



PROFHISTÓRIA

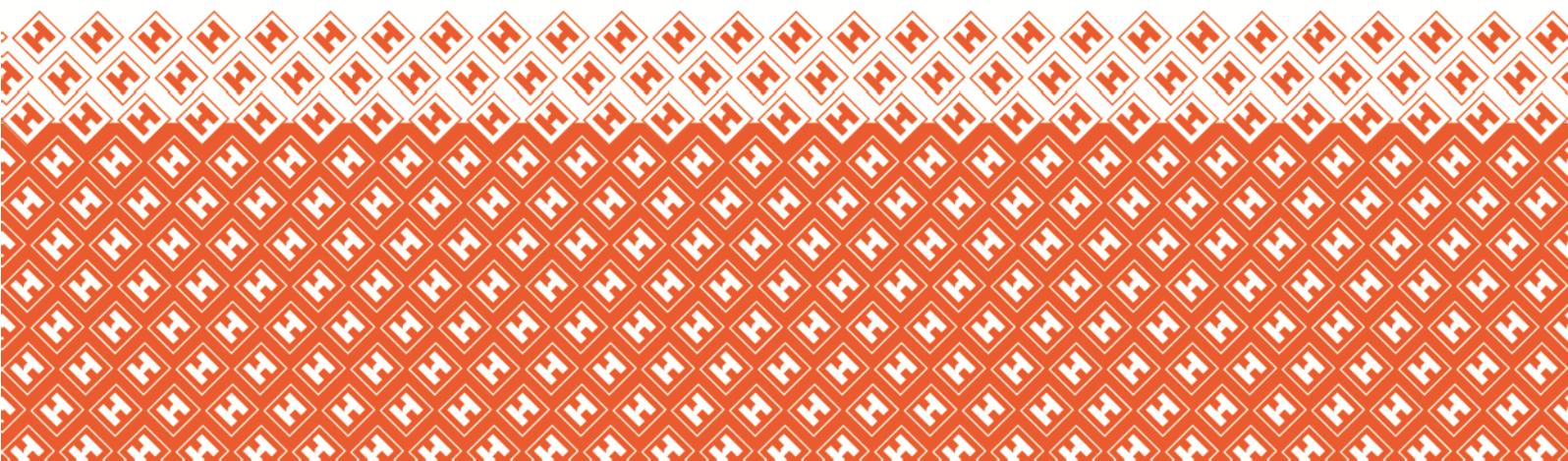
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PABLO FERNANDO JERÔNIMO DE SOUZA
RODRIGUES

**INCLUSÃO E ADAPTAÇÃO DAS AVALIAÇÕES NO
ENSINO DE HISTÓRIA: ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS PARA PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FORMAL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

AGOSTO, 2025





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE HISTÓRIA



PABLO FERNANDO JERÔNIMO DE SOUZA RODRIGUES

**INCLUSÃO E ADAPTAÇÃO DAS AVALIAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA:
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO FORMAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História na Linha de Pesquisa Saberes históricos no espaço escolar para a obtenção do título de Mestre.

Orientador Dr.

Prof. Dr. Damião de Lima.

JOÃO PESSOA - PB

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R696i Rodrigues, Pablo Fernando Jerônimo de Souza.

Inclusão e adaptação das avaliações no ensino de história : estratégias pedagógicas para pessoas com deficiência na educação formal / Pablo Fernando Jerônimo de Souza Rodrigues. - João Pessoa, 2025.
141 f. : il.

Orientação: Damião de Lima.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação inclusiva. 2. Ensino de história. 3. Avaliação. 4. BNCC. 5. Estudantes com deficiência. I. Lima, Damião de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 376.7(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

ATA Nº 32

Aos vinte e oito dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e cinco, às nove horas, através da Plataforma Google Meet (meet.google.com/vyj-ibxt-ouq), instalou-se a banca examinadora de dissertação de Mestrado do (a) aluno (a) PABLO FERNANDO JERÔNIMO DE SOUZA RODRIGUES. A banca examinadora foi composta pelos professores Dr. JOSÉ PEREIRA DE SOUSA JÚNIOR, UPE, examinador externo à instituição, Dra. ITACYARA VIANA MIRANDA, UFPB, examinadora interna, Dr. DAMIÃO DE LIMA, UFPB, presidente. Deu-se início a abertura dos trabalhos, por parte do professor Dr. MARTINHO GUEDES DOS SANTOS NETO, coordenador do Programa, que, após apresentar os membros da banca examinadora e esclarecer a tramitação da defesa, passou a presidência dos trabalhos ao professor Dr. DAMIÃO DE LIMA, que de imediato solicitou a (o) candidato (a) que iniciasse a apresentação da dissertação, intitulada “INCLUSÃO E ADAPTAÇÃO DAS AVALIAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FORMAL”, marcando um tempo de vinte minutos para a apresentação. Concluída a exposição, o professor Dr. DAMIÃO DE LIMA, presidente, passou a palavra ao professor Dr. JOSÉ PEREIRA DE SOUSA JÚNIOR, para arguir o (a) candidato (a), e, em seguida, à professora Dra. ITACYARA VIANA MIRANDA para que fizesse o mesmo; após o que fez suas considerações sobre o trabalho em julgamento; tendo sido **APROVADO** o candidato, conforme as normas vigentes na Universidade Federal da Paraíba. A versão final da dissertação deverá ser entregue ao Programa, no prazo de trinta dias, contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora e constante na folha de correção anexa. O candidato não terá o título se não cumprir as exigências acima.

Documento assinado digitalmente



DAMIAO DE LIMA
Data: 28/08/2025 11:24:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. DAMIAO DE LIMA, UFPB

Presidente

Documento assinado digitalmente



JOSE PEREIRA DE SOUSA JUNIOR
Data: 28/08/2025 20:42:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. JOSÉ PEREIRA DE SOUSA JÚNIOR, UPE

Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente



ITACYARA VIANA MIRANDA
Data: 29/08/2025 12:53:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. ITACYARA VIANA MIRANDA, UFPB

Examinadora Interna

PABLO FERNANDO JERÔNIMO DE SOUZA RODRIGUES

Mestrando

Documento assinado digitalmente



PABLO FERNANDO JERONIMO DE SOUZA RODR
Data: 29/08/2025 13:35:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por me conceder diariamente a graça da resiliência, da bondade e da oportunidade de me tornar um ser humano melhor.

À minha família, minha base e meu porto seguro. À minha esposa, Joyce Chaves, pelo amor, paciência e apoio nos momentos mais importantes da minha vida. À minha filha, Cléo Rodrigues, que, com sua necessidade de conhecimento constante, me ensina diariamente a ser um pai melhor. À minha mãe, Cleoneide Jerônimo, pelos ensinamentos constantes e pela ajuda generosa em todos os momentos em que precisei.

À memória do meu pai, José Fernando Rodrigues, que, com seu jeito ímpar, me deixou lições preciosas sobre o que ser e o que não ser, como ele mesmo costumava dizer. À minha avó Rita e ao seu esposo Severino (Biu), pelo acolhimento afetuoso quando mais precisei. Aos meus irmãos e irmãs — Jonatas, Júlio, Ane, Vinicius, Thais e Lays —, pelas memórias partilhadas que sempre aquecerão o coração. Aos amigos Roni, Severo, Joás e Peterson pelas conversas e diálogos lá em Forte Velho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Damião Lima, sou imensamente grato pela orientação precisa, pela confiança depositada em meu trabalho, pelo incentivo constante e, sobretudo, pela amizade que levarei para a vida.

Aos professores Dr. André Seal (na qualificação), Dr. José Pereira Junior (na banca final) e Dra. Itacyara Miranda, agradeço profundamente pelas valiosas contribuições e sugestões que tanto enriqueceram esta pesquisa.

À Universidade Federal da Paraíba e ao Programa de Pós-Graduação PROFHISTÓRIA e aos professores agradeço a oportunidade de crescimento acadêmico e pessoal. À CAPES/CNPq, pelo apoio financeiro que tornou possível este percurso.

Aos colegas de turma, agradeço pelas discussões enriquecedoras, pelo companheirismo e pela amizade sincera construída ao longo desta jornada.

Por fim, a todos que, de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade, deixo registrado o meu mais sincero e amoroso agradecimento.

RESUMO

Esta dissertação investiga as práticas de inclusão e adaptação das avaliações no ensino de História para estudantes com deficiência, com foco na Escola Estadual Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho, localizada em Várzea-Nova, PB. O objetivo central é revisar as formas avaliativas aplicadas a esses estudantes e propor estratégias pedagógicas adaptadas às suas necessidades, promovendo o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas no ensino de História. A pesquisa é justificada pela ausência de metodologias inclusivas. A investigação adota uma abordagem qualitativa e quantitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, análise documental, aplicação de sondagens diagnósticas e estudos de caso de alunos com TDAH, TEA e dislexia. Foram utilizados dados do IBGE, documentos escolares e observações em campo para compreender os impactos das práticas avaliativas tradicionais sobre esse público. O trabalho se apoia em referenciais como Isaías Pessotti, Michel de Certeau, Circe Bittencourt, Selva Guimarães Fonseca, Cipriano Luckesi e Maria Teresa Mantoan, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que compreende a educação inclusiva como o direito de todos os estudantes à aprendizagem, valorizando as diferenças e eliminando barreiras que dificultem o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno das competências e habilidades. Esse princípio orientador da BNCC reforça a necessidade de que as práticas avaliativas sejam equitativas e inclusivas, assegurando que cada aluno, independentemente de suas condições cognitivas ou sensoriais, tenha garantido o direito de aprender. Como resultado, a pesquisa apresenta um conjunto de atividades adaptadas que respeitam as especificidades cognitivas e sensoriais dos estudantes analisados, incorporando recursos visuais, tecnológicos e jogos educativos, com apoio de ferramentas de inteligência artificial. Essas práticas foram aplicadas em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, evidenciando a viabilidade da adaptação das avaliações em diferentes etapas da educação básica. Conclui-se que a ausência de práticas avaliativas inclusivas compromete a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência, e que o ensino de História, quando adaptado, pode atuar como ferramenta de cidadania, valorização da diversidade e combate à exclusão. A dissertação contribui para a reflexão crítica sobre a formação docente, a equidade no processo avaliativo e a construção de práticas pedagógicas que assegurem o direito à aprendizagem a todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Ensino de História; Avaliação; BNCC; Estudantes com deficiência.

ABSTRACT

This dissertation investigates the practices of inclusion and adaptation of assessments in History teaching for students with disabilities, focusing on the Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho State School, located in Várzea-Nova, PB, Brazil. The main objective is to review the evaluative approaches applied to these students and propose pedagogical strategies adapted to their needs, fostering the development of the competences and skills expected in History education. The research is grounded in the author's personal experience as a teacher with visual impairment and dyslexia, whose educational trajectory was marked by the absence of inclusive methodologies. The study adopts a qualitative and quantitative approach, based on bibliographic review, document analysis, diagnostic surveys, and case studies of students with ADHD, ASD, and dyslexia. Data from IBGE, school documents, and field observations were used to analyze the impacts of traditional assessment practices on this group. The theoretical framework draws on authors such as Isaías Pessotti, Michel de Certeau, Circe Bittencourt, Selva Guimarães Fonseca, Cipriano Luckesi, and Maria Teresa Mantoan, in addition to the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), which defines inclusive education as the right of all students to learn, valuing diversity and eliminating barriers to access, permanence, and full development. This guiding principle of the BNCC reinforces the need for equitable and inclusive assessment practices, ensuring that each student, regardless of cognitive or sensory conditions, has guaranteed learning opportunities. As a result, the research presents a set of adapted activities that respect the cognitive and sensory specificities of the students analyzed, incorporating visual resources, technology, and educational games, supported by artificial intelligence tools. These practices were implemented in classes of the 9th grade of Elementary School and the 1st, 2nd, and 3rd grades of High School, demonstrating the feasibility of adapting assessments across different levels of basic education. It is concluded that the absence of inclusive evaluative practices compromises the permanence and learning of students with disabilities, and that History teaching, when adapted, can serve as a tool for citizenship, diversity appreciation, and the fight against exclusion. The dissertation contributes to critical reflection on teacher training, equity in the evaluative process, and the construction of pedagogical practices that guarantee the right to learning for all students.

Keywords: Inclusive education; History teaching; Assessment; BNCC; Students with disabilities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Debate Coalização Pro-Federação de Pessoas. Na foto estão Isaura Pozzatti, Cândido Melo Pozzatti e Heloisa Chagas.....	50
Figura 2 - Reunião do Primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência. Foto da Abertura do encontro na quadra de basquete da Universidade de Brasília.	51
Figura 3 - Exemplo de análise individualizada gerada a partir da integração da tabela de dados do aluno ao sistema de IA (aluno GN).....	93
Figura 4 - Exemplo de análise individualizada gerada a partir da integração da tabela de dados do aluno ao sistema de IA (aluno GN).....	94
Figura 5 - Atividade adaptada para aplicação individual ou em pequenos grupos, com mediação pedagógica (parte 01).....	95
Figura 6 - Atividade adaptada para aplicação individual ou em pequenos grupos, com mediação pedagógica (parte 02).....	96
Figura 7 - Atividade adaptada para aplicação individual ou em pequenos grupos, com mediação pedagógica (parte 03).....	97
Figura 8 - Exemplo de análise individualizada gerada a partir da integração da tabela de dados do aluno ao sistema de IA (aluno PH).....	102
Figura 9 - Exemplo de análise individualizada gerada a partir da integração da tabela de dados do aluno ao sistema de IA (aluno PH).....	102
Figura 10 - Material de apoio visual e manipulativo utilizado para a construção da linha do tempo sobre a Era Vargas.....	103
Figura 11 - Material de apoio visual e manipulativo utilizado para a construção da linha do tempo sobre a Era Vargas.	104
Figura 12 - Material de apoio visual e manipulativo utilizado para a construção da linha do tempo sobre a Era Vargas.....	104
Figura 13 - Material de apoio visual e manipulativo utilizado para a construção da linha do tempo sobre a Era Vargas.....	104
Figura 14 - Modelo de questões adaptadas sobre a Primeira Guerra Mundial, elaborado com base no processo de desenvolvimento de leitura e escrita do aluno WS.....	109

Figura 15 - Aplicação do jogo de tabuleiro inclusivo sobre a Era Vargas, promovendo integração, cooperação e aprendizado entre os alunos	113
Figura 16 - Registro da aplicação do jogo de tabuleiro inclusivo em sala de aula, promovendo integração, engajamento e aprendizado colaborativo.....	114
Figura 17 - Registro da aplicação do jogo de tabuleiro inclusivo em sala de aula, promovendo integração, engajamento e aprendizado colaborativo.....	114
Figura 18 - Registros fotográficos da aplicação do jogo de tabuleiro em sala de aula, realizados pelo autor durante a atividade.....	115
Figura 19 - Registros fotográficos da aplicação do jogo de tabuleiro em sala de aula, realizados pelo autor durante a atividade.....	116
Figura 20 - Registros fotográficos da aplicação do jogo de tabuleiro em sala de aula, realizados pelo autor durante a atividade.....	116
Figura 21 - Print do vídeo produzido por alunas do 1º ano do Ensino Médio com roteiro crítico sobre as condições da quadra poliesportiva da escola.	119
Figura 22 - Print do vídeo produzido por alunas do 1º ano do Ensino Médio com roteiro crítico sobre as condições da quadra poliesportiva da escola.	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das matrículas de ensino fundamental, por local de atendimento - Brasil 2010 – 2022	64
Gráfico 2 - Matrículas de PCD em escolas regulares - Brasil 2018 – 2022	65
Gráfico 3 - Razões para que o/a estudante poderia desistir da escola.	68
Gráfico 4 - Nível de instrução de pessoas com ou sem deficiência de 18 anos ou mais.	69
Gráfico 5 - Desempenho do aluno PH em avaliações adaptadas no primeiro semestre de 2024.	98
Gráfico 6 - Evolução do desempenho do aluno PH ao longo do primeiro semestre de 2024.....	99
Gráfico 7 - Desempenho do aluno MN em avaliações adaptadas no primeiro semestre de 2024.	105
Gráfico 8 - Evolução do desempenho do aluno MN ao longo do primeiro semestre de 2024.	106
Gráfico 9 - Exemplo de análise individualizada gerada a partir da integração da tabela de dados do aluno ao sistema de IA (aluno MN).....	108
Gráfico 10 - Exemplo de análise individualizada gerada a partir da integração da tabela de dados do aluno ao sistema de IA (aluno MN).....	108
Gráfico 11 - Desempenho do aluno WS em avaliações adaptadas no primeiro semestre de 2024.....	110
Gráfico 12 - Evolução do desempenho do aluno WS ao longo do primeiro semestre de 2024.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Desenvolvimento da educação especial nos Estados Unidos da América e Canadá.	41
Quadro 2 - Instituições e suas especializações no início XX no Brasil.	47
Quadro 3 - Instituições criadas após a metade do século XX para fortalecimento de direitos para as pessoas com deficiência.	52
Quadro 4 - Ficha 01: Modelo de Registro Individual de Acompanhamento	92
Quadro 5 - Ficha 02: Registro Individual de Acompanhamento – Estudante com TDAH (MN)	101
Quadro 6 - Ficha 03: Registro Individual de Acompanhamento – Estudante com Dislexia (WS)	106
Quadro 7 - Comparativo: Avaliações Tradicionais e Adaptadas no Ensino de História segundo a BNCC	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade)

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAEs - Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

ASD – Autism Spectrum Disorder (Transtorno do Espectro Autista)

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CID - Classificação Internacional de Doenças

COVID19 - Coronavirus Disease 2019 (*Doença por Coronavírus de 2019*)

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CHATGPT - Chat Generative Pre-trained Transformer (*Transformador Pré-treinado Generativo de Conversa*)

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CID – Classificação Internacional de Doenças

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IA – Inteligência Artificial

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

PCD – Pessoa com Deficiência

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 01	23
A HISTORICIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O SURGIMENTO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO.....	23
1.1 Descrição das pessoas com deficiência na sociedade ateniense e espartana na Grécia antiga	26
1.2 Descrição das pessoas com deficiência na sociedade Romana, na antiguidade	28
1.3 Descrição das pessoas com deficiência pelos hebreus	30
1.4. As pessoas com deficiência na Idade Média e Idade Moderna	31
1.5 Historicizando a Educação Especial, Europa e América do Norte, primeiros passos	35
1.6. Educação Especial no Brasil.....	42
CAPÍTULO 02	56
ALUNO COM DEFICIÊNCIA E SUA REALIDADE NO ENSINO ESCOLAR.....	56
2.1 A criação das legislações educacionais brasileira para pessoas com deficiência	57
2.2 O que a BNCC diz sobre educação inclusiva	59
2.3 A atual situação do ensino escolar para acolhimento de alunos/as com deficiência.	61
2.4 O crescimento das matrículas dos alunos com deficiência nas escolas e suas consequências.....	63
2.5. As razões para a evasão escolar de aprendizes com deficiência no ensino regular.	71
2.6. Os efeitos do abandono escolar dos alunos com deficiência.....	73
CAPÍTULO 03	76
O ENSINO DE HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO CIDADÃ INCLUSIVA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES.	76
3.1. Avaliação de alunos com deficiência: aspectos da legislação e das práxis	77
3.2. A importância de novas metodologias de avaliação nas aulas de História para atender o processo de ensino aprendizagem dos alunos PCD.	81
3.3. Como o ensino de História pode evitar o abandono e a evasão escolar de alunos com deficiência?	83
3.4. Propostas de avaliação para alunos com deficiência na Escola Estadual Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho: O produto.....	85
3.4.1. A Escola Estadual Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho: universo da pesquisa.....	86
3.4.2. O produto em seu percurso metodológico	90
3.5. Primeiro estudo de caso: aluno com diagnóstico de TEA.....	92

3.6 SEGUNDO CASO: aluno com diagnóstico de TDHA	99
3.7. Terceiro estudo de caso: aluno com diagnóstico de DISLEXIA	106
3.8. Modelo de atividade coletiva: Tabuleiro da Inclusão	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
BIBLIOGRAFIA	124
APÊNDICE A - PLANOS DE AULA	130
APÊNDICE B - INFRAESTRUTURA DA ESCOLA FRANCISCO LEOCÁDIO RIBEIRO COUTINHO.....	134
APÊNDICE C - REGISTRO FOTOGRÁFICO: DIFICULDADE DA ALUNA COM DEFICIÊNCIA PARA ENTRAR E TER ACESSO À SALA DE AULA	135
APÊNDICE D - REGISTRO FOTOGRÁFICO: ATIVIDADES INDIVIDUAL COM O ALUNO QUE APRESENTA TDAH.	136
APÊNDICE E - REGISTRO FOTOGRÁFICO: ATIVIDADE EM GRUPO QUE ENVOLVEU ALUNOS SEM DEFICIÊNCIAS E ALUNOS COM TEA, TDAH E DISLEXIA.....	137
APÊNDICE F - REGISTRO FOTOGRÁFICO: TABULEIROS “DESAFIOS DA ERA VARGAS” EM APLICAÇÃO.....	138
APÊNDICE G - REGISTRO FOTOGRÁFICO: IMAGENS DA ESCOLA – UNIVERSO DA PESQUISA	140

INTRODUÇÃO

A particularidade do presente trabalho fixa-se no fato de ser um estudo elaborado por um professor de história com deficiência visual - CID H54.4, mas também com dislexia visual. Problemas estes que marcaram suas experiências educacionais, ao longo de sua história, tanto enquanto discente, como atual docente da rede pública.

Ao lembrar do próprio processo de letramento, de um modo geral, acionamos as memórias sobre as dificuldades que o diagnóstico tardio nos trouxeram, principalmente, as lembranças referentes a aquisição de leitura e escrita de maneira geral. Mas o que vou ressaltar aqui, são as lacunas deixadas pelas primeiras experiências com a disciplina história. Vazios que refletiam as metodologias que vivenciei, no ensino infantil e fundamental, voltadas para aulas expositivas e o uso de textos informativos para a prática da leitura silenciosa e os estudos dirigidos, em sala de aula.

Registro que muito tive que me esforçar, para aprender essa matéria, porque as estratégias dos professores de História não se mostravam atrativas para a minha condição especial: o problema da baixa visão. Junto a isso, a dificuldade de compreensão pela não contextualização dos fatos históricos estudados, como também por apresentar as dificuldades relacionados a dislexia, a exemplo, da pouca consciência fonológica e das trocas de letras e fonemas de determinados léxicos que dificultava, principalmente, na produção da escrita.

Já no ensino médio, a imersão nas pesquisas históricas ocorria com uma melhor compreensão, por meio da nossa escuta ativa das explicações por parte da professora JR que mostrava um entusiasmo em suas narrativas. Ou quando buscávamos por conta própria a apreciação de filmes sobre as temáticas, onde valia muito mais a escuta do que a imagética da sétima arte. O fato é que o aprofundamento do conteúdo só acontecia quando havia essas informações complementares para ajudar na compreensão das leituras. Confere-se que o método pessoal contrastava com a maioria das práticas tradicionais vivenciadas: apresentação dos conteúdos apenas com textos informativos nos livros didáticos e questionários pré-estabelecidos que não contribuíam com a reflexão dos fatos estudados.

Ao longo dessa trajetória discente, deparei-me com a negligência e a falta de metodologias adaptadas por parte da maioria dos professores para lidar com minhas deficiências. O emprego recorrente de anotações na lousa de resumos e exercícios escritos, configuraram a tônica de minha formação básica. E podemos afirmar que ao escolher o curso

de História, também não foi tão diferente no ensino superior. Contudo, nesse percurso acadêmico, descobrimos a ação autodidata que nos conduziu durante toda graduação.

Ao tornar-me professor da disciplina História, inadvertidamente reproduzi as mesmas metodologias que eu concebia como ineficiente. Por desconhecimento de outras práticas, ou até mesmo pelo status quo, cheguei a aplicar a memorização de questionários, acreditando que a repetição de tarefas seria suficiente para o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Quero assim, registrar meu repúdio pela negligência que por anos vivenciei em sala de aula, no início de minha carreira.

É fato que na graduação não fomos preparados para uma real inclusão, tão pouco, conduzidos a refletir sobre essas questões relacionadas aos alunos com necessidades especiais. E mesmo conhecendo as dificuldades e as angústias, porque também as enfrentei, perpetuei, por um tempo, os erros que experimentara como estudante. Exemplo disso, são as minhas avaliações que seguiam uma padronização para todos, não havendo diferenciação, nem aplicação de atividade adaptada.

Essa percepção transformou-se em 2010, quando fui contratado para a lecionar História, no município de Cuité de Mamanguape-PB, e recebi uma aluna surda, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental. E como nada sabia sobre aprendizagem da pessoa surda, acreditava que apenas falando gesticulando bem as palavras, ela ia entender os assuntos. Ao observar que mesmo apresentando as habilidades de organização em seus cadernos, com uma caligrafia legível e com todas as anotações dos conteúdos, exercícios e uma frequência efetiva, sua dificuldade em compreender as explicações, em sala de aula era visível. Conferimos sua baixa pontuação, na primeira avaliação e esta situação reacendeu a lembrança das minhas próprias dificuldades como aluno. Em minhas reflexões, pensava: como ajudar essa aluna, se nada sabia de educação bilíngue para surdos, como preparar uma aula voltada para esse público? Assim, revivemos a ausência de suporte que eu sofri.

Nossa primeira atitude foi comunicar a situação dessa aluna, junto a gestão para que o caso chegasse à Secretaria de Educação do Município. Foi feito a solicitação de uma intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para auxiliá-la, em sala de aula, com a justificativa do direito garantido com a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Depois de um quase um bimestre de espera, deparei-me com uma resposta negativa, sob a alegação de que não havia no município um profissional adequado para a essa função.

Essa experiência marcou a virada em minha abordagem pedagógica, levando-me a repensar minhas práticas. Constatando a ausência de conhecimento, mas reconhecendo que estava lidando com a situação de forma isolada, inquietei-me e iniciei um estudo aprofundado sobre as legislações pertinentes e os métodos de aprendizagem direcionados a surdez. Dessa feita, me informei sobre a educação bilíngue que já era um direito do surdo. E mesmo sem saber LIBRAS, passei a buscar estratégias que mais se adequassem às necessidades daquela aluna, como por exemplo, a usar mais imagens e recursos visuais em nossas aulas.

Foi nesse contexto que me aprofundi na literatura especializada, acerca da educação inclusiva. Os primeiros autores que explorei sobre o tema foram Susan e William Stainback (1999) que apresentam estudos sobre a integração de indivíduos com deficiência no contexto escola e a possibilidade do desenvolvimento de seus talentos, independentemente de suas condições socioeconômicas ou culturais. Essa prática educacional visa garantir que as necessidades específicas desses estudantes sejam atendidas de forma adequada.

Ao ser efetivado na Rede Pública de Ensino do Estado da Paraíba, mediante aprovação em concurso, segui minha atuação repensando o ambiente educacional como um lugar que promovesse a inclusão de todos os estudantes. Conseqüentemente, passei a rever meus métodos, e de forma particular, o processo avaliativo que deveria contemplar atividades diversificadas para os alunos com deficiência. A necessidade de aprofundamento, nessa área de conhecimento, me inspirou a voltar a universidade para assumir o papel de professor-pesquisador.

Registra-se que ideia do projeto de pesquisa nasceu, antes mesmo de pensar em fazer o mestrado. O fato é que quando eu assumi minhas turmas de História, em janeiro de 2020, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho, localizada no bairro de Várzea Nova, na cidade de Santa Rita, Estado da Paraíba, ao receber a lista de alunos matriculados percebi que havia um número significativo de nomes grifados, referentes aos que apresentava laudos.

Para um professor, apenas um número de CID não especifica as deficiências, sejam elas: físicas, neurodivergentes ou neuroatípicas e para elaborar um planejamento é preciso conhecer a realidade daqueles alunos. Iniciamos assim, o levantamento dos principais CID da escola, destacamos os casos de TDAH, autismo e dislexia como os mais frequentes entre os alunos. Esse fenômeno chamou minha atenção, uma vez que ter um estudante com deficiência era, anteriormente, considerado um caso "isolado", mas agora representava uma nova realidade

que não poderia ser ignorada. Ou seja, esses alunos necessitavam de aulas e avaliações adaptadas.

Conduzimos uma sondagem, nas primeiras aulas, tanto do ensino médio como fundamental, para compreender o nível de conhecimento dos alunos da disciplina História. Detectamos, porém, os alunos com laudos, apresentavam uma maior dificuldade não era só no conteúdo da disciplina, mas de uma forma geral, em leitura, escrita interpretação e raciocínio lógico. Apesar desses resultados, não podemos dar continuidade à nossa proposta de intervenção com a redirecionamento das didáticas com atividades adaptadas, porque as aulas foram interrompidas por causa da pandemia da COVID- 19.

Com o fechamento das escolas, vivenciamos uma nova realidade e esses alunos ficaram de fora da aprendizagem, porque a primeira estratégia determinada pela escola foi enviar atividades impressas para os alunos estudarem em casa. Obviamente, que esses alunos não estudariam em casa sem uma mediação direta. A verdade que esses estudantes foram negligenciados e abandonados pela comunidade escolar, pois não havia um plano para atender a todos. E infelizmente, o ano de 2020, ficou registrado com a determinação de aprovação em massa de todos os estudantes com aval da própria Secretaria de Educação do Estado.

Em 2021, ainda como consequência da Pandemia da COVID- 19, foi apresentada a alternativa de realizar as aulas de maneira online. Ressalto esse período foi importante no que se refere ao desafio em adaptar-me a essa realidade no uso das tecnologias. E afirmo que colhemos frutos com a renovação da prática, pois fomos obrigados a buscar atualizações para aprender usar as tecnologias como recurso didático: elaborar avaliações no formulário Google, gravar vídeos aulas e a utilizar os vários recursos da multimídia, entre outros, como aliados para ministrar minhas aulas.

Mas apesar das inovações, os problemas continuaram, pois, a maioria de nossos alunos não possuíam computadores, celulares. E quando tinham, nem sempre com acesso à internet para vivenciar as novas metodologias. Era notório que, durante as aulas online, os poucos alunos que as acompanhavam eram aqueles que não possuíam nenhum tipo de deficiência. Em outras palavras, os alunos daquela lista com CID passaram dois anos sem nenhum tipo de assistência escolar.

Quando ocorreu o retorno das aulas presenciais, constatamos que muitos desses alunos saíram da escola. As poucas informações que obtive desses ex-estudantes, através dos seus

parentes, indicavam que a maioria estava sem estudar e desempregados. Ou alguns estavam em trabalhos informais, como serventes de pedreiro ou vendendo produtos na beira da rodovia.

Mesmo assim, a ideia de retomar nossa proposta inclusiva nos conduziu a aplicar novas sondagens com os alunos que permaneceram na escola. Estes apresentaram dificuldades, ainda mais acentuadas em comparação ao período antes da Pandemia, ou seja, um déficit em processamento de leitura e a escrita, e até mesmo na comunicação oral. Então, fomos tateando em nossas experiências para elaborar atividades adaptadas, algo que realizamos de forma empírica, em nosso cotidiano de sala de aula, mas por acreditar que essa nossa experiência pode ganhar o status de pesquisa científica, nos permitimos a participar da seleção para egresso no PROFHISTÓRIA/UFPB no ano de 2023.

Como historiador, o relato acima exposto justifica a escolha da temática. E partindo dessa realidade, levantamos algumas problemáticas: como ensinar história para alunos com baixa ou nenhuma leitura, que são aprovados apenas por possuírem laudos de deficiências? Como desenvolver e aplicar estratégias pedagógicas eficientes que estimulem o interesse e a compreensão dos alunos com TDAH, dislexia, autismo e outras deficiências, durante as aulas de história? A disciplina de história pode quebrar paradigmas sociais em relação a pessoas com deficiência e contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica? E a disciplina de história pode contribuir na construção do valor de cidadão e no reconhecimento dos direitos estabelecidos para todos os alunos?

Sabemos da amplitude desses questionamentos, e no desafio de obter algumas respostas, pensamos na presente pesquisa com base no seguinte objetivo geral: elaborar um estudo de caso de inclusão com os alunos PcD da Escola Estadual Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho, situada em Várzea-Nova- PB, no intuito de revisar as formas de avaliação da aprendizagem desses estudantes, como também apresentar uma proposta com atividades adaptadas que possam conduzir momentos de reflexões que desenvolva o protagonismo sócio educacional deste público em forma de competências e habilidades relativas ao ensino de história.

Para chegarmos a esse objetivo geral, acreditamos que precisamos de aprofundamento na temática e para isso traçamos os seguintes objetivos específicos: Estudar a trajetória histórica do tratamento dispensado para as pessoas com deficiência ao longo da história até as mudanças que passam a ocorrer no século passado (no mundo e no Brasil); descrever a história das pessoas com deficiência e as políticas educacionais inclusão criadas no Brasil; analisar o crescimento do número de pessoas com deficiência - PcD no universo escolar brasileiro e de forma particular

como estão sendo realizadas as formas inclusão na Paraíba; e por fim, elaborar no mínimo cinco atividades adaptadas com base nas diversidades dos alunos que apresentam laudo de TDAH, dislexia e Autismo.

Sendo uma proposta de cunho quali-quantitativo, os estudos se iniciam com a coleta de dados e informações, conforme metodologia delineado por Marconi e Lakatos (2006). E a partir do acesso a site oficiais, as bibliotecas acadêmicas virtuais, livros físicos, realizando leitura e revisão bibliográfica como também efetuando pesquisas no censo escolar do IBGE e do Instituto Ricardo Mendes, e nos documentos na própria escola. Analisando os dados coletados, conduzimos o levantamento quantitativo e qualitativo para organizarmos um panorama histórico da temática abordada.

Por fim, como produto, elaboramos entre três ou cinco atividades adaptadas, considerando as diversidades dos alunos que apresentam laudo de TDAH, dislexia e Autismo, utilizando o auxílio das tecnologias - IA.

A construção teórica da pesquisa foi norteadada por duas abordagens, a histórica com dados que situam estudos sobre o público alvo que vão de Platão, Aristóteles, textos bíblicos; Isaias Pessotti (1984); Michel Certeau (1982), entre outros. E na abordagem inclusiva, Susan e William Stainback (1999); (Gugel, 2007)

O trabalho será exposto em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado de “*Historicidade das Pessoas com Deficiência e o surgimento das Políticas de Inclusão*”, traz informações sobre das pessoas com deficiência, ao longo da história da humanidade, e o surgimento das políticas de inclusão que ajuda a compreender a evolução das percepções sociais, em relação a esse grupo, e o desenvolvimento de estratégias para promover sua participação plena na sociedade.

O segundo capítulo: “*O aluno com deficiência e sua realidade no ensino regular*”, apresentará um ponto de vista sobre a realidade dos alunos com deficiência, no contexto do ensino regular, essencial para promover uma compreensão abrangente dos desafios enfrentados por esse grupo no ambiente educacional inclusivo, num panorama geral brasileiro, mas com foco na Paraíba e em particular na escola que vivenciamos a inclusão.

O terceiro capítulo: *O ensino de história como instrumento de formação cidadã inclusiva: procedimentos metodológicos, resultados e discussões*, que apresentará além a importância de novas metodologias nas aulas de história para atender o processo de ensino

aprendizagem dos alunos PcD, dialoga sobre a avaliação. Considerando ser uma parte essencial do processo educacional, mas que para alunos com deficiência (PcD) não deve ser pautada em métodos tradicionais, pois estes não refletem adequadamente suas habilidades e conquistas. Mas alinhada às necessidades específicas dos alunos PCD, visando proporcionar uma experiência educacional mais equitativa e eficaz. Por fim, o detalhamento da proposta de avaliação para alunos com deficiência na Escola Estadual Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho: O produto e seu processo metodológico dentro do universo da pesquisa, situando a utilização da IA como colaboradora na execução das propostas adaptadas para alunos PcD e nossas análises.

Concluimos com nossas considerações finais pautadas na ideia que, o conhecimento da trajetória histórica dos alunos com PcD se faz necessário para podermos identificar os preconceitos institucionalizados, que influenciaram e ainda pode influenciar a prática do ensino de História de sala de aula. Consideramos que explorando as experiências e avanços relevantes podemos aprimorar a qualidade da educação oferecida aos alunos com deficiência, garantindo a inclusão que implica na participação ativa desses alunos no processo educativo. Inferimos, por fim que, atitudes que promovem mudanças efetivas contribuem para a construção de uma base sólida que promova da igualdade e dos direitos das pessoas com deficiência.

CAPÍTULO 01

A HISTORICIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O SURGIMENTO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Ao tentar descrever a historicidade das pessoas com deficiência, junto ao surgimento das políticas de inclusão, nos deteremos inicialmente, na definição dessa ação, que segundo o dicionário Aurélio (2023) descrever “é o ato de representar algo verbalmente ou por escrito, fornecendo detalhes e características específicas sobre esse objeto, pessoa, lugar, evento ou fenômeno”. Podemos dizer também que envolve a transmissão de uma imagem ou de um conceito vivenciado através de palavras, de modo que o destinatário entenda o que está sendo comunicado.

Concebemos, porém, que o trabalho de um professor pesquisador da disciplina história vai além de descrever determinados fatos históricos para seus alunos, pois trata de um trabalho condicionado a prática da reflexão no dia-a-dia, em sala de aula. Para isso, é necessário além da contextualização, um detalhamento que possa captar os sentidos e desenvolver a imaginação do seu aluno, permitindo-lhes criar uma representação mental clara do assunto descrito.

Neste trabalho, adota-se a perspectiva de Michel de Certeau (1982, p. 56), exposta na obra *A escrita da história*, segundo a qual a linguagem é compreendida como instrumento fundamental para a construção do conhecimento histórico. Para o autor, a escrita da história não se restringe à simples reprodução de fatos, constituindo, na verdade, um processo ativo de interpretação, no qual o historiador reorganiza criticamente o passado, seleciona fontes e constrói narrativas dotadas de coerência interna. Essa abordagem ressalta que toda representação histórica é uma construção mediada pela linguagem, jamais neutra ou definitiva.

Com base nas ideias do referido autor, podemos utilizar a linguagem para expor narrativas históricas, através da pesquisa sobre fatos do passado, revelando causas e consequências ou até mesmo padrões dos eventos que registram a temática que nos propomos a pesquisar.

Corroboramos com sua concepção que o passado sempre influenciou e influenciará o presente, partiremos nossa descrição pontuando como as civilizações antigas, historicamente, conceberam formas de tratamento e julgamento das pessoas com deficiência que se fundamentavam principalmente na valorização do vigor físico, em virtude da associação direta entre capacidade laboral e a contribuição para a vida urbana.

Na compreensão mais ampla da historicidade das pessoas com deficiência é importante saber que esses indivíduos que foram relegados, ao longo da história, por isso traz marcas de suas situações de abandono, silenciamento, assassinato, negligência, e até mesmo, à exclusão dos registros históricos, devido à percepção da sociedade que os pensavam como inadequados ou inapropriados para participarem, plenamente, de qualquer grupo social. Isso ressalta a necessidade de superarmos essas visões discriminatórias para promover ambientes inclusivos que reconheçam e valorizem a participação de todos, independentemente, das habilidades ou desafios enfrentados.

Evidências dessas percepções sobre a temática podem ser encontradas em obras de pensadores como Platão, Aristóteles, bem como em textos da doutrina cristã e de filósofos, como nas obras de Martinho Lutero, John Locke, e diversos outros autores que abordam situações relacionados a época. Esses autores descreveram como as sociedades do passado tratavam as pessoas com deficiência. Consideramos que conhecer essas informações torna-se fundamental para a compreensão de como essas pessoas foram sendo moldadas e significadas ao longo da história e como elas conquistaram direitos legais.

Confere-se, na antiguidade, a abordagem discriminatória com as pessoas com deficiência. Em particular, destacamos que o nascimento de uma pessoa com uma deficiência era considerado algo prejudicial para a comunidade de modo geral. Sobre a visão negativa atribuída a esses indivíduos como desprezível, um exemplo emblemático desse entendimento é observado nas chamadas Leis das XII Tábuas, na Roma Antiga. Essas leis estabeleciam claramente que um filho defeituoso deveria ser submetido à morte, sendo conferida ao patriarca da família a autorização legal para a realização desse ato.

Essas perspectivas foram influenciadas, em parte, por concepções religiosas que, asseveravam que as deficiências eram consequências de castigos divinos. Ao abordar uma deficiência específica, no caso, a loucura, constatamos que até mesmo a Igreja Católica, durante a Idade Média, que apesar de pregar os ensinamentos do amor maior, era um ambiente no qual os indivíduos considerados loucos foram proibidos de entrar.

Só a partir do século XV, com o declínio do poder da igreja, iremos encontrar um olhar da ciência sobre as pessoas com deficiência. A medicina ganhou desenvolvimento e gerou um olhar clínico sobre essas pessoas. Nos séculos seguintes tanto medicina como a pedagogia vão criar condições para novas avaliações sobre as deficiências.

Foucault descreve uma diminuição na severidade do tratamento ao longo dos séculos. No século XVIII, na França, com a promulgação da Declaração dos Direitos do Homem, os chamados loucos não podiam mais ser mantidos presos e excluídos da sociedade, pois, conforme a lei, não haviam cometido crimes que justificassem tal isolamento. Em 1791, uma lei foi promulgada, obrigando os familiares a cuidarem dos chamados "parentes insensatos". A partir dessa regulamentação, observou-se um processo de evolução nas leis, nas práticas educacionais, nas instituições e na medicina, influenciando o diagnóstico e tratamento das pessoas com deficiências, desde a nascitura ou adquirida em alguma fase da sua vida.

O autor Isaias Pessotti (1984) destacou na obra *Deficiência mental: da superstição a ciência*, ele escreveu que apesar da rotulação de loucura atribuída a essas pessoas, algumas delas participavam de peças teatrais em antigas festividades, demonstrando suas habilidades artísticas. Isso evidencia que, apesar das deficiências, esses indivíduos conseguiam desenvolver seu potencial e adquirir conhecimento de alguma forma.¹

Apenas no século XIX, há registro do início da educação inclusiva, através de técnicas e novas metodologias de ensino. Mas, isso não muda a visão social de coitados e incapazes. É no decorrer do século XX que vamos encontrar movimentos sociais e mais avanços na medicina e na pedagogia para incluir essas pessoas na sociedade. E no final deste século, as conquistas de direitos e de escolas inclusivas ganham notoriedade, a ponto de se exigir mais do Estado para incluir e garantir a cidadania a essas pessoas.

Comprovados direitos dessa minoria, confere-se o artigo 1º da Convenção sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência em 2006. Nesse documento, Pessoa com Deficiência (PcD) é definida como "aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas." Esse conceito nos conduz a pensar, refletir e buscar mais conhecimento sobre pessoas com deficiência.

¹ Nise da Silveira foi uma das primeiras médicas psiquiatras brasileiras a defender abordagens terapêuticas não violentas e a valorizar a expressão artística de pessoas com transtornos mentais. Em sua prática, rompeu com métodos tradicionais, introduzindo oficinas de arte nos hospitais psiquiátricos como meio de comunicação e elaboração subjetiva. Um dos casos mais emblemáticos associados a essa perspectiva é o de Arthur Bispo do Rosário, artista negro diagnosticado com esquizofrenia, que viveu por décadas institucionalizado e desenvolveu uma produção artística singular. Suas obras, muitas vezes interpretadas entre os limites da genialidade e da loucura, hoje ocupam lugar de destaque na arte contemporânea brasileira (Campos, 2016)

Nessa tentativa de delinear os diversos contextos vivenciados pelas pessoas com deficiência ao longo da história, apresentamos o tratamento dispensado a elas ao longo do tempo.

1.1 Descrição das pessoas com deficiência na sociedade ateniense e espartana na Grécia antiga

Nas cidades de Atenas e Esparta, na Grécia Antiga, identificamos um contexto desafiador para as pessoas com deficiência, conforme evidenciado em textos clássicos, como os de Platão e Aristóteles. Nessas comunidades gregas, desenvolveu-se um ideal de cidadania que privilegiava atributos físicos e mentais considerados ideais. Conforme observado por Emmel (2002), a representação do indivíduo "forte e saudável" era exaltada como o modelo perfeito de humanidade, valorizado por sua capacidade de participar em atividades militares, destacando-se nos jogos olímpicos, e considerado apto para o exercício da filosofia e resolução de cálculos.

Contudo, conforme discutido por Pessotti (1984), essa valorização do vigor físico e mental implicava na marginalização das pessoas com deficiência. Nas polis de Atenas e Esparta, os filhos que apresentavam deficiências eram frequentemente abandonados à morte, sendo considerados incapazes de contribuir para os deveres sociais e não reconhecidos como membros plenos da comunidade. Essa atitude refletia uma visão social que excluía as pessoas com deficiência do status de seres humanos plenos, subestimando sua capacidade de participação e contribuição para a sociedade.

Nas obras "A República" de Platão e "A Política" de Aristóteles, podemos analisar como a antiga civilização grega tratava pessoas com deficiência. Denominavam essas pessoas como "disformes", ou seja, aqueles que não possuíam a forma correta, e também eram chamadas de "homens inferiores". Essas pessoas foram oprimidas e subjugadas, principalmente por causa de sua capacidade física ou mental.

Platão delineia a sua visão ideal de uma sociedade justa na obra: A República. No entanto, ao discutir sobre a criação de uma cidade perfeita, ele aborda a questão da deficiência de maneira particular. Nessa obra, Platão sugere que crianças nascidas com deficiências físicas ou mentais seriam expostas e não educadas, com o argumento de que isso seria uma medida para preservar a pureza da cidade ideal. Nos estudos de Gugel (2007) sobre a maneira como

Platão² descreve como a sociedade ateniense trata as crianças com deficiência encontramos que os descendentes dos cidadãos de elevado status serão reunidos e encaminhados para uma área residencial segregada da cidade, sob os cuidados de amas de leite específicas. Por outro lado, os filhos dos cidadãos de status inferior, bem como aqueles que apresentarem quaisquer deformidades, serão ocultados em um local secreto, proibido e excluído de qualquer convivência social.

Aristóteles, por sua vez, na obra *A Política*, aborda a deficiência em relação à estrutura da família e do Estado. Ele discute como as crianças que nascem com alguma deformidade podem ser tratadas de maneiras diferentes com base na sua capacidade de contribuir para a sociedade. Aristóteles enfatiza a importância de preservar a "virtude" na sociedade e, por isso, sugere que crianças com deficiência possam ser tratadas de maneira diferente em função de suas habilidades potenciais. De acordo com Gugel (2007) a proposta da legislação sugerida por Aristóteles³ era que nenhuma criança com deformidades será mantida; essa medida visa prevenir a superpopulação. Nos casos em que as tradições locais se opõem ao abandono de recém-nascidos, deve-se instituir uma regulamentação legal que restrinja a procriação. Se um indivíduo conceber um filho em desacordo com tal regulamentação, deve-se induzir o aborto antes do início da sensibilidade e da vida.

Na antiguidade, o fato de nascer deficiente representava uma execução ou abandono da família. A questão física e mental era fundamental para construção de valores dessas sociedades. Silva (1986), lembra que a cidade-estado Esparta lançavam seus filhos deficientes das montanhas do Taygetos. Segundo a cultura espartana, acreditava-se que essas crianças não iriam aprender nada, e também não poderia contribuir de forma útil (participar do exército ou gerar filhos saudáveis) para a sociedade daquela época.

Entretanto, encontra-se, neste período, casos de superação das adversidades, devido à deficiência. Essa superação ocorria pelo desenvolvimento de habilidades, como aprender artes, leitura e contar histórias. Segundo Gurgel (2007), relatos indicam que as poesias *Íliada* e *Odisseia* foram escritas por Homero, que era cego. Dentro dessas obras, encontramos o personagem Hefesto, que possuía um defeito em uma das pernas, que mesmo rejeitado pela

² Platão foi um filósofo grego influente, aluno de Sócrates e mentor de Aristóteles. Sua obra abrange uma vasta gama de tópicos, incluindo política, ética, metafísica e epistemologia. Platão é amplamente conhecido por sua teoria das formas, uma concepção segundo a qual o mundo físico é apenas uma sombra ou imitação de uma realidade eterna e imutável, composta de formas ideais.

³ Aristóteles foi um filósofo nascido em Estagira, norte da Grécia, em 384 a.C. e falecido em 322 a.C. Ele é considerado uma das figuras mais importantes e influentes na história da filosofia ocidental.

mãe e pelo pai, superou as dificuldades graças à sua inteligência, que lhe permitiu desenvolver habilidades únicas na metalurgia.

Evidentemente, esses dois de registros de indivíduos com deficiência que conseguiram superar as adversidades e alcançar algum tipo de reconhecimento social, não minimizam a exclusão social desses seres humanos, na histórica. Observa-se, pois, que a maioria das sociedades da época, como no caso da Roma Antiga, adotava práticas extremamente severas e desumanas em relação às pessoas com deficiência. Tais condutas estavam associadas a uma lógica de valorização da perfeição física e da funcionalidade, o que levava à exclusão ou até à eliminação desses indivíduos (Piccolo, 2022).

No próximo tópico, exploraremos como a sociedade romana tratava as pessoas com deficiência, destacando a *Lex Duodecim Tabularum* (Lei das Doze Tábuas) e suas implicações. Essa análise nos permitirá entender melhor as raízes históricas das atitudes em relação à deficiência e como essas atitudes evoluíram ao longo dos séculos.

1.2 Descrição das pessoas com deficiência na sociedade Romana, na antiguidade

Iniciaremos a descrição sobre as pessoas com deficiências na sociedade Roma Antiga, destacando, a *Lex Duodecim Tabularum* (Lei das Doze Tábuas) era um conjunto de leis escritas que estabelecia os fundamentos do direito romano e foi promulgada por volta do século V a.C. Essas leis tratavam de diversos aspectos da vida romana, desde questões civis e criminais, até a estrutura da sociedade e as relações familiares.

Uma das disposições mais agressivas dessa lei era o tratamento dado aos bebês que nasciam com deficiências físicas. Segundo Gugel (2007), algumas interpretações das fontes históricas indicam que a Lei das Doze Tábuas exigia que esses bebês fossem sacrificados, provavelmente, por meio do abandono em locais onde não havia chances de sobrevivência, como áreas isoladas, ou nas margens do rio Tibre. Destacamos a Tábua IV que mencionava as seguintes determinações: Sob esse sistema patriarcal, o pai detinha autoridade absoluta sobre sua família, incluindo esposa, filhos e qualquer propriedade que possuísse. Um dos aspectos mais extremos dessa autoridade era o direito do "pater famílias" de determinar o destino de seus filhos, incluindo o poder dele viver ou morrer.

De acordo com as leis romanas, o pai tinha o direito legal de executar o filho que nascia com alguma deformidade ou deficiência, considerada uma desonra para a família. Além disso, o pai também tinha o poder de vender seu próprio filho como escravo, se assim o desejasse.

Essa legislação reflete a concentração de poder nas mãos do chefe de família na sociedade romana antiga. Evidência, a pouca ou nenhuma participação das mulheres e dos membros mais jovens da família nas tomadas de decisões. O patriarca, segundo o termo "pater famílias", exercia um domínio quase absoluto sobre sua casa, sua linhagem, suas decisões eram raramente questionadas ou contestadas.

Essa prática refletia a mentalidade da sociedade romana da época, que valorizava fortemente a ideia de perfeição física e funcionalidade. Bebês que nasciam com deficiências eram vistos como incapazes de contribuir para a sociedade ou de desempenhar papéis considerados úteis. Assim, eram vistos como um fardo para a família e para a comunidade em geral.

Outra prática citada pelo filósofo Sêneca⁴, reflete as concepções da época sobre a importância da saúde e da preservação da integridade do grupo social. Eliminar aqueles considerados incapazes, ou que poderiam representar um fardo para a sociedade, era um ato visto como uma medida de proteção e preservação da coletividade. De acordo com Lima e Andrade (2016) Sêneca determinava o extermínio de cães agressivos, touros indomáveis e sacrificamos ovelhas enfermas para evitar que contaminem o rebanho. Asfixiamos os recém-nascidos que apresentam deformações e, inclusive, crianças que se mostram debilitadas ou atípicas são eliminadas por afogamento. Este procedimento não é motivado por aversão, mas sim por um princípio racional que nos orienta a isolar do conjunto saudável aquelas partes que podem causar sua degeneração. Ele realizava essa comparação mostrando como a natureza fazia para eliminar os seres considerados mais fracos e dessa forma, a coletividade permanência forte e unida.

Com base no estoicismo, que extirpava as paixões e afirmava a aceitação do destino, o filósofo da cultura romana, justificava esse tipo de decisão para a vida das crianças com deficiência. Seu destino sob o julgamento do "pater famílias", envolvia considerações sobre o futuro. Conforme observado por Emmel (2002), esse julgamento apontava a não contribuição para a família, dado que não havia perspectiva considerada favorável para o futuro desse filho. E apenas cabia ao pai realizar um gesto com a mão, desaprovando a continuidade da vida do próprio filho. Essa prática resultava em duas alternativas: o abandono da criança em alguma

⁴ Sêneca, conhecido formalmente como Lucius Annaeus Seneca, foi um filósofo, dramaturgo e estadista romano, nascido por volta de 4 a.C. Sêneca é uma das principais figuras do estoicismo, uma escola de filosofia que enfatiza a disciplina pessoal, a ética e a resistência à adversidade.

floresta, ou colocar em um cesto e jogar no rio Tibre, deixando-a para morrer de fome ou afogada.

Sobre as deficiências adquiridas, nessa sociedade, é relevante mencionar a situação dos soldados romanos que voltavam das campanhas militares com algum tipo de deficiência e sofriam com o descaso. Eles recebiam alguns atendimentos, mas depois tinham que sobreviver com seus próprios meios, sem ajuda ou reconhecimento pelos seus feitos.

É importante destacar que, essas práticas não eram, universalmente, aceitas ou praticadas por todos os romanos. Há evidências de que alguns bebês com deficiências eram criados por suas famílias, apesar da existência de tal disposição legal na Lei das Doze Tábuas. E algumas famílias cuidavam de seus entes quando chegavam das guerras mutilados. Em nossa pretensão, apenas sinalizamos a historicidade que aponta a intolerância e a desaprovação das pessoas com deficiência eram de fato uma realidade na Roma Antiga.

1.3 Descrição das pessoas com deficiência pelos hebreus

Na sociedade hebraica, as pessoas com deficiência eram frequentemente vistas através de uma lente religiosa e moral. Utilizando os textos do Antigo Testamento da Bíblia, encontramos narrativas que evidenciam a visão e o tratamento que o povo hebreu dispensava às pessoas com deficiência. Nessa sociedade, deficiência e pecado eram frequentemente associados, sendo a deficiência considerada um castigo divino. Isso gerava uma exclusão social, fundamentada na ideia de que a perfeição humana refletia a semelhança com Deus, que era considerado perfeito.

Nas antigas escrituras do povo hebreu, no livro de Levítico, podemos encontrar referências claras de rejeição em relação às pessoas com deficiências. Segundo a tradição desse povo, cegos, aleijados, pessoas com defeitos na visão, nas mãos e nas pernas, ou que possuíssem qualquer outro defeito, não poderiam realizar cerimônias religiosas de ofertas, ou se tornar sacerdotes, mesmo que possuíssem conhecimento sobre as escrituras, e participassem dos costumes hebraicos. Segundo a sociedade hebraica nenhum descendente com deformidade estaria qualificado para realizar a oferta do pão ao seu Deus, está proibido também de realizar a cerimonia de sacrifício. Ele tem permissão para consumir o pão de seu Deus, proveniente tanto das ofertas mais sagradas quanto das ofertas comuns, mas é-lhe proibido aproximar-se do véu ou do altar, pois sua deformidade poderia desonrar meus santuários sagrados (Levítico 21:17-23).

Analisando as tradições e a cultura desses povos e sociedades na antiguidade, percebemos que as pessoas com deficiência não eram toleradas, e as políticas que existiam, determinavam a execução, abandono ou exclusão dessas pessoas. Os hebreus, que se intitulavam “povo de Deus”, não fugiam dessa regra, associando a ideia de pecado à existência das deficiências.

Dentro dos costumes hebraicos, encontramos a segregação das pessoas com deficiência. Os filhos com qualquer tipo de deficiência só poderiam ser integrados de volta à comunidade através de milagres divinos. Caso isso ocorresse, ele seria reincorporado à comunidade hebraica, do contrário, deveria ser excluído, eternamente, do seu povo.

Essas práticas refletem a visão da sociedade hebraica antiga, onde a deficiência era vista como um sinal de imperfeição e impureza, justificava-se a exclusão social com aparato religioso.

1.4. As pessoas com deficiência na Idade Média e Idade Moderna

Na Europa, a visão do cristianismo sobre as pessoas com deficiência perdurou, durante toda a Idade Média. Esse olhar mostrava que pessoas com deficiência possuíam uma alma, mas que carregavam um castigo divino. O fato de possuir a alma concluía, configurava que era um ser humano, criado por um ser divino, ou seja, um filho de Deus. Mas sua deficiência estaria relacionada à ideia de que o próprio Deus teria castigado aquele indivíduo, ou até mesmo sua família.

Com crescimento populacional das pessoas com deficiência, nesse período medieval veio o surgimento dos primeiros hospitais financiados por monarcas para realização de tratamentos específicos. Neste contexto, o tratamento para a deficiência ganhou algumas características religiosas e, com o passar dos anos, um olhar institucional.

Diferente do período da antiguidade, na Idade Média ocorreu um processo de humanização dessas pessoas. Segundo Emmel (2002), o pensamento cristão modificou algumas práticas, por exemplo, a pessoa com deficiência, apesar de ser condenada pela eternidade, era reconhecida também como uma obra de Deus.

Conforme os relatos da Bíblia, a pessoa deficiente não poderia ser executada ou abandonada, diferente do que acontecia nas sociedades antigas como as gregas e romanas. Havia até punição para os cristãos que assassinassem seu filho deficiente. No entanto, isso não significava que o nascituro seria aceito socialmente. A prática mais comum, segundo Gaio

(2010), era as pessoas com deficiência serem confinadas em porões, quartos ou celas, dentro da própria casa.

Outra abordagem desse mesmo período, era a deficiência vista como castigo pelos pecados cometidos. Conforme Fonseca (1989), a fúria de Deus, ou mesmo, a intervenção de demônios na gestação da criança, era a maneira mais lógica e racional para determinar a situação de conceder um filho com deficiência. Por isso que no período medieval, devido a esse medo, o povo recorria com frequência, a práticas e rituais religiosos, superstições e até as sessões de exorcismo para livrar a pessoa com deficiência desse castigo.

Influenciada pelo cristianismo, a sociedade aplicava uma piedade mascarada, pois não permitia matar a criança deficiente, mesmo acreditando que ela era resultado de castigo divino, mas contribuía para a exclusão social, pois elas cresciam desprezadas e a maioria vivia em abandonadas em condições sub-humanas. Essas práticas se estendiam por toda sociedade Europeia, uma postura moralista de segregação das pessoas com deficiência que perdurou durante a Idade Média. Segundo Gaio (2010), a Igreja Católica exerceu um controle social e institucional significativo sobre as pessoas com deficiência. Além disso, foi responsável por restringir o desenvolvimento da medicina, resultando em um conhecimento limitado sobre doenças e deficiências, o que prejudicou o tratamento adequado dessas condições.

De acordo com o referido autor (2010), a mesma igreja que proibia o desenvolvimento medicinal e de tratamentos mais humanizados, criou as Casas de Misericórdia, que acolhiam pobres, enfermos, órfãos, viúvas e outros necessitados. Essas instituições ofereciam abrigo, alimentação, cuidados médicos e apoio espiritual para aqueles que não tinham recursos para se sustentar.

Observa-se assim, a igreja Católica, como qualquer instituição, também apresentava suas contradições. Exemplo disso, são Casas de Misericórdia, que prestavam serviços sociais e humanitários, utilizava-se das pessoas do baixo clero para se responsabilizar com administração desses locais. Nesses lugares, cabia aos padres, monges e freiras supervisionarem as operações, que organizavam os cuidados com a saúde, as acomodações e a alimentação dos necessitados, mas também, proporcionando apoio espiritual e consolo aos enfermos e desamparados.

Isaias Pessotti (1984), em sua obra "Deficiência mental: da superstição à ciência", relata que as pessoas com deficiência viviam das caridades realizadas por igrejas e conventos. O cristianismo até criou um sistema de troca de favores com essas pessoas: os católicos os alimentavam em troca da realização de algum serviço doméstico ou na plantação. O referido

autor, cita nesta obra a primeira legislação para essas pessoas, criada na Inglaterra pelo rei Eduardo II em 1325, que denominava as pessoas com deficiência mental como “idiotas” e assegurava que parte dos bens dessas pessoas poderia ser usada para custear suas necessidades.

Outra instituição que marcou a assistência ao deficiente, foi o primeiro hospital dos cegos, datado do século XII, criado por ordem do rei Luís XI que determinou que esse local atenderia não pessoas nascidas com cegueiras, mas aquelas pessoas que ficaram cegos durante suas atuações nas cruzadas. Segundo Gugel (2007), esse hospital se chamava Quinze-Vingts que, apesar de ser uma construção voltado para os feridos das batalhas foi o início do atendimento especializado para uma deficiência adquirida.

Apesar de sutil, há registro de mudança social em relação às pessoas com deficiência, no final da idade média, mas isso não significou melhorias ou prestígio social. Na obra "O Corcunda de Notre-Dame", Victor Hugo ilustra o tratamento dado pela igreja às pessoas com deficiência por meio do personagem Quasimodo, que era disforme e corcunda, criado pelo padre Frollo, na catedral de Paris medieval. No texto, o autor descreve como uma pessoa com deficiência foi ensinada a ler e a escrever, demonstrando que sua capacidade intelectual não estava relacionada aos seus "defeitos físicos". Mas que o mesmo era vítima da crueldade por ter sido isolado e trancafiado pelo padre.

Pessotti (1984) mostra que, durante a Idade Média, as práticas da Igreja Católica em relação às pessoas com deficiência evidenciam uma dualidade: ao mesmo tempo em que existia uma proteção, havia também a exclusão social e o preconceito, considerando essas pessoas detentoras de punição divina e com suas almas já comprometidas.

A partir do Renascimento, ocorreu um processo de transformação social em que o sistema capitalista passou a reger o modo de agir das pessoas, transformando-as em trabalhadores sistemáticos. Essa nova cultura também afetou as pessoas com deficiência, que ganharam uma nova percepção. Se antes a deficiência estava relacionada ao pecado, agora era vista como um mau funcionamento.

Segundo Bianchatte (1995), esse novo contexto sobre as pessoas com deficiência emerge um resultado desastroso. Nessa nova concepção, o corpo é uma máquina, então, qualquer deficiência, nada mais é do que a disfunção de uma peça. Concebe-se que se antes a deficiência estava associada ao pecado, agora estava relacionada a falta de função.

Nesse período do Renascimento, é notável o avanço e descobertas no campo da medicina. São evidentes, o aprofundamento de estudo e a compreensão de diversas doenças, resultando o surgimento dos primeiros tratamentos especializados. De acordo com Pessotti (1986), nos séculos XVI e XVII, pensadores como Cardano e Paracelso expressaram preocupações quanto ao papel do clero no tratamento das pessoas com deficiência.

Enfatizando a necessidade de a medicina assumir a responsabilidade do trato com a deficiência, Rodrigues (2008) relata como Paracelso, em sua obra "Sobre as doenças que privam o homem da razão", foi pioneiro ao tratar a doença mental como uma questão médica, merecedora de tratamento e compaixão. Cardano, por sua vez, além de reconhecer a deficiência como um problema médico, também enfatizava a importância da educação para indivíduos com deficiência

Rodrigues (2008), ao citar esses autores, chama a atenção para dois aspectos: Paracelso, que em sua obra chamada "Sobre as Doenças Mentais: Um Problema Médico", enfatiza que o diagnóstico e o tratamento de doenças mentais são algo que a medicina deve estudar e realizar de maneira humanizada. E o filósofo Cardano, que expressava já o desejo que a educação fosse estabelecida para pessoas com deficiência como uma forma de socialização dessas pessoas.

Estudos realizados como o de Thomas Willis, em 1650, que elaborou a anatomia do cérebro humano, modificara a maneira de interpretação sobre as doenças mentais, pois decifrou a existência da unidade funcional, ou seja, o sistema nervoso. Este inglês quebrou o paradigma em relação à visão da igreja e da ciência sobre a saúde mental ao apresentar a teoria dualista da alma humana: um composto corporal e racional. Para ele a alma corporal, relacionada à fisiologia humana, era concebida como inferior por suas características semelhantes aos animais na dependência de sangue para o corpo vivificar. Já alma racional era de existência imortal e imaterial, por isso exclusiva do ser humano, caracterizando-se pelo funcionamento dos pensamentos, do julgamento e da construção dos saberes relacionados as artes e ciência.

No século XIX, encontramos outros importantes avanços sobre o modo de tratamento das pessoas com deficiência, a exemplo dos estudos do médico Esquirol que analisou a diferença entre doença mental e a deficiência mental. Em seus estudos ele rotulando uma como loucura (doença mental) e de idiotia (deficiência mental). A diferenciação passou a ser usada, e os critérios para avaliação da chamada pessoa "idiota" seriam educacionais. Assim, os

professores da época realizavam o trabalho de avaliação individual dos alunos para identificar se possuíam deficiência mental.

Observando que a partir dos avanços científicos, ocorre gradativamente, uma mudança significativa na abordagem da deficiência. Essa perspectiva mais voltada para a ciência direciona outras formas de tratamentos disponíveis. Com também aponta novas pedagogias voltadas para a educação de pessoas com deficiência. Isso repercutiu em avanço sobre a forma como a sociedade lidava com essa questão.

Em síntese, podemos afirmar que no decorrer da Idade Média e da Idade Moderna, a percepção e o tratamento das pessoas com deficiência passaram por transformações significativas. Inicialmente, as atitudes eram profundamente influenciadas por crenças religiosas, que associavam a deficiência ao pecado e ao castigo divino. Com o advento do Renascimento e a subsequente a era científica, houve um movimento em direção a uma compreensão mais médica e educativa das deficiências, marcando um progresso na forma como essas pessoas eram tratadas e incluídas na sociedade.

Observando a evolução histórica sobre a educação especial, faremos uma análise mais detalhada e específica, no próximo tópico para explorar a trajetória da educação especial, desde suas origens até a contemporaneidade, destacando como as mudanças nas percepções sociais e científicas influenciaram as práticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência.

1.5 Historicizando a Educação Especial, Europa e América do Norte, primeiros passos

Para situar o surgimento da educação especial europeia, inicialmente, é preciso rever as mudanças de concepções que essa sociedade experimentou.

A filosofia de John Locke e sua visão naturalista na obra "Essay" de 1690, citada por Pessotti (1984), destaca que o entendimento da mente humana pela ciência foi fundamental para afastar a cultura religiosa. Na teoria de Locke (1960), a mentalidade humana necessita de experiências para o seu melhor aprimoramento. Em sua concepção, a mente era uma página em branco e que, através da educação, esse vazio denominado "tábua rasa" deveria ser preenchido com sensação e reflexão. Outra abordagem de seu estudo foi sobre a sensação definida como à percepção de objetos externos pelos sentidos, enquanto reflexão é a consciência interna e o exame das operações da própria mente.

Segundo Pessotti (1984), Locke influenciou a pedagogia ao destacar a importância da experiência e do ensino prático. E que ele defendia uma abordagem educacional que respeitasse o ritmo natural de desenvolvimento da criança, promovendo o aprendizado por meio de experiências concretas.

Sobre experiência concretas, destacamos a realizada em 1880, pelo médico francês Jean Itard que criou o primeiro sistema de ensino de educação especial. Esse estudo foi baseado na experiência com Victor, um “menino selvagem” encontrado na floresta que não havia sido exposto à educação formal. Esse trabalho era dividido em algumas etapas: a sensibilização das necessidades individuais, compreendendo as características do aluno e elaborando uma metodologia adequada; a comunicação, desenvolvendo uma linguagem que permitisse a comunicação através da associação de palavras com objetos. Por fim, a integração social.

Segundo Lajonquière (1992), a socialização era um dos pontos mais importante desse programa desenvolvido por Itard, por defender a necessidade de socialização das pessoas com deficiência.

Sobre processo educacional para os deficientes mentais, destaca-se nesse período, uma pedagogia especializada para crianças e adolescentes com deficiência mental que envolvia a prática de educação sensorial e motora, criada pelo médico francês Édouard Séguin. A metodologia incluía os exercícios sensoriais e motores para estimular o desenvolvimento das crianças, favorecendo a ela uma aprendizagem por meio de experiências táteis e visuais, através da manipulação de materiais projetados para este fim. Observa-se nesse processo, que já havia certa noção de atividade adaptada para atender às necessidades de cada aluno.

Data-se do final do século XIX, o surgimento dos primeiros sistemas educacionais de atendimentos especiais para pessoas com deficiência, na Europa. As metodologias criadas por Jean Itard e Édouard Séguin. Segundo Mazzotta (1999), apresentavam a pedagogia dos anormais, a pedagogia curativa, a pedagogia emendativa e a pedagogia de assistência social.⁵ Jean Itard passou a ser considerado o pai da educação inclusiva por ter criado o primeiro sistema

⁵ A pedagogia dos anormais enfoca a educação de indivíduos considerados "anormais" ou fora do padrão normativo, utilizando métodos especiais para adaptar essas pessoas à sociedade. A pedagogia curativa combina educação e terapia com o objetivo de "curar" ou melhorar dificuldades de aprendizagem e comportamentais, ajudando os alunos a desenvolver suas capacidades. Já a pedagogia emendativa se concentra na correção de falhas ou deficiências educacionais por meio de intervenções específicas, visando ajustar comportamentos ou habilidades inadequadas. Por fim, a pedagogia de assistência social provê suporte social e educativo para indivíduos em situações de vulnerabilidade, promovendo inclusão e a superação de barreiras sociais e econômicas.

de ensino de educação especial, mas não podemos deixar de destacar a contribuição de alguns outros nomes que desenvolveram metodologias para deficiências específicas.

Vejamos as adaptações de ensino, deixados por Charles Michel de L'Épée e Valentin Haüy, que contribuíram com as primeiras experiências de educação especial direcionadas as especificidades da surdez e da cegueira. Destaca-se o primeiro instituto criado em Paris no ano de 1760 por L'Épée para “surdos-mudos⁶”. Neste instituto, se desenvolveu as primeiras metodologias com uso de sinais para a comunicação entre as pessoas surdas. Já na educação de cegos, Haüy desenvolveu a prática da escrita em alto relevo para que as pessoas cegas pudessem ler livros. Também na França em 1784, foi construído o Instituto Nacional dos Cegos.

É certo que o surgimento da educação especial para pessoas com deficiência tem seu berço com a criação dos institutos, mas várias iniciativas anteriores, contribuíram com avanços significativos já a partir do século XVI. A exemplo de Pedro Ponce de León, que trabalhava num mosteiro espanhol, é reconhecido como o primeiro professor para alunos surdos. Nesse mosteiro de San Salvador de Oña, ele desenvolveu um método inovador de educação para pessoas surdas, utilizando gestos e sinais manuais para ensinar linguagem e comunicação a crianças surdas. Seu trabalho atraiu a atenção da corte espanhola, levando-o a ensinar o filho surdo de Juan de Velasco, conde de Haro, com sucesso notável. Ponce de León foi capaz de ensinar ao filho do conde habilidades como leitura, escrita, aritmética e até mesmo fala rudimentar, usando seu método de sinais e gestos.

Nesse mesmo século XVI, médicos e pedagogos desenvolveram técnicas e tratamentos para pessoas com deficiência, anteriormente vistas como ineducáveis. Mendes (2006) relata que essas antigas práticas foram renovadas e adaptadas, marcando o início do processo de educação para pessoas com deficiência.

Como já ressaltamos, os estudos do médico inglês Thomas Willis representaram um marco significativo na compreensão científica da deficiência mental. Embora sua compreensão ainda estivesse limitada pelos conhecimentos científicos da época, Willis ofereceu uma abordagem pioneira para investigar as causas da deficiência mental. E a partir desses estudos outras formas de tratamento foram desenvolvidas para as pessoas com deficiência.

Contemporaneamente, com um novo olhar para surdo, que na maioria das vezes eram considerados como incapazes, oportunizou-se a criação de métodos de comunicação mais

⁶ Essa denominação “surdo-mudo”, na atualidade, não é mais aceita, e sim, apenas o termo ‘surdo’ para se referir ao indivíduo que não escuta.

elaborados, a língua de sinais passou a ser reconhecida como própria para a comunicação dos surdos por contribuir para suas aprendizagens. Registra-se que, mesmo sendo algo que beneficiou o processo de aprendizagem do surdo, o uso da língua de sinais foi por muito tempo marginalizado, devido ao surgimento de uma metodologia elaborada com base na fonética, denominada “Oralismo”. Por causa desse método, o surdo foi proibido de usar sinais nas escolas e era estimulado a desenvolver a leitura labial, como também a treinar a oralidade como forma de se integrar ao mundo ouvinte. Contudo, estudos atuais, comprovam que a língua de sinais é a língua natural dos surdos. E no Brasil, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é a segunda língua oficial do país, e o surdo tem o direito garantido ao ensino bilíngue, ou seja, o ensino simultâneo em LIBRAS como primeira língua e o Português como segunda língua.

Já com os cegos, a utilização de letras em relevos altos para que as pessoas cegas pudessem identificar e realizar leituras, foi uma técnica adaptada que ganhou o nome de sonografia e anos depois recebeu o nome de Braille, que é utilizada até hoje.

A partir do século XIX, ocorre a disseminação de instituições que começaram a trabalhar com pessoas com deficiência. Analisando os estudos de Mazzotta (2005), a educação especial ganhou um novo olhar e várias adaptações, na Europa e nos Estados Unidos da América. E em 1832, a Alemanha também criou uma instituição para trabalhar pessoas com deficiência física e sensorial.

Destacamos, porém, o francês, Edouard Seguin (1812-1880), que deixou uma contribuição significativa para a educação especial. Ele introduziu métodos terapêuticos e pedagógicos inovadores para sua época, ofertando o tratamento diferenciado para pessoas com deficiência intelectual, consideradas, idiotas, ou crianças atrasadas. Sua metodologia era voltada, inicialmente, para os cuidados pessoais, como por exemplo, a higiene, mas também relacionado a moral. E através do ensino prático e sensorial, bem como o uso de atividades físicas e jogos educativos com a questão motora do indivíduo, enfatizava a importância de promover ações cognitivas. Evidencia-se que toda obra de Edouard Séguin teve um impacto duradouro na formação como a sociedade percebia e realizava o tratamento das pessoas com deficiência mental, porque influenciou o surgimento de novas abordagens educacionais e terapêuticas que buscavam promover sua integração e desenvolvimento pleno.

Outro destaque é da médica italiana Maria Montessori que contribuiu para o desenvolvimento da educação especial através de um programa de adaptação usando material didático. Uma inovação para as primeiras décadas do século XX, que traz um novo modelo de

metodologia para trabalhar com crianças deficientes. Ela foi responsável pelo método lúdico e da ideia de autonomia para os alunos, como também a importância de um ambiente de aprendizado cuidadosamente preparado para as crianças. Segundo o método Montessori, o ambiente deve ser estruturado de modo a fomentar a autonomia e a independência, com materiais educativos acessíveis e adaptados ao desenvolvimento da criança. Com também, o professor deve estar atento para fornecer oportunidades adequadas para que criança vivencie e evolua a cada etapa da aprendizagem.

Conforme Rodrigues (2008), o Método Montessori "respeita a individualidade de cada criança, reconhecendo que cada uma tem seu próprio ritmo de desenvolvimento". A abordagem evita comparações entre crianças e valoriza as conquistas individuais. Outra importância que encontramos nessa metodologia é o papel do educador como guia e observador. Os professores monitoram o progresso das crianças, oferecem orientação quando necessário, mas geralmente permitem que as crianças assumam a liderança em sua própria aprendizagem. Ao nosso ver, esse modelo nos remete ao papel mediador que todo professor deve ter, ao conhecer as reais necessidades de seus alunos, pensar e adotar as melhores formas de adaptações do ensino.

Segundo Smith (2008), o trabalho de Montessori é baseado na curiosidade de querer aprender de cada criança e que isso ocorre de maneira natural, esse instinto nasce com o ser humano. Ela focou na autonomia das pessoas com deficiência, na liberdade de cada indivíduo e no respeito pelo ritmo individual de cada criança. Com base nas ideias de Montessori, acreditamos que o ambiente de aprendizagem deve ser preparado para promover a independência e a autoeducação. Ademais, também deve ser organizado com materiais e atividades práticas que permitam ao aluno a iniciar o processo de aprendizagem pela exploração do seu entorno.

Pessotti (1986), afirma que Montessori desenvolveu uma pedagogia específica para lidar com pessoas com deficiência, através da ciência. Ela criou um novo modelo de atuar na educação especial com o preparo do profissional que iria lidar com a criança com deficiência. O autor revela que os estudos da médica identificaram que era preciso o processo de ganhar a confiança da criança com deficiência através de gestos e do som da voz e após essa conquista se iniciava o processo de educação.

Ao observar algumas regras de Montessori para a educação especial, Mazzotta (1999) ressalta várias características fundamentais sobre as crianças e seu desenvolvimento. Ela aponta que as crianças diferem dos adultos e, portanto, necessitam de tratamento diferenciado. A

aprendizagem nas crianças é um processo espontâneo que surge de dentro para fora, sendo essencial que estejam interessadas na atividade para se sentirem motivadas. Além disso, é importante que tenham acesso a um ambiente infantil que permita brincar livremente, jogar e manipular materiais coloridos. Elas também têm um amor pela ordem e precisam de liberdade de escolha, necessitando de material suficiente para alternar entre atividades conforme seu interesse e atenção. Outra característica destacada é o apreço pelo silêncio, a preferência por trabalhar em vez de brincar, e o amor pela repetição. As crianças têm um senso de dignidade pessoal, o que significa que não podemos esperar que sigam exatamente nossas instruções. Por fim, enquanto os adultos usam a si mesmos para melhorar o meio que os cerca, as crianças utilizam o ambiente ao redor para seu próprio aperfeiçoamento.

Verifica-se que tais regras foram a base da educação inclusiva no final do século XIX. A partir daí, surgiram as primeiras escolas especializadas em educação para pessoas com deficiência. Contudo, Mendes (2002) explica que a ideia de escolas especializadas se desenvolveu de maneira gradual, conforme os avanços científicos permitiam uma melhor compreensão das necessidades educacionais dessas pessoas.

Consideramos que o desenvolvimento da educação especial na Europa foi marcado por avanços significativos que transformaram a forma como a sociedade lida com as pessoas com deficiência. Desde os pioneiros que estabeleceram as primeiras instituições dedicadas a essa causa, até as metodologias inovadoras que surgiram no século XIX e XX, essa evolução direcionaram novas práticas educacionais mais inclusivas e adaptadas.

Na América do Norte, a implementação das primeiras iniciativas de educação especial teve origem nos Estados Unidos e no Canadá. O estudo realizado pela CEDERJ sobre "A Educação Especial na História: da Idade Média até o século XX" demonstra o surgimento dessas primeiras instituições.

Quadro 1 - Desenvolvimento da educação especial nos Estados Unidos da América e Canadá.

ANO	INSTITUIÇÃO/EVENTO	LOCALIZAÇÃO
1817	Instituição para crianças surdas	Connecticut, EUA
1829	Primeiro internato para cegos	Massachusetts, EUA
1829	Internatos para pessoas com deficiência	Nova York, EUA
1837	Ohio School for the Blind (primeira escola com financiamento integral do Estado)	Ohio, EUA
1848	Internato público para deficientes mentais	Massachusetts, EUA
1848	Escola para meninos surdos-mudos	Montreal, Canadá
1850	Criação de educação pedagógica para cegos, surdos e deficientes mentais	EUA
1851	Influência do modelo europeu de escolas residenciais	EUA
1856	Escola para Surdos de Halifax	Halifax, Nova Escócia, Canadá
1870	Instituição de Ontário para Educação e Instrução dos Surdos e Mudos	Ontário, Canadá
1872	Instituição Provincial para Deficientes Visuais de British Columbia	Vancouver, British Columbia, Canadá
1880	Desconsideração das escolas residenciais como locais apropriados para educação de deficientes mentais	EUA
1889	Escola Provincial para Surdos e Mudos de Manitoba	Winnipeg, Manitoba, Canadá
1896	Primeiras classes especiais no modelo de Maria Montessori	EUA
1900	Estabelecimento de classe para deficientes mentais	EUA

Fonte: Adaptado de Mazzotta (2001).

No início do século XX, tanto nos Estados Unidos como no Canadá, observou-se uma mudança paradigmática, em que o processo educacional de pessoas com deficiência deixou de ser exclusivamente uma atribuição da medicina, passando a ser também abraçado pela pedagogia, com o intuito de promover o desenvolvimento integral desses indivíduos. Contudo, apesar dessa mudança, persistiu a segregação, visto que as crianças com deficiência eram ainda excluídas do sistema educacional regular, sendo encaminhadas a escolas especiais separadas.

A criação de instituições nos Estados Unidos e no Canadá e seus avanços significativos influenciou a forma como a educação especial se desenvolveu em outros países, incluindo o Brasil. Ressaltamos que essa discussão sobre as escolas especiais está retornando ao Brasil, pois ainda há quem conceba as escolas de educação especial como exemplo mais adequado do que a ideia de inclusão em escolas regulares.

No próximo tópico, analisaremos a trajetória da educação especial no Brasil, explorando como as influências internacionais foram incorporadas e adaptadas ao contexto brasileiro. Veremos como a história da educação especial no Brasil reflete uma jornada de desafios e

conquistas, a exemplo do modelo atual de inclusão, alinhada às propostas para as transformações sociais e políticas do país.

1.6. Educação Especial no Brasil

Ao buscar informações sobre a Educação Especial Brasileira encontramos inúmeros estudos que apontam as mudanças de paradigmas que o próprio sistema educacional acompanhou.

Mazzotta (2003) afirma que no Brasil, as concepções sobre deficiência foram historicamente influenciadas por crenças místicas e ocultistas, carecendo de fundamentação científica para o desenvolvimento de entendimentos mais realistas e baseados em evidências, até o século XVIII.

Na obra de Figueira (2023), o autor relata que durante o período colonial brasileiro, as pessoas com deficiência não eram descritas em documentos oficiais, mas podemos encontrar algumas evidências nos documentos sobre os hospitais de misericórdia, locais simples e com poucos recursos que atendiam todos os necessitados. As Santas Casas de Misericórdia são descritas da seguinte maneira pelo historiador Renato Júnior Franco no artigo "O modelo luso de assistência e a dinâmica das Santas Casas de Misericórdia na América portuguesa". Ele escreve que dentro das instituições assistenciais, poderiam ser considerados "pobres meritórios" aqueles que, devido a condições físicas e/ou morais (como doenças, cegueira, deficiências, órfãos, viúvas, idosos), ou por razões estruturais ou conjunturais (como subemprego, crises econômicas, ou fome generalizada), não possuíam meios de sustento próprio. As casas de Misericórdias mais resistentes, a partir do século XVIII, administravam, entre outros serviços, hospitais, asilos para órfãos e rodas dos expostos. (Franco, 2014).

Assim, como o atendimento aos mais necessitados, a educação do Brasil durante o período colonial, foi realizado pelas ordens religiosas, principalmente pelos jesuítas, que estiveram na colônia entre 1549 e 1759. Havia uma hierarquia educacional criada pelos padres jesuítas. Silva e Amorim (2017) descrevem que a abordagem pedagógica dos jesuítas teve um impacto significativo na educação na colônia, diferenciando-se de acordo com as posições sociais dos indivíduos. Os jesuítas ofereciam aos indígenas instrução básica na língua e em ofícios, enquanto para os brancos libertos, a educação incluía leitura, escrita e também ofícios. As classes mais abastadas tinham acesso ao ensino superior, garantindo a perpetuação da estrutura de poder. Por outro lado, os escravos africanos e os alforriados eram instruídos principalmente em ofícios.

Foi desenvolvida neste período, a “pedagogia Basílica” com o objetivo de catequização e domínio do território. Nesse estilo de educação, os ensinamentos do Padre Anchieta e do Padre Manoel de Nóbrega⁷ ganham destaque. O primeiro, usava técnicas de ensino através dos teatros de Autos para ensinar o catolicismo, enquanto o segundo queria o ensinamento da língua portuguesa aos nativos como uma forma de dominação.

A expulsão dos jesuítas em 1754, decretada pelo Marques de Pombal⁸ ocasionou uma desorganização educacional no Brasil. Os jesuítas eram responsáveis pela formação educacional e religiosas de todas as crianças na colônia.

Pombal, como ministro da coroa portuguesas, autorizou em 1772 as chamadas Aulas Régias⁹, com base nas ideias iluministas. Mas, esse modelo esbarrou na falta de professores e de infraestrutura, ou seja, as formas de suprir a ausência dos professores jesuítas foram erradas nas reformas pombalinas.

É preciso ressaltar que saída dos jesuítas representou um atraso educacional se concebermos os deficientes como os mais necessitados. Esse fato repercutiu em consequências como a fragmentação das desigualdades regionais e sociais e a dificuldade para reconstruir políticas educacionais que atendesse todas as regiões, assim como faziam os padres jesuítas. Desta forma, a educação para as pessoas com deficiência no Brasil não foi priorizada nas Aulas Régias, e entre a expulsão dos jesuítas no século XVIII até a chegada do governo imperial de D. Pedro II no século XIX, as pessoas com deficiência foram deixadas sob a responsabilidades dos familiares.

A análise da educação promovida pelos padres jesuítas, apesar das nuances de dominação territorial e da disseminação da cultura e tradições católicas, revela indícios de práticas educacionais voltadas também para pessoas com deficiência. Mesmo sem a concepção

⁷ Padre José de Anchieta (1534-1597) foi um sacerdote jesuíta espanhol que desempenhou um papel crucial na colonização do Brasil e na evangelização dos povos indígenas e o Padre Manuel da Nóbrega (1517-1570) foi um sacerdote jesuíta português, missionário e um dos fundadores da Companhia de Jesus no Brasil. Ele desempenhou um papel fundamental na organização das missões jesuíticas e na evangelização dos indígenas.

⁸ Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (1699-1782), foi um estadista português que serviu como primeiro-ministro durante o reinado de D. José I. Conhecido por suas reformas modernizadoras, ele centralizou a administração, promoveu o desenvolvimento econômico, e liderou a reconstrução de Lisboa após o terremoto de 1755. No Brasil, implementou importantes reformas administrativas e econômicas, expulsou os Jesuítas, e incentivou a educação e a urbanização.

⁹ As Aulas Régias foram um importante marco na história da educação em Portugal. Criadas em 1772 pelo Marquês de Pombal durante o reinado de D. José I, essas aulas eram cursos de ensino secundário destinados a substituir o ensino ministrado pelas ordens religiosas, que haviam sido suprimidas. Elas abrangiam diversas disciplinas, incluindo gramática, retórica, filosofia, grego, latim, matemática e outras ciências.

formal da educação inclusiva, é possível identificar um incipiente processo de inclusão. Como por exemplo a utilização da Ratio Studiorum¹⁰, que visava formar indivíduos moral e intelectualmente preparados para contribuir com a sociedade, especialmente dentro da fé católica, possuía também um currículo humanitário e que atendia as necessidades dos estudantes.

Segundo Saviani (2013), quando essa metodologia chegou no Brasil ganhou adaptações para atender a demanda da população colonial. A Ratio Studiorum possuía um manual com cerca de 476 regras de métodos que deveria ser utilizada pelo professor para organizar suas aulas para os alunos, uma delas era a compaixão e a caridade.

A pedagogia cristã da época, conforme mencionado por Jannuzzi (2004), estava fundamentada nas necessidades individuais, evidenciando esforços de atendimento a pessoas. Segundo a autora, apesar de não existir registros oficiais mencionando a educação direcionada para pessoas com deficiência no Brasil, o Ratio Studiorum, mesmo ganhando adaptações no Brasil, possuía sua base na formação europeia e que as tradições da educação europeia era a de cuidar e educar de todos, ou seja, pessoas com e sem deficiência.

Logo após expulsar os jesuítas do Brasil, Pombal tentou reorganizar o sistema educacional. As Aulas Régias tinham como objetivo substituir o ensino jesuíta, oferecendo uma educação mais secular e centralizada pelo Estado, os professores nomeados pelo Estado, muitas vezes laicos, ministravam essas aulas com base no despotismo esclarecido¹¹. A educação passando a ser regida pelo Estado português, não se interessou em desenvolver a educação voltada para as pessoas com deficiência e praticamente marginalizou essas pessoas tanto no território de Portugal como no Brasil.

Com a independência do Brasil (07 de setembro de 1822), foi outorgada a Constituição de 1824, que trazia o artigo 179, inciso XXXII, determina que “a instrução pública é gratuita a todos os cidadãos”, ou seja, a educação passou uma responsabilidade do Estado brasileiro. Mas, consolidação da educação especial para pessoas com deficiência no Brasil remonta ao marco

¹⁰ O Ratio Studiorum"(em latim, "Plano de Estudos" ou "Método de Ensino") foi um documento pedagógico fundamental criado pelos jesuítas em 1599. Ele estabeleceu as diretrizes para o sistema educacional das escolas jesuítas e teve uma influência duradoura no ensino secundário e superior na Europa e nas Américas.

¹¹ Os déspotas esclarecidos foram monarcas europeus do século XVIII que adotaram algumas ideias do Iluminismo em seus governos. Esses soberanos tentaram implementar reformas que refletissem os princípios da razão, progresso e bem-estar social, mas sem renunciar ao seu poder absoluto. Promoveram também influência na educação, na ciência e nas artes. Acreditavam que uma população instruída contribuiria para o progresso do estado.

legal de 17 de setembro de 1854, quando foi criado o Instituto dos Meninos Cegos, durante o reinado de Pedro II, sendo a primeira instituição da América do Sul.

De acordo com Mazzotta (2005), as experiências trazidas por profissionais que atendiam deficientes visuais foram influenciadas por práticas educacionais dos Estados Unidos e Europa, principalmente, a introdução do sistema de braile, método criado na França e que chegou ao Brasil por José Álvares de Azevedo, sendo disseminado no país.

Ainda no Segundo Reinado, D. Pedro II, em 1857, inaugurou o Instituto de Surdos-Mudos, que teve como primeiro diretor o educador francês surdo Eduard Huet, com o propósito de educação e cuidados especializados para pessoas surdas. Segundo Mazzotta (2001) com o apoio de Ernesto Hüet e seu irmão, um professor e diretor no Instituto de Bourges na França, Ernesto desembarcou no Rio de Janeiro no final de 1855. Apresentado ao Marquês de Abrantes através de suas credenciais, foi levado até a presença do imperador D. Pedro II. O imperador acolheu com interesse os projetos de Hüet para a criação de uma escola destinada aos surdos no Brasil, e determinou que fossem facilitados os recursos para tal empreendimento. Inicialmente, Hüet ministrou aulas para dois alunos no Colégio Vassiomon e, em outubro de 1856, conseguiu expandir suas atividades para todo o edifício, fundando o que mais tarde seria conhecido como Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) representou a primeira tentativa de sistematização da educação destinada a pessoas cegas no Brasil ocorreu ainda em 1835, com a proposta de criação de cargos de professores de primeiras letras para surdos, mudos e cegos em cada província. A medida se baseava na Lei de 15 de outubro de 1827, que estabelecia o direito ao ensino primário a todos os cidadãos. No entanto, o projeto não foi efetivado naquele momento. Posteriormente, como aponta Mazzotta (2001), o Instituto passou a oferecer, além do ensino literário, uma formação profissionalizante para meninos e meninas entre 7 e 14 anos. A ideia era capacitá-los para o trabalho em atividades como tipografia, encadernação, sapataria e douração; enquanto, para as meninas, ensinava-se o tricô.

Em 1883, o Imperador Pedro II realizou o Primeiro Congresso de Instrução Pública. Um dos temas mais debatidos foi o currículo para a formação de professores aptos a trabalhar com surdos e cegos. Esse acontecimento foi importante pelo aumento significativo dos recursos do Império na educação dessas deficiências¹².

¹² Jannuzzi, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XIX. São Paulo, Cortez. 1985.

Durante o Segundo Reinado, houve uma iniciativa governamental de implementar atendimentos especializados e estabelecer um processo educativo para pessoas com deficiência. Essa abordagem mostra uma predisposição do Estado em promover a inclusão e educação adaptada às necessidades específicas desses indivíduos. Apesar da iniciativa, esses institutos atendiam a uma minoria da sociedade que possuía deficiência e essa minoria era elitista.

A educação para as pessoas com deficiência no período imperial foi escassa e precária. De acordo com Jannuzzi (2004), a educação para as pessoas com deficiência não interessava a uma sociedade ruralista e escravocrata, pois as iniciativas desse tipo de educação aconteceram por causa das sensibilidades das pessoas e a pouca colaboração do governo imperial.

Mesmo assim, podemos considerar a criação desses institutos como marcos históricos, percebendo uma evolução gradual na compreensão e prática de uma educação especial no Brasil. Mas seu maior desenvolvimento ocorreu após a implantação do regime republicano, com a criação de novos institutos especializados em outras deficiências, no século XX.

Mas é possível destacar alguns fatos anteriores que contribuíram para esse desenvolvimento, como por exemplo, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia de 1900, o médico Carlos Eiras apresentou uma dissertação com o tema “Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico de Idiotas”. Já em 1915, houve um aumento de trabalhos científicos sobre o tratamento e educação de crianças com deficiência.

Na década de 1920, o professor Norberto de Souza Pinto lançou um livro intitulado "Infância Retardatária" que enfatizava, principalmente, a compreensão do desenvolvimento das crianças identificadas como mentalmente atrasadas. Segundo Mazzotta (2001), essa obra foi referência nas discussões da época sobre questões de incapacidade, reabilitações, entre outras, relacionadas a deficiência.

A partir da década de 1920, foi criado no Brasil, o primeiro Instituto Pestalozzi, no Rio Grande do Sul, pelo casal Tiago e Johana Würth. Eles usaram como referência o educador suíço, Johann Heinrich Pestalozzi, que utilizava conhecimentos médicos e pedagógicos para realizar tratamentos avançados para a época. No Rio Grande do Sul, esse conhecimento foi denominado ortopedagogia.

Em 1935, foi criada a Pestalozzi de Minas Gerais para realizar o tratamento de crianças chamadas de retardadas e que possuíam algum tipo de conduta inadequada. Em 1948, foi

desenvolvida no Brasil a Pestalozzi do Rio de Janeiro, uma instituição para pessoas com deficiência intelectual.

A Associação Pestalozzi dos Fluminenses foi uma iniciativa da sociedade civil para oferecer educação, cuidados e assistência a indivíduos com deficiência intelectual. Inspirada nos princípios educacionais de Pestalozzi, a instituição teve a Doutora Helena Antipoff como uma das fundadoras. A instituição buscava promover o desenvolvimento integral das pessoas com deficiência por meio de métodos pedagógicos adequados às suas necessidades específicas.

Mazzotta (2001) descreve a instituição como uma entidade privada e filantrópica, cujo objetivo era proporcionar apoio e reeducação para crianças e adolescentes com deficiência mental. Ele destaca que a instituição foi pioneira no Brasil na orientação pré-profissionalizante para jovens com deficiência mental, além de ter sido responsável pela criação das primeiras oficinas pedagógicas voltadas para essa população.

É possível observar que a implementação de serviços especializados no Brasil teve início com a adoção de técnicas desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos. Para facilitar a descrição desse processo, elaboramos um quadro resumo (quadro 2) contendo os nomes das instituições e suas especializações durante as primeiras décadas do século XX, baseado na obra de Marcos Mazzotta (2001), intitulada "Educação Especial no Brasil".

Quadro 2 - Instituições e suas especializações no início XX no Brasil.

ANO	INSTITUIÇÃO	LOCALIZAÇÃO	ATIVIDADE
1926	Os Institutos de Pestalozzi	Rio Grande do Sul	Atendimento a pessoas com deficiência mental e física
1928	Instituto Padre Chico	São Paulo	Ensina crianças cegas através do braile
1929	Instituto Santa Terezinha	São Paulo	Ajudava crianças com deficiência auditiva; as freiras que trabalhavam receberam treinamento através de intercâmbio com uma instituição francesa
1932	Santa Casa de Misericórdia de São Paulo	São Paulo	Criou salas especiais para atender alunos com deficiência física
1942	Instituto Benjamin Constant – IBC	Rio de Janeiro	Trabalha com braile e desenvolve cursos para professores na utilização de didática para cegos
1943	Lar-Escola de São Francisco	São Paulo	Trabalha com a reabilitação de deficientes físicos
1946	Fundação Livro do Cego no Brasil	São Paulo	Produz e distribui livros para pessoas cegas, promovendo maior independência
1950	Associação de Assistência a Crianças Defeituosas	São Paulo	Centros de reabilitação de pessoas com paralisia cerebral e ortopédica; em 1962 passou a ter reconhecimento internacional para realização dos tratamentos

1951	Escola Municipal de Educação Infantil para Deficientes Auditivos Helen Keller	Rio de Janeiro	Educava em língua de sinais as crianças surdas. Uma das primeiras escolas municipais que trabalhava com alunos deficientes
1954	Instituto Educacional	São Paulo	Especializado em trabalhar com crianças com deficiência auditiva; era um instituto civil e particular

Fonte: Adaptado de Mazzota (2001).

Na década de 1950, foram criadas no Brasil as APAEs (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais), baseadas no modelo educacional norte-americano. Os motivos para o nascimento das APAEs foram dois: o primeiro foi a grande demanda de alunos com deficiência que necessitavam de ajuda educacional-social, e o segundo era a negligência do Estado que não criava escolas para atender essas pessoas. Essas instituições¹³ que foram pensadas sem fins lucrativos, estão até hoje em pleno funcionamento com o objetivo de promover a assistência social e a educação das pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

Nessa mesma década de 1950, o Brasil enfrentou um surto de poliomielite que resultou na emergente criação de centros de reabilitação em todo o país. Esses centros passaram a oferecer uma ampla gama de serviços especializados, abrangendo áreas como: fisioterapia, terapia ocupacional, reabilitação motora, adaptação de dispositivos assistivos e suporte psicossocial. Essas ações fortaleceram o fornecimento de assistência e inclusão de pessoas com deficiência física na sociedade. Além disso, contribuíram significativamente para a reintegração e participação efetiva desses indivíduos na comunidade.

Contemporaneamente, muitas outras instituições foram pensadas para promover a inclusão e a acessibilidade das pessoas com deficiência em diferentes áreas da vida. A exemplo da AACD (Associação de Assistência à Criança Deficiente), fundada em 1950, na cidade de São Paulo. Essa organização brasileira, desde a sua criação, trabalha para melhorar a qualidade de vida com a inclusão social de crianças e adolescentes com deficiência evidenciando assistência relacionadas a educação, ao trabalho, ao transporte e lazer.

¹³ A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Santa Rita, situada no bairro Alto das Populares, na Paraíba, é uma entidade de caráter filantrópico dedicada à promoção da inclusão social e à oferta de serviços voltados às pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Embora não haja ampla divulgação recente sobre suas ações, registros disponíveis indicam que a instituição desenvolve atividades comemorativas ao longo do ano, como celebrações em datas especiais — a exemplo do Dia das Mães e eventos de confraternização —, além de integrar a programação da Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla.

Na década de 1970, surgiram no Brasil movimentos sociais voltados para a questão das pessoas com deficiência. Esses movimentos se dividiam em duas vertentes distintas: o movimento para deficientes, que se concentrava na busca por programas de reabilitação, e o movimento de deficientes, no qual as próprias pessoas com deficiência atuavam na luta por direitos e igualdade de oportunidades. Esses movimentos foram influenciados pelos movimentos sociais que ocorriam nos Estados Unidos pelos direitos das pessoas com deficiência física em razão do grande número de jovens mutilados que voltavam da guerra do Vietnã.

Os veteranos de guerra dos EUA e membros da sociedade civil mobilizaram-se em campanhas e manifestações para reivindicar direitos que culminaram na promulgação da Lei de Reabilitação em 1973 pelo governo norte-americano. Essa legislação propiciou modificações arquitetônicas destinadas a adaptar o ambiente à realidade das pessoas com deficiência. Essa conquista teve repercussões internacionais, induzindo a Organização das Nações Unidas (ONU)¹⁴ a elaborar a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Conforme aponta a ONU, os principais pontos das cláusulas dessa declaração foram:

- Reafirmação do princípio de que todos os indivíduos, independentemente de possuírem deficiências, são portadores de dignidade intrínseca e possuem direitos iguais e inalienáveis.
- Direito à igualdade perante a lei e à não discriminação com base na deficiência.
- Garantia de igualdade de oportunidades de participação na vida política, cultural, econômica e social.
- Direito à igualdade de acesso a serviços e instalações abertos ao público.
- Reconhecimento do direito à liberdade de expressão e opinião, incluindo o acesso a informações e comunicações.
- Garantia de acesso a serviços de saúde e reabilitação, bem como a programas de educação e formação profissional.
- Proteção contra exploração, violência e abuso.
- Promoção da conscientização sobre as questões relacionadas à deficiência e combate ao estigma e preconceito.
- Respeito pela autonomia individual e pela capacidade das pessoas com deficiência de tomar suas próprias decisões.

(ONU, 1975).

¹⁴ A Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência foi elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 9 de dezembro de 1975. Este documento estabeleceu um marco importante no reconhecimento e na proteção dos direitos das pessoas com deficiência, promovendo a igualdade, a dignidade e a inclusão social.

Esse posicionamento da ONU serviu como orientação para o surgimento de instituições e grupos, entre os anos de 1979 e 1980 no Brasil. Esse surgimento coincidiu com um período de luta pela abertura política no país. O movimento das pessoas com deficiências encontrou apoio entre outros movimentos sociais em curso, nesse período. No entanto, embora tenha havido um crescimento desses movimentos, eles muitas vezes, ficaram à margem da visibilidade midiática, que estava concentrada em outros movimentos sociais da época.

Registra-se que havia movimentos estaduais isolados, muitas vezes sem comunicação entre si. Contudo, o fortalecimento desses movimentos contribuiu para afirmar a ideia de que pessoas com deficiência são cidadãos detentores de direitos e responsabilidades e que podem discutir suas prioridades.

Em 1979, foi criada a Coalizão Pro-Federação de Pessoas com Deficiência¹⁵ com o propósito de articular os movimentos de pessoas com deficiência em âmbito nacional. Em seus objetivos estava o de promover a integração entre os diferentes movimentos em todo o Brasil.

Figura 1 - Debate Coalizão Pro-Federação de Pessoas. Na foto estão Isaura Pozzatti, Cândido Melo Pozzatti e Heloisa Chagas



Fonte: R. Sasaki (1980).

Em 1980, ocorreu o Primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência na cidade de Brasília, no Distrito Federal. Este evento foi de grande importância para o movimento das pessoas com deficiência no Brasil porque contou com a participação de representantes de várias organizações e grupos defensores dos direitos das pessoas com deficiência de todo o país. Durante o encontro, foram discutidas questões relacionadas à

¹⁵ Debate sobre o Plano Nacional da ONU, no Brasil para AIPD (Ano Internacional das Pessoas com Deficiência).

inclusão, acessibilidade, políticas públicas, legislação e outras demandas específicas das pessoas com deficiência.

Figura 2 - Reunião do Primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência. Foto da Abertura do encontro na quadra de basquete da Universidade de Brasília.



Fonte: R. Sasaki (1980)

O Primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência proporcionou uma oportunidade para que essas organizações compartilhassem experiências, trocassem informações e unissem esforços em prol de objetivos comuns. Além disso, contribuiu para aumentar a visibilidade e a representação das pessoas com deficiência na esfera pública e política do país.

Após o encontro nacional, as entidades decidiram seguir as duas pautas estabelecidas pela ONU: a primeira foi a criação da comissão nacional das pessoas com deficiência, através do Decreto 84.919 de 15/7/1980 para representar o Brasil. A criação dessa comissão gerou inúmeros questionamentos, pois os membros que iriam representar o país, no ano seguinte não possuíam deficiência, ou seja, era uma comissão das pessoas com deficiência sem pessoas deficientes. A manifestação contrária ao decreto deu certo e ocorreu a nomeação de José Gomes Blanco, que era o líder da Coalizão Nacional das Pessoas com Deficiência.

A segunda pauta foi que, em 1981 ficava estabelecido a criação do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, juntamente com a criação de leis, em todos os países participantes da ONU, que atendessem os direitos das pessoas com deficiência. Ademais, este ano é importante pelo fato da criação do termo "pessoas com deficiência", porque até então, existiam vários codinomes para relacionar as pessoas com deficiência, como inválidos e deficientes. Podemos relacionar esse fato à conquista da cidadania e da autonomia dessas pessoas.

Ainda em 1981, ocorreram dois eventos importantes para pessoas com deficiência: o Primeiro Congresso Brasileiro de Pessoas com Deficiência; e o Segundo Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência. Esses encontros tinham como objetivo abordar as especificidades de cada deficiência; cada grupo argumentava em favor de suas reais necessidades, apontando as melhores soluções que serviriam de base para propostas enviadas aos órgãos competentes, de forma que todos fossem beneficiados.

Entretanto, em 1983, durante o Terceiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência, houve disputa entre os próprios grupos de pessoas com deficiência. Cada ala questionava, apontando suas necessidades como mais importantes do que a do outro, levantando uma briga pelo poder. Por causa desses desacordos, a Coalizão Nacional de Pessoas com Deficiência foi dissolvida. A partir daí surgiram as federações:

- A ONEDEF (Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos) é uma associação brasileira que tem como objetivo representar as pessoas com deficiência física.
- A Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos (FEBEC) é uma organização que representa e promove os interesses das pessoas cegas ou com baixa visão no Brasil.
- A FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) é uma instituição brasileira que trabalha em prol dos direitos e da inclusão das pessoas surdas no país.

(ONU, 1975).

Nesse sentido, podemos incluir também o fortalecimento de outras instituições que surgiram após a metade do século XX, com o objetivo da conquista de direitos e cidadanias. Vejamos alguns no quadro abaixo:

Quadro 3 - Instituições criadas após a metade do século XX para fortalecimento de direitos para as pessoas com deficiência.

ANO	INSTITUIÇÃO	LOCALIZAÇÃO	ATIVIDADE
1954	A Associação de Pais e Amigos das Crianças Especiais (APAE)	Rio de Janeiro	A APAE é uma organização brasileira que atua nos direitos da inclusão social de pessoas com deficiência intelectual e múltipla
1973	Associação Brasileira de Vítimas da Talidomida	Rio Grande do Sul.	Representa e defende os interesses das pessoas afetadas pelo uso da talidomida no Brasil. A talidomida era um medicamento utilizado na década de 1950 e 1960 para aliviar os sintomas de náuseas em mulheres grávidas, mas que causou graves deformidades congênitas em

			muitos bebês cujas mães o utilizaram durante a gravidez
1981	MORHAN (Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase)	São Paulo	Atua na defesa dos direitos das pessoas afetadas pela hanseníase, também conhecida como lepra. Fundado em 1981, o MORHAN tem como objetivo principal combater o estigma, a discriminação e o preconceito associados à hanseníase
2002	Associação Brasileira de Assistência e Orientação aos Portadores de Câncer (ABRASO)	São Paulo	Suporte socioeconômico, reabilitação física e emocional, orientação jurídica e inclusão social de pessoas em tratamento de câncer

Fonte: Adaptado de Mazzotta (2001)

Confere-se que as instituições: APAE, Federação Nacional das APAEs, Associação Brasileira de Vítimas da Talidomida (ABVT), MORHAN e ABRASO, que surgiram no século XX, desempenham um papel crucial na sociedade brasileira, na atualidade, por promoverem a inclusão social e o apoio integral a grupos vulneráveis. Contudo, deve-se ressaltar que a APAE e a Federação Nacional das APAEs, desde a criação, têm sido pioneiras na assistência a pessoas com deficiência, oferecendo educação especializada, reabilitação e serviços sociais que visam garantir a qualidade de vida e a integração desses indivíduos na sociedade.

Além disso, a ABVT e o MORHAN focam em populações específicas que sofreram históricas negligências e estigmatizações. A ABVT luta pelos direitos e compensações das vítimas da talidomida, enquanto o MORHAN promove a reintegração das pessoas atingidas pela hanseníase, oferecendo suporte social e combatendo o estigma associado à doença. A ABRASO, por sua vez, presta assistência integral aos portadores de câncer e suas famílias, proporcionando suporte socioeconômico e emocional. Juntas, essas instituições representam um movimento poderoso de filantropia e direitos humanos no Brasil, demonstrando a importância da mobilização social e da solidariedade para a melhoria das condições de vida de milhares de pessoas.

No contexto das lutas pelos direitos humanos e pela inclusão social no Brasil, as décadas de 1980 e 1990 foram períodos cruciais para a conquista de direitos para pessoas com deficiência. Durante esses anos, as audiências públicas sobre a nova Constituição, realizadas em 1987 e 1988, serviram como uma plataforma essencial para que os movimentos das pessoas com deficiência reivindicassem direitos e garantias. Esse período, foi marcado por debates intensos e pela presença ativa de grupos que, enfrentando desafios como a ausência de intérpretes de línguas de sinais, começaram a articular demandas específicas para diferentes tipos de deficiência.

A década de 1990 foi marcada pela conquista de leis e normas no Brasil. No entanto, muita coisa ficou na teoria e não foi aplicada na prática. A criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em 1996, reforçou ainda mais a ideia de educação com integração e sem distinção, comprometida com a inclusão. A própria ideia de educação especial deveria ser superada e o foco agora seria incluir os alunos nas escolas.

Com a chegada dos anos 2000, observou-se um avanço significativo na formulação de novos conceitos e teorias voltados à educação inclusiva, iniciando-se, de fato, a implementação da inclusão no cotidiano escolar e ampliando o acesso de alunos com deficiência às escolas regulares. O desafio contemporâneo reside em compreender essa nova configuração da sala de aula e reconhecer que, historicamente, pessoas com deficiência foram marginalizadas, vistas como indignas, pecadoras ou mesmo invisíveis socialmente. Ao longo do tempo, essa população protagonizou lutas não apenas pela garantia de seus direitos, mas também contra o preconceito estrutural, a desconfiança coletiva e, em muitos casos, contra os próprios limites impostos social e fisicamente. Nesse contexto, destaca-se a promulgação da Lei nº 13.146/2015 — conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência —, que representa um marco legal importante ao assegurar, entre outros direitos, o acesso pleno à educação em igualdade de condições com os demais (Brasil, 2015).

A inclusão escolar não deve ser compreendida unicamente como um cumprimento das normativas legais, mas como uma oportunidade concreta de fomentar a diversidade e consolidar a equidade no ambiente educacional. Para tanto, é imprescindível que a escola se configure como um espaço acolhedor, que disponibilize recursos pedagógicos adequados e promova condições para que os estudantes com deficiência possam expressar suas potencialidades e desenvolver competências de forma plena. Nesse contexto, é essencial que os profissionais da educação estejam devidamente preparados para reconhecer e atender às especificidades de cada aluno, respeitando suas singularidades e assegurando o acesso a uma formação de qualidade.

A capacitação contínua dos docentes e o comprometimento das instituições educacionais constituem elementos centrais para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Somente por meio de práticas pedagógicas inclusivas será possível garantir a efetiva participação de todos os alunos nos processos de aprendizagem, contribuindo para sua formação pessoal, cidadã e profissional.

A inclusão, enquanto processo dinâmico, exige o envolvimento ativo de toda a comunidade escolar — gestores, professores, equipe técnica e alunos — em uma ação coletiva e articulada. Apenas mediante esse esforço conjunto é viável a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, fundamentada nos princípios constitucionais de igualdade de direitos, conforme disposto no artigo 5º da Constituição Federal de 1988.

Ressalta-se que a trajetória da educação especial no Brasil revela um percurso de transformações graduais, desde os primeiros modelos assistencialistas e segregacionistas até as atuais diretrizes orientadas para a educação inclusiva. A criação de instituições especializadas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras sinalizam avanços significativos, que agora devem ser incorporados às escolas regulares, promovendo a integração efetiva dos estudantes com deficiência no ensino comum.

Diante disso, e tendo a inclusão como eixo central deste estudo — entendido como instrumento para a construção de uma sociedade equitativa, solidária e comprometida com os direitos humanos —, abordaremos a seguir a realidade do aluno com deficiência no contexto escolar, refletindo sobre os desafios e possibilidades de uma educação verdadeiramente inclusiva.

CAPÍTULO 02

ALUNO COM DEFICIÊNCIA E SUA REALIDADE NO ENSINO ESCOLAR

A inclusão escolar consolidou-se como um dos pilares fundamentais na busca pela justiça social no campo educacional do século XXI. Como defende Freire (1996), a educação é um ato político, e sua função transformadora está intrinsecamente ligada à superação das desigualdades históricas. A incorporação de políticas públicas voltadas à acessibilidade, à adaptação curricular e ao reconhecimento das diferenças representa um avanço no sentido de promover uma escola democrática e plural. Contudo, conforme aponta Mantoan (2003), apesar dos marcos legais garantirem o direito à educação para todos, a implementação efetiva da inclusão ainda encontra obstáculos na cultura escolar excludente e na resistência de muitos profissionais às mudanças.

As transformações normativas, por si só, não asseguram a inclusão plena. A mera existência de leis não garante sua concretização cotidiana. De acordo com Stainback e Stainback (1999), incluir significa transformar o contexto escolar, suas práticas e valores, para acolher a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo — e não como exceção a ser tolerada. No Brasil, embora as políticas educacionais tenham se alinhado aos princípios da inclusão, ainda há uma lacuna significativa entre o discurso institucional e a realidade vivenciada pelos estudantes com deficiência.

Nesse contexto, torna-se imprescindível ir além da análise normativa e adentrar o campo da prática pedagógica. A verdadeira inclusão requer um compromisso ético e político das instituições escolares, que passa pela formação continuada dos educadores, pela adoção de metodologias flexíveis e pela desconstrução de estigmas historicamente associados à deficiência. Para Fonseca (apud Glat; Blanco, 2007, p. 202), o “sucesso da inclusão está diretamente ligado à construção” de uma pedagogia centrada na pessoa, em suas potencialidades e singularidades.

Este capítulo propõe-se, portanto, a investigar as condições concretas enfrentadas por estudantes com deficiência nas escolas brasileiras, analisando como o ideário inclusivo, construído ao longo das últimas décadas, se materializa — ou não — nas práticas escolares cotidianas. Busca-se, assim, promover uma reflexão crítica sobre o percurso histórico, legal e

pedagógico da inclusão, evidenciando os desafios que ainda se impõem à construção de uma escola verdadeiramente acolhedora, acessível e transformadora.

2.1 A criação das legislações educacionais brasileira para pessoas com deficiência

A Constituição Federal de 1988, juntamente com o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece por meio da legislação que a educação é um direito universal e uma obrigação do Estado e da família, assegurando que todos os estudantes tenham acesso às classes regulares, sem discriminação no processo educacional (Brasil, 1988, art. 205). Somando ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina que as instituições de ensino regulares devem integrar alunos que requerem cuidados especiais, enfatizando o compromisso com a inclusão escolar.

A Constituição de 1988 aborda também os direitos dos cidadãos sem preconceitos ou discriminações e afirma o princípio de educação para todos. A Lei nº 7.853/89, uma legislação fundamental para os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, estabelece diretrizes para a promoção da inclusão e acessibilidade, reforçando a ideia de compromisso e responsabilidade do Estado e da sociedade para o desenvolvimento de uma sociedade justa, inclusiva e sem discriminação com as pessoas com deficiência.

Em 13 de julho de 1990, por meio da Lei nº 8.069, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabeleceu como dever do Estado assegurar a todas as crianças e adolescentes o acesso gratuito e obrigatório ao ensino fundamental. Entre suas disposições, destaca-se a garantia de atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente no âmbito da escola regular, conforme previsto no Art. 54, inciso III. A norma também prevê, sempre que necessário, o oferecimento de classes, instituições ou serviços específicos de apoio, de modo a atender às particularidades desse público e promover sua permanência e aprendizagem no ambiente escolar.

Ainda em 1990, o governo do Brasil concordou e assinou a Declaração de Jomtien, assumindo a responsabilidade de erradicar o analfabetismo no país, com o objetivo de garantir educação fundamental a todos os homens e mulheres do país.

A "Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais", emitida em 1994 pela UNESCO na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, influenciou a construção de políticas educacionais inclusivas nos países membros, promovendo a inclusão das crianças com deficiência no sistema educacional regular

e a implementação de sistemas educacionais mais inclusivos e acessíveis. Além disso, ajudou a elevar a conscientização sobre a importância de incluir, sem distinção todas as crianças no ensino regular de educação, combatendo a segregação e a exclusão.

No Brasil, essa influência se manifestou através da Política Nacional de Educação Especial, em abril de 1994, formulada para assegurar a inclusão de alunos com deficiência na educação brasileiro. O governo se comprometeu a dar uma educação de qualidade e garantias iguais de oportunidades a todos os alunos. A Política Nacional de Educação Especial estipulou que a educação especial deveria ser oferecida na rede regular de ensino para os estudantes com deficiência ou que apresentem alguma necessidade especial.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial ressalta a relevância da inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum, assegurando-lhes o suporte necessário ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento global. Essa diretriz contempla a implementação de adaptações curriculares e metodológicas, bem como o uso de salas de recursos multifuncionais, com o objetivo de atender às especificidades de cada educando, promovendo seu acesso efetivo ao currículo escolar. A política também sublinha a necessidade de formação continuada dos docentes, de modo a capacitá-los para lidar com as múltiplas dimensões da diversidade educacional e garantir práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar.

Ainda, a Política Nacional propõe a oferta de serviços de apoio especializados, como salas de recursos, atendimento educacional especializado (AEE) e outros recursos que possam contribuir no ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais. Além disso, buscou a participação da comunidade escolar, incluindo famílias, profissionais de saúde e serviços sociais, para promover uma verdadeira educação inclusiva para época. Ela preconiza a necessidade de avaliação e acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos, ajustando as práticas pedagógicas para garantir seu progresso.

A promulgação da Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), representou um avanço fundamental na consolidação do direito à educação no Brasil, ao estabelecer, entre seus princípios, a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sem qualquer forma de discriminação (Brasil, 1996, art. 3º, I). A LDB reconhece a educação especial como uma modalidade destinada a alunos com deficiência, a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, com o apoio do atendimento educacional especializado, de forma complementar e não substitutiva (Brasil, 1996, art. 58).

Além disso, a legislação determina a adoção de adaptações curriculares e a formação continuada de professores como medidas imprescindíveis à garantia da aprendizagem desses estudantes (Brasil, 1996, art. 59). Também são estabelecidos dispositivos que asseguram a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais no ambiente escolar, promovendo acessibilidade plena (Brasil, 1996, art. 59, V). Soma-se a isso o incentivo à participação ativa da família e da comunidade na gestão escolar, reconhecendo o papel coletivo na promoção de uma cultura inclusiva (Brasil, 1996, art. 14).

No mesmo sentido, o Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, apresenta uma definição ampliada da deficiência, considerando como pessoas com deficiência aquelas que possuem impedimentos de longo prazo que, ao se depararem com barreiras diversas, podem ter sua participação na sociedade comprometida (Brasil, 1999, art. 3º). O decreto garante, entre outras medidas, o direito à matrícula em cursos regulares, a reserva de vagas em concursos públicos e seleções, bem como a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), vinculada ao Ministério da Justiça, responsável por coordenar e monitorar as políticas públicas de inclusão (Brasil, 1999, art. 44).

Apesar dos avanços legais, é imprescindível analisar como tais diretrizes são incorporadas aos documentos pedagógicos nacionais, especialmente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta as práticas educacionais em todo o país. A seguir, será discutida a abordagem da BNCC quanto à educação inclusiva e seus desdobramentos no cotidiano escolar.

2.2 O que a BNCC diz sobre educação inclusiva

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes para garantir uma educação inclusiva, assegurando que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou emocionais, tenham acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento integral. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), a inclusão deve ser promovida por meio de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e assegurem oportunidades igualitárias no ambiente escolar, para que o aluno alcance seu desenvolvimento intelectual e possa atuar no mercado de trabalho após o período escolar.

A BNCC se fundamenta em princípios essenciais para a educação inclusiva. O primeiro é o direito à educação, previsto no artigo 205¹⁶ da Constituição Federal de 1988 e reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), garantindo que todos os alunos tenham acesso ao currículo comum, com adaptações e recursos quando necessário. E no artigo 206, determina que “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Outro ponto que precisa destacar é o princípio é a valorização da diversidade, conforme indicado na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2020), que reconhece que os estudantes aprendem de formas diferentes e precisam de estratégias variadas de ensino e avaliações para que o potencial desse alunado seja explorado pelo professor.

Além disso, a BNCC defende um currículo flexível, permitindo que os conteúdos sejam trabalhados de diferentes formas para atender às necessidades individuais dos alunos. O princípio da acessibilidade também é destacado, conforme estabelecido pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que prevê a oferta de materiais, estratégias e recursos pedagógicos acessíveis, incluindo tecnologias assistivas e adaptações curriculares, para que o professor possa sistematizar o conteúdo programada da aula com os as estratégias pedagógicas que permitam o entendimento da matéria por parte do aluno. Por fim, a formação continuada para os professores é um aspecto essencial, garantindo que os docentes estejam preparados para trabalhar com metodologias inclusivas e atender alunos com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e dificuldades de aprendizagem (Brasil, 2017).

Na prática, a implementação da educação inclusiva pode ser feita por meio de diversas estratégias pedagógicas. O uso de recursos multimodais, como textos, vídeos, áudios e imagens, é uma abordagem fundamental para atender diferentes perfis de aprendizagem, conforme defendido por Vygotsky (1984)¹⁷ ao destacar a importância da mediação no processo educativo. Além disso, metodologias ativas, como o ensino colaborativo (Perrenoud, 2000)¹⁸ e a

¹⁶ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

¹⁷ VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organização de Michel Cole, Vera John-Steiner, Silvia Scribner e Ellen Souberman. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, [s.d.].

¹⁸ PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001. Reimpressão 2008. ISBN 978-85-7307-856-5

gamificação (Mattar, 2018)¹⁹, contribuem para a participação de todos os estudantes, promovendo o engajamento através interação com os outros colegas de turma para resoluções de questões e atividades e a aprendizagem significativa que permite trabalhar o conhecimento prévios dos alunos destacando as suas experiências de vida. Também é fundamental que as avaliações sejam adaptadas, considerando o progresso individual dos alunos, conforme proposto por Luckesi (2011), que defende a avaliação como um processo formativo e inclusivo. O trabalho conjunto com profissionais de apoio, como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, é essencial para garantir um suporte adequado às necessidades dos estudantes, conforme recomendado por Mendes (2010) em seus estudos sobre inclusão escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes com base na educação pautada na valorização das diferenças e na promoção da equidade. Ao incorporar princípios legais e concepções teóricas voltadas à inclusão, o documento orientador propõe uma estrutura pedagógica que visa garantir oportunidades educacionais justas e acessíveis a todos os estudantes, independentemente de suas condições. Contudo, embora represente um avanço importante no plano normativo, observa-se uma lacuna significativa entre o que está previsto nas diretrizes oficiais e o que de fato ocorre nas práticas escolares, especialmente no que se refere à experiência dos alunos com deficiência no ensino regular. Diante disso, torna-se necessário analisar o cenário atual, destacando os principais obstáculos enfrentados por esses estudantes no cotidiano das instituições educacionais.

2.3 A atual situação do ensino escolar para acolhimento de alunos/as com deficiência.

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular tem avançado no Brasil, após a implementação de legislações como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). No entanto, apesar dos avanços normativos, a realidade escolar ainda apresenta desafios significativos para a efetivação da inclusão, conforme apontam pesquisas recentes sobre o tema (Mendes, 2010; Omote, 2017).

¹⁹ SANTOS JUNIOR, Antônio Carlos Pereira dos. *Gamificação em ambiente virtual de aprendizagem: uma experiência de utilização na formação continuada de professores do ensino superior EAD*. RECIMA21, Revista Científica Multidisciplinar, [S. l.], v. 4, n. 3, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i3.2814>. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/2814>. Acesso em: julho 2024.

Um dos principais obstáculos é a falta de formação docente especializada para atender as necessidades dos alunos PCDs. Segundo Glat e Pletsch (2012),²⁰ muitos professores ainda não recebem capacitação adequada para atender alunos com deficiência, o que dificulta a adaptação do currículo e o uso de estratégias diferenciadas para garantir a aprendizagem de todos. Encontramos também aqueles professores que se recusam a seguir a legislação e trabalha a sua sala de aula sem o respeito a diversidade dos seus alunos. Além disso, a infraestrutura das escolas continua sendo um problema. Embora algumas instituições contem com acessibilidade física, como rampas e banheiros adaptados, muitas ainda carecem de recursos fundamentais, como salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tecnologias assistivas e materiais didáticos acessíveis, falta de internet e até mesmo sem livro didático (Brasil, 2017).

Outro desafio crítico é a falta de profissionais de apoio, como intérpretes de Libras, cuidadores, psicólogos, psicopedagogos e terapeutas ocupacionais, cuja presença é essencial para a inclusão e desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência (Mantoan, 2003). Além disso, a rigidez curricular e avaliativa compromete a inclusão efetiva, pois muitos alunos ainda são submetidos a avaliações padronizadas que não consideram suas especificidades e potencialidades (Luckesi, 2011). Outro fator preocupante são as barreiras atitudinais e o preconceito, que persistem no ambiente escolar e dificultam a aceitação e valorização da diversidade, essa questão é encontrada em todo o ambiente escolar e pode ocorrer desde daquele profissional despreparado e que pode incitar o desrespeito com os alunos, entre colegas de turmas, na hora do intervalo e até mesmo entre os pais dos alunos que questionam a permanência de alunos com deficiência na escola. (Omote, 2017).

Apesar dessas dificuldades, algumas iniciativas têm demonstrado que é possível avançar na construção de uma educação mais inclusiva. Segundo Perrenoud (2000) a utilização de metodologias ativas, como o ensino colaborativo é importante para participação e compreensão do aluno sobre o conteúdo. Através das ideias do autor é possível desenvolver um processo de aplicabilidade para a educação inclusiva utilizando o processo de construção de conhecimento pelas condições criadas pelo professor para o aluno, pois a participação e a aprendizagem baseada em projetos, tem mostrado resultados positivos. Um dos projetos defendidos por

²⁰ PLETSCHE, Márcia Denise; GLAT, Rosana. *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado*. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193–208, jan./abr. 2012. Universidade de Brasília. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193523804012.pdf>. Acesso em: maio 2024.

Perrenoud são as avaliações continuadas e formativas, que possibilita o aluno chegar até o conhecimento. Além disso, conforme o Decreto nº 5.296/2004 que determina a implementação de tecnologias assistivas que estabelece a funcionalidade, autonomia e a qualidade de vida para as pessoas com deficiência e a ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são estratégias fundamentais para melhorar a aprendizagem e a participação dos alunos com deficiência (Brasil, 2017).

Dessa forma, garantir uma escola verdadeiramente inclusiva depende do compromisso de gestores, professores, famílias e da sociedade como um todo. Apenas com investimentos em políticas públicas, formação continuada de professores e mudanças na cultura escolar será possível assegurar o direito à educação de qualidade para todos, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras normativas educacionais (Brasil, 2017).

Nos últimos anos, no Brasil, em razão das políticas de inclusão educacional e do aumento dos financiamentos como o FUNDEF e FUNDEB²¹, tem aumentado significativamente o número de matrículas nas escolas públicas em todo o país. Neste cenário, cresceram, também o número de alunos com deficiências.

2.4 O crescimento das matrículas dos alunos com deficiência nas escolas e suas consequências

A nova dinâmica da sala de aula é marcada pela diversidade entre os alunos com e sem deficiência, refletindo uma nova realidade encontrada pelos professores nas escolas atuais. A partir desse encontro entre os alunos diversificados e o professor, observa-se um cenário unilateral em relação a visão sobre a educação inclusiva. Nessa observação, aponta-se apenas o despreparo do docente para lidar com essa nova realidade porque recai sobre sua atuação direta. Mas é preciso verificar até onde entra sua responsabilidade com essa situação, mas também qual o papel do Sistema Educacional e do Estado nesse contexto.

É certo que o educador precisa compreender o que significa, de fato, educação inclusiva, por que há um crescimento na demanda de matrículas desse público. Agora cabe ao Sistema Educacional e ao Estado favorecerem, a todo professor, as oportunidades para que este adquira os conhecimentos adequados, e assim, possa realizar seu trabalho com qualidade.

²¹ O FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação substituiu o FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Inicialmente, o que pode corroborar é a verificação dos últimos censos escolares divulgados pelo Ministério da Educação do Brasil. Compreende-se a atual situação de aumento substancial de alunos com deficiência nas escolas regulares, com uma análise comparativa dos dados dos censos escolares de 2010 e 2022. Constatamos, por meio das informações fornecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que houve um crescimento exponencial nas matrículas de alunos com deficiência, tanto no ensino fundamental quanto no médio. Os gráficos a seguir ilustram a progressão da educação inclusiva no Brasil.²²

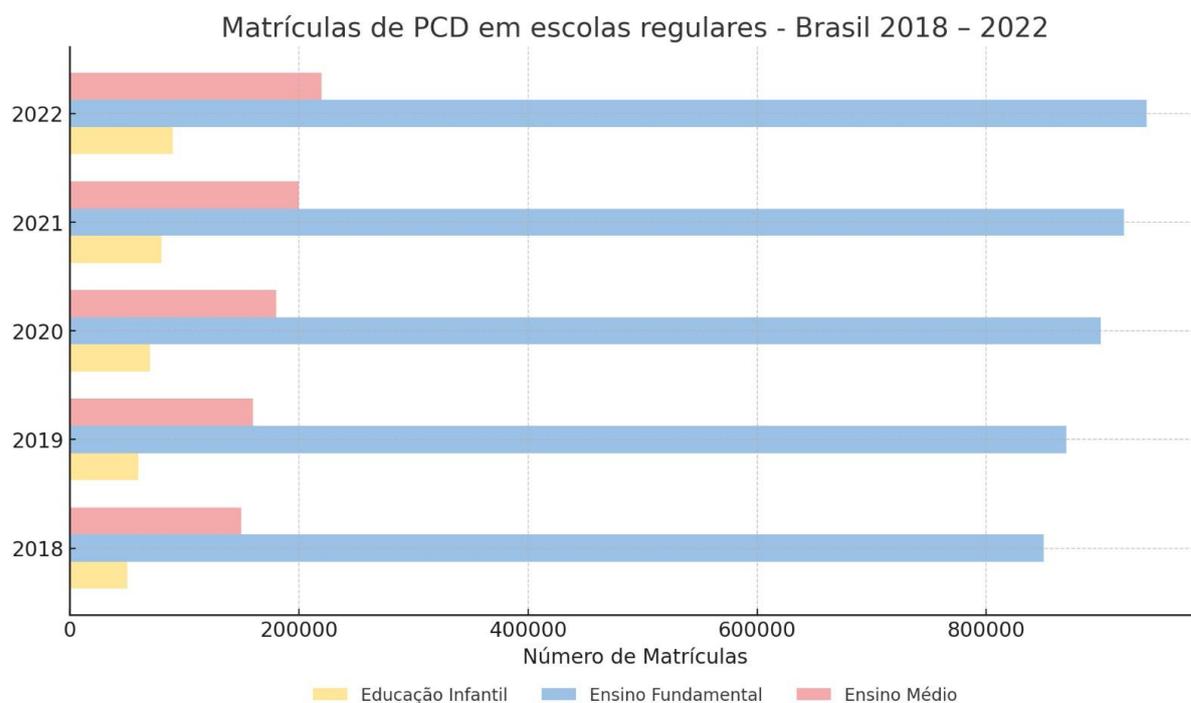
Gráfico 1 - Evolução das matrículas de ensino fundamental, por local de atendimento - Brasil 2010 – 2022



Fonte: Censo Escolar MEC/Inep (2022)

²² Considerando que o estudo de caso se desenvolve em uma escola da rede estadual da Paraíba, é pertinente incorporar o panorama estadual. De acordo com o Ministério Público da Paraíba, com base no Censo Escolar 2024 (INEP/MEC), o estado registrou aproximadamente 42.263 estudantes com deficiência matriculados.

MINISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA. “Educar para incluir”: 255 escolas foram inspecionadas em 42 municípios da PB. João Pessoa: Ministério Público da Paraíba, 17 dez. 2024. Disponível em: <<https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/18-cidadao/26246-educar-para-incluir-255-escolas-foram-inspecionadas-em-42-municipios-da-pb>>. Acesso em: 15 set. 2025.

Gráfico 2 - Matrículas de PCD em escolas regulares - Brasil 2018 – 2022

Os gráficos evidenciam a integração desses alunos nas séries regulares nos últimos anos, mas esse aumento no número de matrículas não garante que eles recebem atendimento pleno às suas necessidades, conforme preconizado pela legislação vigente: o direito a uma educação de qualidade é para todos.

Vale lembrar que, mediante o paradigma do sistema de ensino inclusivo em seu objetivo de gerar igual oportunidade de aprendizagem ocorreu o declínio das escolas especiais. Conseqüentemente, a desvalorização e gradual esvaziamento deste modelo de instituição que foi pensada para o atendimento dos deficientes. Essas escolas passaram a ser vista como um modelo de educação que validava a perpetuação da segregação social. Seus alunos, na maioria das vezes, eram desqualificados socialmente, e ainda visto como incapacitados para a aprendizagem. Frente a isso, emerge a ideia de um sistema educacional organizado para promover a igualdade e o respeito as diferenças. Uma proposta com uma pedagogia adaptada as diversidades e ofertando salas de recursos multifuncionais para a real inclusão educacional.

É fato que os gráficos demonstram um crescimento evidente nas matrículas de alunos com deficiência nas escolas. Esse aumento pode ser atribuído ao surgimento e à aplicabilidade de legislações específicas. Por exemplo, o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) assegura o direito à educação para alunos com deficiência, enfatizando a

integração, a igualdade e o atendimento especializado para suas necessidades. Além disso, no início dos anos 2000, a implementação das Leis 10.048 e 10.098 reforçou essa tendência. A Lei 10.048 destaca a importância do atendimento prioritário às pessoas com deficiência, enquanto a Lei 10.098 estabelece normas de acessibilidade para esse público.

Outras legislações do início do século XXI também tiveram um impacto significativo. A Resolução CNE/CEB nº 02 instituiu diretrizes nacionais para a educação especial. No artigo 2º, essa resolução determina a matrícula de alunos com deficiência e estabelece que as escolas devem se organizar para atender às necessidades desses alunos.

De acordo com a orientação emitida pelo Ministério da Educação em 2001, as instituições de ensino devem inscrever todos os alunos, evitando qualquer forma de discriminação ou preconceito, e proporcionar os recursos adequados para satisfazer as necessidades desses estudantes. Ademais, as escolas devem comunicar às secretarias municipais de educação a necessidade de registrar esses alunos com requerimentos especiais no Censo Escolar, detalhando suas necessidades específicas para assegurar um atendimento de qualidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 10.172, é outra legislação que estabeleceu objetivos e metas para a educação, incluindo critérios específicos para a educação especial. Essa legislação foi fundamental para promover a matrícula de alunos com deficiência no ensino regular, atendendo às suas necessidades de desenvolvimento.

No entanto, é importante destacar que, embora o número de matrículas tenha aumentado, o atendimento às necessidades desses alunos não evoluiu na mesma proporção. No Brasil, muitas escolas públicas enfrentam dificuldades significativas no atendimento aos alunos com deficiência.

O trabalho elaborado entre a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), intitulado "Inclusão, Equidade e Desigualdade entre Estudantes do Ensino Fundamental de Escolas Públicas no Brasil", investigou como as políticas e práticas de inclusão escolar são implementadas nas escolas públicas e analisou as barreiras que impedem a plena inclusão de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais especiais e discute a importância de recursos adequados, capacitação de professores e adaptações curriculares para promover a inclusão. Essa pesquisa revelou um aumento substancial no número de alunos com deficiência nas escolas regulares, acompanhado de um crescimento notável no índice de abandono escolar

entre esse grupo específico de alunos. A base empírica desse estudo fundamentou-se nos dados obtidos por meio da aplicação da prova do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

A referida pesquisa da UFMG, publicada em 2022, trouxe outras informações referentes ao fechamento das escolas no período pandêmico que, além de prejudicar de maneira geral todos os estudantes do país, afetou de forma mais grave os deficientes por vivenciarem desafios adicionais, que vão além da escassez do acesso e aprendizado para o manuseio dos suportes digitais. Dados mostram que o desconhecimento das ferramentas digitais por parte de muitos professores para a elaboração das devidas adaptações, mediante as diversidades de deficiências, exacerbou as desigualdades educacionais dos alunos deficientes.

A ausência de formação específica e recursos apropriados dificultaram a adaptação das aulas para atender a esses alunos. A transição para o ensino remoto também revelou e agravou as dificuldades desses alunos em habilidades básicas como escrita, leitura e interpretação de textos. Sem o suporte presencial adequado, esses desafios se tornaram mais evidentes e difíceis de superar e muitos alunos com deficiência não tinham acesso às tecnologias necessárias para participar efetivamente das aulas online. Isso incluiu desde a falta de dispositivos adequados, até a ausência de uma conexão estável à internet. A pandemia deixou expostos problemas evidentes e destacados pela pesquisa e revelou novos problemas para os estudantes deficientes. Ao nosso ver, junto a isso, somou-se a falta de um acompanhamento presencial direto por parte das famílias.

Um estudo conduzido pelo Instituto Rodrigo Mendes²³ ressalta que a evasão escolar, especialmente entre os alunos com deficiência, foi sentida de forma significativa no pós pandemia. Luiza Correa, coordenadora do Instituto Rodrigo Mendes, compartilhou em uma entrevista à rádio CNN Rádio e CNN Educação, que a transição para as aulas remotas apresentou desafios substanciais. Problemas com a falta do acesso à internet e uma comunicação deficiente com esses alunos foram identificados como fatores determinantes. Durante esse período, observou-se uma lacuna na distribuição de materiais didáticos, contribuindo para uma desconexão ainda maior entre os estudantes com deficiência e o processo educacional. Essa ausência de suporte educacional adequado resultou em um considerável

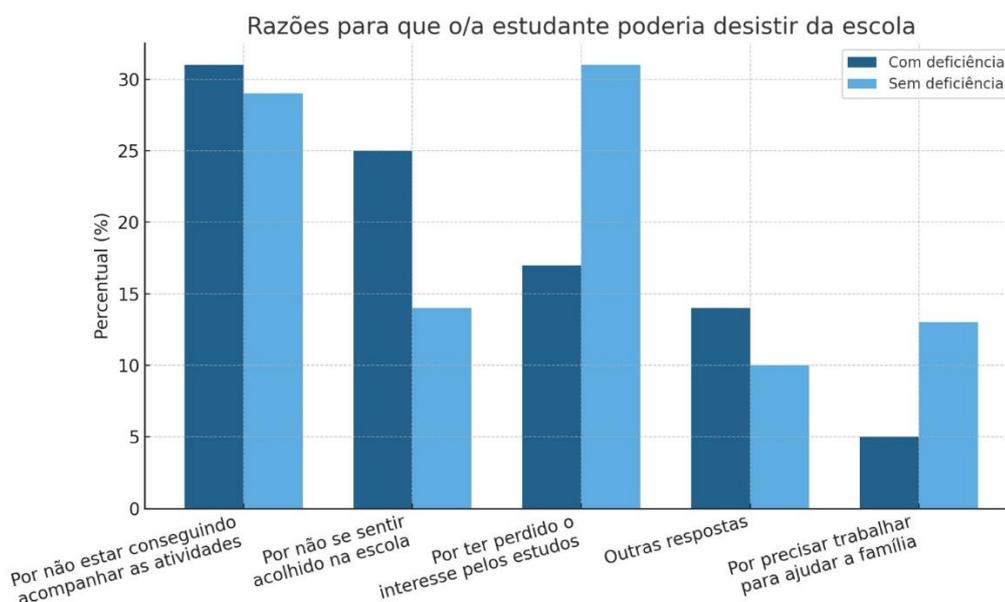
²³ **ITAÚ SOCIAL.** *Desigualdades no acesso ao ensino durante a pandemia.* São Paulo: Itaú Social, 2022. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/06/Desigualdades-no-acesso-ao-ensino-durante-a-pandemia_pcd_v6.pdf. Acesso em: jan. 2024.

número de alunos PcD abandonando a escola, e muitos não retornaram mesmo com o restabelecimento das aulas presenciais.

Além desses dois estudos iremos encontrar um adicional estudo, conduzido pelo Plano DCE²⁴ com o respaldo do Itaú Social, Fundação Lemann, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o apoio do Instituto Rodrigo Mendes, e realizado pelo Datafolha, que fornece dados concretos sobre a situação dos alunos com deficiência no período pós-COVID-19: Intitulado "Desigualdades no Acesso ao Ensino durante a Pandemia: Versão Estudantes com Deficiência", o estudo teve como objetivo explorar as disparidades no acesso à educação para alunos com deficiência. A pesquisa abrangeu aproximadamente 130 alunos com deficiência e 1.720 alunos sem deficiência.

O estudo delineou as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o retorno às aulas presenciais na escola regular. Com a retomada das atividades presenciais, os pais dos alunos observaram desafios significativos para manter seus filhos na escola. O gráfico 4 a seguir apresenta os principais questionamentos que levaram a desistências escolares entre esses alunos.

Gráfico 3 - Razões para que o/a estudante poderia desistir da escola.



Fonte: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/06/Desigualdades-no-acesso-ao-ensino-durante-a-pandemia_pcd_v6.pdf. Acesso em janeiro, 2024.

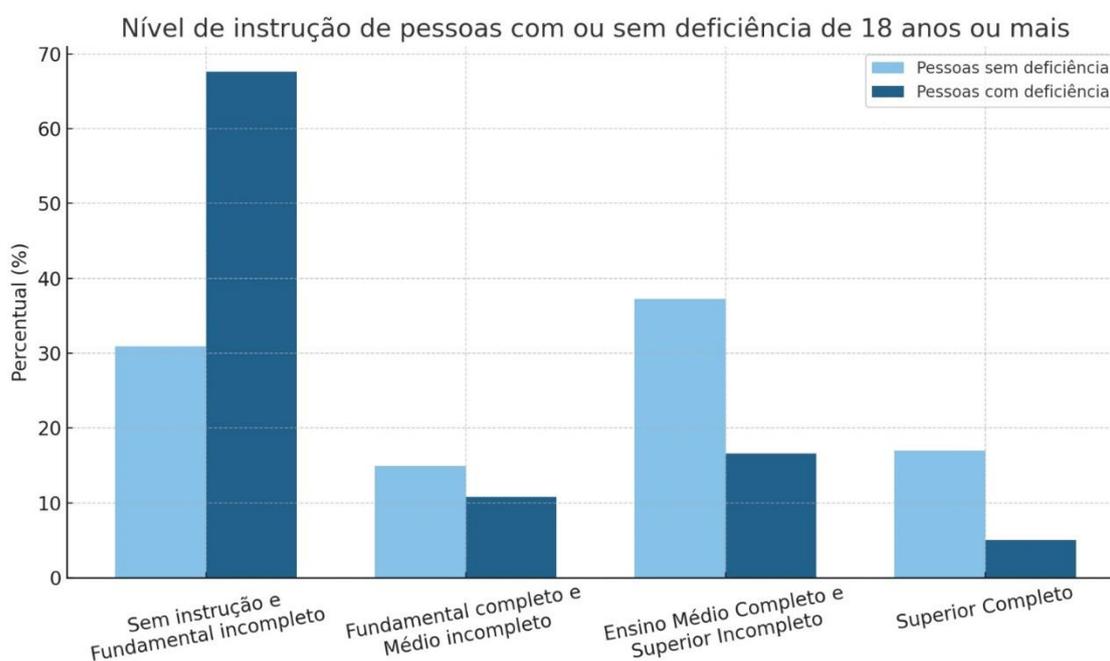
²⁴ Plano sobre Desigualdade no Acesso ao Ensino, foi realizado com o objetivo de explorar a desigualdade de acesso à educação durante a Pandemia para os estudantes com deficiência, com base nas informações adquiridas pelos próprios estudantes e familiares.

É notável, através da análise dos dois primeiros itens do gráfico da pesquisa, que os pontos destacados estão intrinsecamente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e à avaliação. Observa-se que a carência de incentivo e a ausência de novas metodologias de avaliação para os alunos com deficiência contribuem para um ambiente pouco acolhedor na escola. É digno de nota que, apesar do evidente interesse dos alunos PcD pelos estudos conforme a própria pesquisa, ainda existem inúmeros desafios na educação inclusiva como a falta de adaptações no processo educacional que resulta em uma propensão à evasão escolar.

Esses dados sublinham a necessidade urgente de reformas e inovações em todo o processo de ensino aprendizagem que inclui as práticas pedagógicas e as questões avaliativas, de modo a atender às particularidades dos alunos com deficiência. A falta de incentivo e a ausência de estratégias diferenciadas podem desencorajar esses alunos, afetando negativamente sua permanência e desempenho escolar. Portanto, a promoção de métodos de ensino inclusivos e a implementação de avaliações adaptadas são elementos essenciais para fomentar um ambiente educacional que verdadeiramente acolha e estimule o aprendizado de todos os estudantes de forma que os deficientes possam também elevar seu grau de instrução.

Para refletir sobre o grau de instrução das pessoas com eficiência trazemos os seguintes dados:

Gráfico 4 - Nível de instrução de pessoas com ou sem deficiência de 18 anos ou mais.



Fonte: Pesquisa Nacional de Saúde - IBGE (2019)

Esses dados relevantes, proveniente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), obtido pela Pesquisa Nacional de Saúde, revelam que apesar do aumento do acesso nas escolas não há uma correspondência quanto a permanência e ao aprendizado das pessoas com deficiência. Conforme destaca o gráfico, a barreira para a instrução desse público começa no ensino fundamental, pois é considerável o número de pessoas deficientes sem instrução ou que não completam a primeira fase dessa etapa de ensino. Isso, obviamente, inviabiliza o acesso aos outros níveis de ensino.

A análise dos dados revela outra situação preocupante: aproximadamente 70% das pessoas com deficiência no Brasil não concluíram o ensino fundamental. Esse cenário indica uma exclusão significativa desses indivíduos nas diferentes modalidades de ensino, representando um desafio substancial para alcançar os objetivos citados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 59, que enfatiza a importância da integração social e da preparação para o mercado de trabalho.

A não conclusão do ensino fundamental por uma parcela tão expressiva de pessoas com deficiência aponta para obstáculos sistêmicos que precisam ser enfrentados para assegurar uma educação inclusiva e abrangente. A exclusão desses indivíduos das diferentes modalidades de ensino pode comprometer sua participação plena na sociedade e dificultar sua inserção no mercado de trabalho, contrariando os princípios fundamentais da equidade educacional e social.

Essa constatação reforça a urgência de políticas educacionais e sociais que promovam a inclusão efetiva das pessoas com deficiência em todas as fases do sistema educacional, bem como medidas específicas para apoiar sua transição bem-sucedida para o mercado de trabalho. O cumprimento dos princípios LDB e as demais legislações existentes no país que é fundamental para garantir que as pessoas com deficiência tenham oportunidades igualitárias e possam contribuir plenamente para a sociedade. Mas precisam sair do papel e serem efetivadas na prática.

Ao nosso ver, com a disparidade do nível de instrução entre alunos com deficiência e os sem deficiência urge a necessidade de políticas educacionais que visem uma real inclusão e o acesso equitativo à educação em todos os níveis, mais que tenham um reforço imediato e significativo no ensino fundamental. Uma promoção de estratégias que combata a falta de instrução e incentivem a permanência dessas pessoas no ambiente educacional deve ser crucial para construção de uma cidadania inclusiva. Ademais, um passo importante para o

enfrentamento dessa problemática é o entendimento das questões que levam a evasão escolar das pessoas com deficiência.

2.5. As razões para a evasão escolar de aprendizes com deficiência no ensino regular.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o Censo Demográfico e o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)²⁵ a evasão escolar de alunos com deficiência no ensino regular é um problema complexo que resulta de uma combinação de fatores estruturais, pedagógicos e sociais. Embora as políticas públicas brasileiras tenham avançado na promoção da educação inclusiva, muitos estudantes ainda enfrentam desafios significativos que dificultam sua permanência e progresso na escola.

Uma das principais explicações para a evasão escolar, segundo o INEP, é a falta de acessibilidade e infraestrutura inadequada. Muitas escolas não estão adaptadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência, seja em termos de acessibilidade física – como rampas, banheiros adaptados e mobiliário adequado –, seja em relação a recursos pedagógicos, como materiais acessíveis e tecnologia assistiva (Brasil, 2015). A ausência dessas condições cria barreiras e empecilhos que comprometem a participação dos estudantes no ambiente escolar e nas atividades promovidas pelos professores, seja em sala de aula ou fora dela e podem levá-los a abandonar a escola.

Outro fator crítico é a falta de apoio especializado e profissionais capacitados. A presença de professores sem formação específica para atender alunos com deficiência, aliada à carência de profissionais como intérpretes de Libras, cuidadores, psicopedagogos e terapeutas ocupacionais, dificulta a adaptação do ensino e a inclusão efetiva desses estudantes (Mantoan, 2003). Isso gera dificuldades de aprendizagem, desmotiva o professor que não consegue ajudar o aluno e conseqüentemente frustrações que contribuem para a evasão desse alunado.

²⁵ INSTITUTO RODRIGO MENDES. *Censo Escolar 2023: país mantém crescimento de matrículas em escolas inclusivas*. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/censo-escolar-2023-pais-mantem-crescimento-de-matriculadas-em-escolas-inclusivas>. Acesso em: jul. 2024.

INEP. *MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: jul. 2024.

Além disso, a rigidez curricular e os métodos avaliativos excludentes também são barreiras para a permanência dos alunos com deficiência. Muitas escolas ainda utilizam currículos padronizados e avaliações inflexíveis, que não consideram as necessidades individuais desses estudantes (Luckesi, 2011). Como resultado, muitos enfrentam dificuldades escolar e acabam desanimando, levando à desistência da escolar.

As barreiras atitudinais e o preconceito também têm um impacto significativo. Ainda há resistência de parte da comunidade escolar incluindo professores, funcionários e colegas de classe em aceitar e valorizar a diversidade (Omote, 2017). A falta de uma cultura escolar inclusiva pode gerar exclusão social, bullying e discriminação, criando um ambiente hostil para os alunos com deficiência e contribuindo para sua saída da escola.

Por fim, fatores socioeconômicos também desempenham um papel relevante na evasão escolar. Muitas famílias enfrentam dificuldades financeiras para arcar com custos indiretos da escolarização, como transporte, alimentação e material escolar adaptado. Além disso, conforme Mendes (2010), algumas famílias, por falta de informação ou a por falta de apoio da própria instituição escola, acabam retirando seus filhos do ambiente educacional por não enxergarem nele um real processo inclusivo que acolha. Há também quem prefere não levar o filho para a escola por aceitar que devido a limitação da deficiência não haverá gradativo desempenho deste na aprendizagem.

A Escola Estadual Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho reflete a realidade anteriormente descrita. Apesar de figurar entre as instituições com maior número de matrículas na cidade de Santa Rita–PB, apresenta sérias limitações em sua estrutura física e pedagógica. O espaço carece de infraestrutura adequada, não dispõe de recursos de acessibilidade, e o corpo docente não recebe formação continuada específica para o trabalho com estudantes público-alvo da educação especial. Além disso, a instituição não possui salas de atendimento especializado nem profissionais de apoio que possam auxiliar no processo inclusivo, configurando um cenário de precariedade em diversos serviços educacionais.

Tais fatores comprometem a atratividade da escola tanto para estudantes com deficiência quanto para aqueles sem deficiência. Soma-se a isso o contexto socioespacial do bairro de Várzea Nova, marcado por elevados índices de violência, incluindo assaltos e homicídios, que contribuem para a evasão e dificultam a permanência escolar. Esse quadro também inviabiliza, em muitos casos, o acesso de profissionais e a chegada de materiais de apoio pedagógico. Em consequência, observa-se uma negligência institucional, na medida em

que a Secretaria de Educação do Estado não garante as condições mínimas necessárias para assegurar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a efetiva inclusão escolar.

Dessa forma, a evasão escolar de aprendizes com deficiência revela-se como um fenômeno multifatorial, diretamente influenciado por barreiras estruturais, pedagógicas e sociais. Seu enfrentamento demanda ações coordenadas, entre as quais se destacam o fortalecimento da formação docente, o investimento em infraestrutura acessível, a flexibilização curricular e a promoção de uma cultura escolar inclusiva. Tais medidas são fundamentais não apenas para assegurar o acesso formal à educação, mas também para garantir o retorno, a permanência e o progresso desses estudantes, reduzindo os impactos negativos do abandono escolar e promovendo a equidade no processo educativo.

2.6. Os efeitos do abandono escolar dos alunos com deficiência

O abandono escolar refere-se ao comportamento estudantil de constantes ausências no período letivo, ou mesmo desistências recorrentes em anos subsequentes que retardam a conclusão da educação de alunos. Esse é um problema que gera consequências profundas, tanto para o desenvolvimento individual dos estudantes quanto para a sociedade em geral. As consequências desse abandono são diversas e causadoras de efeitos duradouros, não apenas para os indivíduos afetados, mas também para a sociedade como um todo, segundo análises da UNICEF²⁶ sobre exclusão escolar no Brasil. E os alunos com deficiência estão dentro dessas análises de forma significativa.

Vejamos as consequências relacionadas aos aspectos cognitivos e emocionais dos alunos com deficiência causadas pela falta de acesso à educação que atenda suas reais necessidades. Isso interrompe o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades essenciais, além de impedir o crescimento de competências socioemocionais, como a interação social e a resolução de problemas como afirma Mantoan, (2003). Um resultado que registra uma baixa autoestima e uma perda de motivação, já que esses alunos não conseguem vivenciar o sucesso acadêmico e o processo de socialização escolar. Segundo Omote (2017), com o tempo, essa exclusão pode levar à marginalização, ampliando o risco de isolamento social e aumentando a vulnerabilidade a situações de violência e exploração.

²⁶ UNICEF Brasil. *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil*. Brasília: UNICEF/Cenpec, abril 2021.

De modo geral, o abandono escolar também gera prejuízos significativos na qualificação profissional desses estudantes. A educação formal exerce um papel estratégico para o acesso ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento de uma carreira profissional. Sem a escolarização adequada, muitos alunos com deficiência ficam à margem do mercado de trabalho, perpetuando o ciclo de pobreza e exclusão social (Mendes, 2010). Isso reforça as desigualdades socioeconômicas, uma vez que esses indivíduos se veem privados das oportunidades necessárias para uma vida autônoma e independente.

A evasão escolar de alunos com deficiência como consequência do processo gradativo de abandono são efeitos da exclusão educacional, resultante de uma sociedade desigual, onde uma parcela significativa da população não tem acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento. Isso amplia as disparidades sociais e econômicas, já que a educação é um mecanismo de ascensão social e muda as pessoas (Freire, 1996). A falta de escolarização adequada também impede o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva que respeita e valoriza a diversidade. Outro aspecto é que o abandono de alunos com deficiência priva a comunidade escolar de vivenciar a riqueza da convivência entre diferentes capacidades e experiências (Glat; Pletsch, 2012).

É importante ressaltar que tanto a evasão escolar como o abandono são ônus financeiros que recaem sobre o Sistema Educacional e o Estado. O abandono escolar de deficientes exige a implementação de políticas públicas de reintegração, como programas de apoio psicopedagógico e adaptações curriculares, que demandam recursos financeiros adicionais, pois se o Sistema Educacional não promove uma proposta real de inclusão, o abandono vira evasão escolar que traduz a falta permanente de formação adequada. Certamente, isso contribui para uma maior dependência de serviços públicos no futuro. Sendo notório que a população com menos formação é quem mais busca esses tipos de benefício e como afirma Luckesi (2011), os programas assistenciais e de saúde, representam um custo social elevado.

Portanto, os efeitos do abandono escolar de alunos com deficiência são amplos e impactam não apenas o desenvolvimento dos próprios alunos, mas também a sociedade em sua totalidade. Para enfrentar esse problema, é fundamental que políticas públicas e práticas educacionais sejam adotadas para garantir, além da acessibilidade, o apoio especializado próprio de uma cultura inclusiva. Contudo, o investimento na formação contínua de professores e em uma infraestrutura escolar com as devidas adaptações são passos prioritários para minimizar aspectos que contribuem com o abandono escolar e se vencer a evasão escolar pela garantia de uma educação de qualidade para todos.

Vivenciando este contexto, reconhecemos todas essas necessidades, contudo partindo do princípio que teoria se prova na prática; e que a sala de aula de todo professor deve ser seu laboratório; apresentamos na sequência dissertativa, o percurso que envolve todo procedimento de desenvolvimento de práticas aplicadas ao ensino da disciplina História, numa proposta inclusiva.

CAPÍTULO 03

O ENSINO DE HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO CIDADÃ INCLUSIVA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES.

Segundo Bittencourt (2011, p. 65), o ensino de História contribui para a “formação de indivíduos críticos, reflexivos e participativos na sociedade”. Ao promover a compreensão dos processos históricos, das lutas sociais e dos mecanismos de exclusão e inclusão, o ensino de História contribui diretamente para a construção de uma cidadania ativa e transformadora (Bittencourt, 2011).

A noção de cidadania, quando trabalhada a partir da perspectiva histórica, permite aos estudantes reconhecerem os direitos civis, políticos e sociais como conquistas resultantes da ação coletiva ao longo do tempo. Como aponta Reis (2013), o conhecimento histórico fornece ao aluno instrumentos para compreender criticamente a realidade e atuar sobre ela, assumindo uma postura participativa frente aos desafios da vida pública.

No que se refere à diversidade cultural, o ensino de História tem potencial para desconstruir narrativas hegemônicas e incluir as múltiplas vozes historicamente marginalizadas. Conforme destaca Bittencourt (2011), ao tratar das histórias de indígenas, negros, mulheres e outros grupos sociais, a escola amplia os horizontes de pertencimento e promove o respeito à diferença como valor formativo.

A relação entre História e direitos humanos também é central. De acordo com Guimarães (2014), o ensino da História deve favorecer a construção de valores éticos e políticos que sustentem uma cultura de direitos, permitindo ao estudante reconhecer situações de injustiça e discriminação no passado e no presente. Ao estudar experiências autoritárias, práticas escravistas ou movimentos sociais, o aluno desenvolve o que Rüsen (2001) chama de consciência histórica crítica, essencial para a formação cidadã em uma sociedade democrática.

Portanto, o ensino de História, ancorado em uma perspectiva crítica e emancipadora, atua como ferramenta de transformação social. Cabe ao professor assumir o compromisso de mediar esse processo, promovendo práticas pedagógicas que articulem conteúdos históricos partindo da escuta sensível, com diálogos e a valorização das múltiplas identidades culturais presentes na escola para contemplar a todos em sala de aula.

No contexto de inclusão, ressaltamos a urgência de novas práticas pedagógicas para a disciplina História, com foco no processo avaliativo, que deve ser pensado e elaborado como ação efetiva, reunindo teoria e prática. Ademais, avaliações adaptadas conforme a proposta da LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e os Parâmetro Curriculares do Ensino de História. Pensando assim, conhecer o que rege na legislação, como também as novas metodologias ativas, torna-se a base para que o ensino de História se desvincule das práticas tradicionais, principalmente, ao que se refere o processo avaliativo.

3.1. Avaliação de alunos com deficiência: aspectos da legislação e das práxis

Embora a legislação brasileira, com a Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência – e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), determine que a educação deve se pautar pelos princípios de equidade, acessibilidade e inclusão, ainda se verifica um descompasso entre os dispositivos legais e as práticas avaliativas efetivamente realizadas nas instituições escolares.

Diante da ideia de que a avaliação da aprendizagem é um dos elementos mais sensíveis e decisivos no processo educativo, especialmente no que se refere aos estudantes com deficiência. Na perspectiva da inclusão, ela deve focar aspectos colaborativos relacionados ao respeito e valorização das singularidades e potencialidades de cada aluno, priorizando qualitativamente as análises da aprendizagem como um processo contínuo e formador.

Nesse sentido, práticas avaliativas mais flexíveis, diversificadas e acessíveis vêm sendo defendidas por pesquisadores e educadores comprometidos com a inclusão. A exemplo do uso de portfólios, avaliações orais, produção de desenhos ou mapas conceituais, bem como a valorização do processo de aprendizagem em detrimento do produto final, têm se mostrado estratégias mais eficazes para avaliar alunos com deficiência. Tais práticas devem ser acompanhadas de adaptações curriculares e metodológicas, previstas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2009), que orientam para o desenvolvimento de um currículo flexível e acessível.

Apesar dos avanços legais e conceituais sobre a avaliação inclusiva, o cenário atual ainda é marcado por desafios concretos na prática docente. Para que a avaliação de alunos com deficiência deixe de ser um ponto crítico e se torne um verdadeiro instrumento de inclusão, é necessário investir na formação continuada de professores, no material didático como suporte para o professor e no desenvolvimento de políticas pedagógicas claras e no compromisso ético.

De modo geral, a ação de avaliar deve fundamentar-se de forma sistemática e previamente planejadas pelo docente ao longo do ano letivo. De acordo com Luckesi (2011), avaliar requer a condução de um processo operacional composto por etapas, as quais permitem ao professor alcançar os resultados esperados. A avaliação, nesse contexto, é concebida de forma ampla e significativa, exigindo a elaboração e a aplicação de instrumentos estratégicos e pedagógicos, denominados pelo autor como atos pedagógicos, que visam à efetividade do processo avaliativo.

Segundo Luckesi (2011, p.205), “o ato de avaliar é integrativo e inclusivo” não pode ocorrer de maneira improvisada; ele precisa ser precedido por um planejamento pedagógico criterioso. Esse planejamento, denominado pelo autor como ação pedagógica, consiste na definição clara dos objetivos e das formas de execução e conclusão do processo avaliativo. Para que essa ação seja efetiva, a formação acadêmica do professor torna-se elemento essencial. Caso haja lacunas na formação inicial, é necessário buscar o aprimoramento profissional contínuo, a fim de compreender e executar, de forma consciente e responsável, as etapas do processo avaliativo. No entanto, observa-se que, frequentemente, a avaliação é erroneamente associada apenas à atribuição de notas. Essa concepção reducionista, conforme o referido autor, compromete a verdadeira finalidade da avaliação, que deve ser entendida como um ato de investigação da qualidade do objeto avaliado. Ademais, avaliar ultrapassa a mera aplicação de provas: implica analisar criticamente o desempenho dos alunos, identificar suas potencialidades e dificuldades e compreender os modos como o conhecimento está sendo apropriado. Nesse contexto, a avaliação torna-se um instrumento essencial para diagnosticar a aprendizagem, orientar o ensino e propor intervenções pedagógicas que favoreçam a construção do saber.

Ainda segundo Luckesi (2011), o professor deve realizar um planejamento prévio antes de aplicar qualquer instrumento de avaliação, o que o autor denomina de ação pedagógica. Essa ação exige clareza quanto ao início e ao fim do processo, de modo a garantir a obtenção de resultados coerentes com os objetivos educacionais propostos. O autor ressalta, ainda, que a formação acadêmica do professor constitui a base para o desenvolvimento das etapas avaliativas. Caso essa formação apresente lacunas ou deficiências, torna-se imprescindível que o docente busque a qualificação necessária para compreender e aplicar adequadamente os fundamentos da avaliação, assegurando, assim, um processo avaliativo eficaz e pedagógica e eticamente fundamentado.

A avaliação escolar constitui um elemento central do processo educativo e não deve ser reduzida a um instrumento de mensuração de resultados ou de mera atribuição de notas. Como destaca Luckesi (2011, p. 13), “avaliação é um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo”, o que significa que avaliar ultrapassa a simples aplicação de provas e a contabilização de erros e acertos. A avaliação deve seguir etapas e não se associar exclusivamente à quantificação do desempenho, pois esse tipo de pensamento minimiza a importância do processo avaliativo. Nesse sentido, avaliar implica pesquisar, analisar e compreender o que está sendo observado, considerando não apenas o produto final, mas também o percurso de aprendizagem do estudante.

No contexto educacional, isso significa que o foco deve estar em observar como o aluno aprende, identificar suas dificuldades e reconhecer suas potencialidades. Luckesi (2011) ressalta que a avaliação deve ser diagnóstica e formativa, servindo como um instrumento de acompanhamento que permite tanto ao professor quanto ao estudante refletirem sobre o processo e promoverem ajustes necessários ao longo do caminho. Desse modo, mais do que classificar, a avaliação contribui para verificar se os objetivos educacionais foram atingidos, se as estratégias de ensino foram eficazes e como podem ser aprimoradas, tornando-se um recurso de apoio ao ensino e à aprendizagem em uma perspectiva contínua e inclusiva.

Mas, como desenvolver ações planejadas e sistemáticas para realização das avaliações, inicialmente, é entender que avaliação não é uma ação isolada e única. E sim, um processo operacional, ou seja, um conjunto de etapas organizadas que levam o professor a obter informações relevantes para melhorar o ensino e a aprendizagem. Corroboramos com Luckesi (2011), quanto a expressa que avaliar não significa apenas aplicar uma prova e atribuir notas. Para ele, a avaliação exige um conjunto de ações planejadas e organizadas, passando por diferentes etapas para que o professor possa tomar decisões pedagógicas eficazes.

As ideias de Luckesi aponta para quatro etapas de avaliações, chamadas de Etapas do processo operacional:

A primeira etapa seria a Coleta de informações: O professor deve observar no cotidiano em sala de aula, registrar e reunir dados sobre o desempenho dos alunos, seja por meio de provas, trabalhos, atividades práticas, discussões em sala, entre outros instrumentos. A ideia do autor é criar uma ficha com informações preciosas sobre os alunos que possa direcionar o seu

processo de ensino aprendizagem e o processo avaliativo, pois fornece os dados necessários para que o professor compreenda como os alunos estão aprendendo, quais são suas dificuldades e quais estratégias pedagógicas podem ser ajustadas.

É importante ressaltar que coletar informações na avaliação pedagógica não se limita a provas e notas. O professor deve utilizar diferentes estratégias para registrar o desenvolvimento do aluno, permitindo uma visão ampla e precisa do seu processo de aprendizagem. É que a importância da coleta de informações bem estruturada:

- a) **Dá suporte a uma avaliação justa e contextualizada:** Usar diferentes instrumentos evita que a aprendizagem seja medida de forma limitada, considerando apenas provas.
- b) **Permite intervenções pedagógicas eficazes:** Se um aluno apresenta dificuldades, o professor pode adaptar sua metodologia para ajudá-lo a avançar.
- c) **Favorece a personalização do ensino:** Cada aluno tem um ritmo de aprendizado, e a coleta de dados ajuda a oferecer suporte adequado a cada um.
- d) **Evita avaliações punitivas e excludentes:** Quando a avaliação é baseada em múltiplas fontes de informação, o foco não é punir, mas compreender e melhorar o ensino.

Após coletar as informações, é necessário analisá-las para entender como o aluno está aprendendo, quais dificuldades ele enfrenta e quais avanços ele já obteve. Conforme Paulo Freire, a avaliação é uma forma que o professor tem para conhecer seu aluno e compreender o processo de aprendizagem do mesmo, para que possa criar uma base de análise e assim, o professor deve decidir como intervir no ensino, seja mudando estratégias pedagógicas, oferecendo reforço escolar ou criando oportunidades de aprendizagem.

Ainda conforme Luckesi (2011), a avaliação não deve ser vista como um momento final, mas como um ciclo contínuo e diário em sala de aula. É um momento do professor de aplicar mudanças no processo de avaliações, principalmente aquelas que possa atender as necessidades do alunado. Após as mudanças o professor deve observar novamente o desempenho dos alunos para verificar se os ajustes surtiram efeito. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem em sala de aula constitui-se como uma prática pedagógica fundamentada em ações sistemáticas e planejadas, conduzidas pelo professor ao longo de todo o ano letivo. Toda atividade demanda não apenas instrumentos avaliativos, mas uma estrutura metodológica cuidadosamente organizada.

Nesse mesmo viés, Luckesi (2011), apresenta a avaliação voltada não à mensuração de erros e acertos, mas à análise dos processos formativos do aluno. É necessário, portanto, compreender se os objetivos propostos foram atingidos, se as estratégias de ensino empregadas foram adequadas e de que modo essas ações podem ser revistas e aprimoradas. Essa perspectiva amplia o papel da avaliação, conferindo-lhe uma função formativa e diagnóstica, na medida em que contribui para a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem, e não apenas para a classificação dos estudantes ao final de um ciclo.

Compreendemos que para desenvolver ações avaliativas verdadeiramente sistemáticas e significativas, é fundamental reconhecer que a avaliação não constitui uma prática isolada, mas um processo operacional contínuo e dinâmico. Esse processo se estrutura por meio de etapas organizadas que possibilitam ao professor reunir e interpretar dados relevantes para aprimorar sua prática docente.

Por fim, é preciso entender que toda avaliação de modo geral deve ser pensada como a trajetória contínua de aprendizagem de seus alunos, conforme a legislação vigente. Ademais, enfatizamos a importância que com os alunos que apresentam deficiência, precisa ser efetivada com o olhar avaliativo específico, quanto as suas necessidades, ou seja, novas metodologias para práticas inclusivas com real equidade.

3.2. A importância de novas metodologias de avaliação nas aulas de História para atender o processo de ensino aprendizagem dos alunos PCD.

Ao refletir sobre a importância da adoção de novas metodologias de avaliação nas aulas de História, destacamos as estratégias que promovem a autonomia e a valorização do conhecimento produzido por todos os alunos, especialmente, o protagonismo dos alunos com deficiência.

Atualmente, alguns professores ainda se sentem despreparados para avaliar alunos com deficiência de maneira justa e eficaz. De acordo com pesquisa realizada por Sasaki (2010), grande parte dos educadores admite não saber como adaptar instrumentos de avaliação ou como interpretar as respostas dadas por alunos com deficiências cognitivas, sensoriais ou motoras. Isso revela a fragilidade da formação docente inicial e continuada no que tange às práticas inclusivas, sobretudo no campo avaliativo.

Além disso, é comum que a avaliação de alunos com deficiência seja pautada por critérios subjetivos, por vezes marcados por um viés de benevolência ou, ao contrário, de

exigências desproporcionais às suas possibilidades. Essa postura, ainda que bem-intencionada, pode comprometer o direito do estudante de ser avaliado com rigor e respeito à sua individualidade. Stainback e Stainback (1999, p.21) alertam que "não basta incluir o aluno com deficiência na sala de aula regular, é preciso que ele participe de forma ativa e significativa de todos os momentos, incluindo a avaliação".

Mesmo com o paradigma de inclusão favorecido pelas Leis vigentes, ainda há práticas no cotidiano escolar que predominam avaliações padronizadas, centradas na repetição de conteúdos e na aplicação de provas convencionais que pouco dialogam com as necessidades específicas desses estudantes, desrespeitando a legislação e o próprio aluno, que por causa desse abandono por parte do professor permanece isolado e limitado, tanto na sala de aula como intelectualmente. Para uma efetiva mudança, é preciso que todo professor compreenda a avaliação como um processo contínuo, formativo e emancipador, que contribua para o desenvolvimento integral do aluno ao longo do percurso da aprendizagem e não apenas classificatória, no final de um ciclo como afirma Luckesi (2011).

Corroboramos as ideias de Luckesi (2011), apreciando a avaliação fundamentada em ações sistemáticas e previamente planejadas. De acordo com a referida autora, o ato de avaliar requer a condução de um processo operacional composto por etapas, as quais permitem ao professor alcançar os resultados esperados. A avaliação, nesse contexto, é concebida de forma ampla e significativa, exigindo a elaboração e a aplicação de instrumentos estratégicos e pedagógicos, denominados pelo autor como atos pedagógicos, que visam à efetividade do processo avaliativo (Luckesi,2011). Ao nosso ver, essas ideias utilizadas para novas construções avaliativa dentro das práticas assistidas para disciplina História, devem contemplar o uso de diferentes instrumentos avaliativos no contexto da escola inclusiva.

Concebendo a avaliação como parte integrante do processo inclusivo no cotidiano das aulas de História, mas utilizando metodologias ativas que coloque o aluno como protagonista do processo avaliativo. Com base nisso, citamos Mantoan (2003) quando este se refere que “a escola precisa aprender a ensinar de diferentes formas para que todos possam aprender, mas também precisa aprender a avaliar de diferentes formas para que todos possam demonstrar o que aprenderam”.

Esses apontamentos revelam a centralidade da avaliação no processo de inclusão, ao destacar que o problema não reside na deficiência em si, mas na limitação das estratégias pedagógicas e avaliativas utilizadas. E lembrando Paulo Freire (1996) que definia a avaliação

como uma oportunidade para o docente conhecer profundamente seus alunos, suas histórias, seus modos de aprender e suas necessidades específicas, associamos tais ideias ao processo de avaliação na disciplina História para favorecer uma melhor aprendizagem, como também melhorar os índices de abandono e evasão escolar.

3.3. Como o ensino de História pode evitar o abandono e a evasão escolar de alunos com deficiência?

De acordo com a proposta por Bittencourt (2010, p. 201), é imprescindível que o ensino de História se comprometa com a realidade social dos educandos, assumindo como responsabilidade pedagógica o enfrentamento e a problematização das questões sociais em sala de aula. A partir dessa perspectiva, o ensino de História pode se configurar como uma ferramenta estratégica para a promoção da inclusão escolar de estudantes com deficiência, contribuindo diretamente para a redução dos índices de abandono e evasão escolar. Ao incorporar práticas pedagógicas que considerem as especificidades desse público — como adaptações curriculares, metodologias diferenciadas e recursos acessíveis —, a disciplina potencializa o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo sua permanência, participação ativa e aprendizagem significativa. Além disso, ao fomentar uma cultura escolar pautada no respeito à diversidade e na valorização das diferenças, o ensino de História fortalece a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, equitativo e democrático.

Segundo Fonseca (2003,p.19)²⁷ devemos pensar na “História como disciplina fundamentalmente educativa, formativa e emancipadora. Seu papel central é a formação da consciência histórica dos homens”, ou seja, libertar o indivíduo da alienação, pois ao entender o passado e suas consequências no presente, a pessoa pode agir de forma mais autônoma, consciente e transformadora sobre sua realidade. Entendemos que, o ensino de História ajuda o aluno a perceber que as coisas não são assim por acaso (Fonseca, 2003), mas resultado de processos históricos, decisões humanas e lutas sociais. O referido autor defende que o ensino de História vai muito além de decorar eventos: ele serve para formar cidadãos conscientes, críticos e capazes de transformar a realidade. Isso é especialmente importante no caso de alunos com deficiência, pois coloca todos no mesmo patamar de protagonismo e participação social.

²⁷FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003. Disponível em: <https://estagioshistoriamales.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/FONSECA-Selva-Guimaraes.-Didatica-e-pratica-de-ensino-de-historia.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2025.

Nesse sentido, torna-se fundamental criar “estratégias mais eficazes é a adaptação curricular e o uso de metodologias diferenciadas que atendam às necessidades específicas de cada aluno” (EducaPES, 2024)²⁸, conforme a sugestão da UNESCO. Utilizando recursos como textos em braile, audiolivros, vídeos legendados, mapas táteis e tecnologia assistiva, é possível tornar o conteúdo histórico acessível e atrativo, garantindo a igualdade de oportunidades para todos os estudantes (Brasil, 2017).

A esse respeito, Stainback e Stainback (1999) a flexibilidade e a inclusão curricular precisam atender as necessidades e habilidades de todos os alunos sem exclusão. Além disso, a implementação de metodologias ativas, como dramatizações, debates e visitas a museus, pode envolver os alunos de maneira mais dinâmica, aumentando seu engajamento e o sentimento de pertencimento à escola como afirma Mantoan (2003).

Essas práticas promovem uma aprendizagem mais significativa e ajudam a manter os alunos com deficiência motivados, evitando a evasão. E usadas no ensino de História tornam-se ferramentas importante para a promoção do respeito à diversidade. Sabemos que ao abordar temas como a história das lutas por direitos humanos, a superação de barreiras sociais e as conquistas dos movimentos sociais, é possível sensibilizar tanto alunos com deficiência quanto os demais estudantes para as questões de inclusão e igualdade de direitos (Glat; Pletsch, 2012). Pois, esse tipo de conteúdo não apenas contribui para a formação de uma mentalidade inclusiva, mas também fortalece a identidade e o sentimento de pertencimento dos alunos com deficiência, que passam a se ver representados no currículo. Isso reduz o risco de discriminação e exclusão, fatores que podem levar ao abandono escolar.

Compreendemos que o ensino de História pode promover o desenvolvimento da autonomia e a autoconfiança dos alunos com deficiência. Além disso, ao estudar exemplos históricos de superação, os alunos podem se inspirar em figuras que desafiaram obstáculos e contribuíram para mudanças sociais importantes. Esses exemplos podem motivá-los a acreditar em suas próprias capacidades e a enfrentar os desafios do cotidiano escolar com mais segurança (Mendes, 2010). A educação, nesse sentido, não é apenas uma forma de adquirir conhecimento, mas também uma ferramenta de crescimento pessoal.

Outro aspecto importante é a promoção da aprendizagem colaborativa. O ensino de História, com sua riqueza de temas sociais e históricos, pode ser uma excelente oportunidade

²⁸ EDUCAPES – CAPES. *Educação Especial: estratégias e práticas*. Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/>. Acesso em: 14 maio 2025.

para promover o trabalho em grupo, o que favorece a interação social entre alunos com e sem deficiência. Esse tipo de atividade contribui para a construção de uma rede de apoio dentro da escola, fortalecendo o vínculo e a integração entre os estudantes e criando um ambiente mais acolhedor (Luckesi, 2011). Ao nosso ver, o trabalho em grupo permite que os alunos com deficiência se sintam mais incluídos e valorizados, o que reduz a probabilidade de ações gradativas de abandono, como também a evasão escolar.

Para que o ensino de História tenha realmente um impacto positivo na permanência dos alunos com deficiência na escola, é fundamental que os professores sejam adequadamente formados para atuar de forma inclusiva. A formação contínua de educadores em estratégias de ensino diferenciadas e na promoção de uma cultura escolar “inclusiva é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas limitações, recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento” (Mantoan, 2003, p.33).

Com base nas informações dispostas, pensando no ensino de História, por meio de adaptações curriculares, metodologias diferenciadas, como também no processo de avaliação que respeita à diversidade, promovemos a construção de uma proposta de avaliação como produto interventivo para o cotidiano da sala de aula inclusiva, que oportunizasse o desenvolvimento dos potenciais de alunos com deficiência. E que conseqüentemente, venha minimizar o abandono e a evasão escolar destes alunos.

Vejamos na sequência o detalhamento da proposta e seu universo de aplicação.

3.4. Propostas de avaliação para alunos com deficiência na Escola Estadual Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho: O produto

A presente proposta foi elaborada com base na pesquisa desenvolvida com cunho qualitativo e quantitativo que contemplou a disciplina de História, no intuito de responder as perguntas iniciais que consideramos propício aqui relembrar: como ensinar história para alunos com baixa ou nenhuma leitura, que são aprovados apenas por possuírem laudos de deficiências? Como desenvolver e aplicar estratégias pedagógicas eficientes que estimulem o interesse e a compreensão dos alunos com TEA, TDAH, Dislexia e outras deficiências, durante as aulas de História? A disciplina de História pode quebrar paradigmas sociais em relação a pessoas com deficiência e contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica? E a disciplina de História pode contribuir na construção do valor de cidadão e no reconhecimento dos direitos estabelecidos para todos os alunos? Entendemos durante o percurso da pesquisa que para buscar as respostas que envolvessem os objetivos propostos, deveríamos considerar o contexto

para assim, iniciarmos a elaboração do estudo de caso voltado à inclusão de estudantes com deficiência (PCDs).

Coletando as informações sobre os alunos, público alvo, matriculados na Escola Estadual Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho, no período da pesquisa. Obtemos os dados para as análises das condições estruturais da instituição, como também na identificação da ausência de profissionais especializados que pudessem oferecer suporte pedagógico ao professor. Diante dessa realidade, colocamos em pauta o processo avaliativo pensado para a construção da cidadania do público-alvo. E ao reconhecer a necessidade de práticas educativas que efetivassem o conceito de inclusão escolar, conforme estabelece a legislação vigente, delineou-se a revisão dos atuais métodos de avaliação da aprendizagem dos referidos estudantes para a elaboração de atividades adaptadas ao componente curricular de História.

Registra-se que, inicialmente, que informações obtidas se deu em forma de pesquisa documental, junto a secretaria da escola, mas também pautada em observações na sala de aula que é nosso laboratório. Depois de analisadas as informações, elaboramos um arcabouço composto pelo universo da pesquisa que se será detalhado no próximo bloco. E na sequência, faremos o detalhamento do processo metodológico do produto, sua aplicação e discussão sobre os resultados.

Associamos a proposta de estratégias de avaliações adaptadas para o ensino de História ao estímulo do interesse e o desenvolvimento da compreensão dos alunos com laudos TDAH, TEA e Dislexia e outras deficiências, utilizando uma metodologia ativa, partindo de uma real contextualização do ambiente e do público-alvo detalhados a seguir.

3.4.1. A Escola Estadual Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho: universo da pesquisa.

A Escola Estadual Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho, situada no bairro Várzea Nova, em Santa Rita-PB. Como instituição pública estadual, ela atende a uma comunidade predominantemente urbana. O código INEP da escola é 25099124, e seu telefone para contato é (83) 3229-3303. Em termos de matrículas, atualmente, a escola possui 58 alunos nos anos iniciais, 355 nos anos finais, 391 no Ensino Médio, 75 no EJA e 43 na Educação Especial, totalizando 922 estudantes, funcionando nos turnos matutinos, vespertinos e noturno.

Embora a referida escola conte com instalações essenciais, como biblioteca (local que encontraram para armazenar, não possui estrutura de uma biblioteca) e quadra de esportes (sem cobertura), essas estruturas encontram-se em condições precárias, sem manutenção adequada

e, em muitos casos, inadequadas para o uso diário. Esse cenário, conforme as imagens do apêndice G, reflete a urgência de intervenções para garantir que o ambiente escolar seja seguro e propício ao aprendizado, oferecendo tanto aos estudantes quanto aos profissionais que nela atuam, um espaço mais confortável e funcional.

Por ser a maior escola da região que atende alunos a partir do 6º ano do ensino fundamental e os acompanha até o 3º ano do ensino médio. Essa instituição é um ambiente no qual seus alunos vivenciam um longo período como comunidade escolar, criando um forte senso de identidade e pertencimento entre os alunos, que desenvolvem vínculos significativos com o ambiente e com as pessoas da escola. Seu público composto por pré-adolescentes e jovens da área recebem toda referência educacional, conforme estabelece a proposta curricular em seu Plano Pedagógico (PP).

De acordo com seu PP, a missão da Escola Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho é proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade, que valorize o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para os desafios acadêmicos e pessoais. Sua meta é promover o aprendizado significativo e formar cidadãos críticos, conscientes e capazes de contribuir para a sociedade. Também fomentar um ambiente acolhedor para estimular o senso de pertencimento, a instituição compromete-se a reduzir desigualdades educacionais e fortalecer a identidade e o vínculo dos alunos com a comunidade local. Além disso, dedicar-se a oferecer suporte pedagógico e estrutural que potencialize as habilidades de cada estudante, incentivando o respeito, a cidadania e o compromisso com o conhecimento.

No entanto, inferimos que tanto a missão como a meta da instituição aqui citada, vem sendo prejudicada pelas condições físicas inadequadas que não favorecem um ambiente mais convidativo. Ademais, a infraestrutura precária, aliada à ausência de espaços apropriados para estudo, permanência e socialização, desestimula os estudantes, afetando diretamente seu incentivo para frequentar as aulas e se dedicar aos estudos. Observa-se que a escola carece de locais confortáveis para estudo individual e em grupo, áreas de convivência e espaços que promovam interação saudável, prejudicando assim o desenvolvimento de um ambiente educativo acolhedor e motivador.

Quanto aos dados educacionais coletados, fizemos um recorte contemplando os anos 2019 até 2024 para revelar o cenário geral, quanto ao desempenho dos alunos. Destacamos os resultados do 9º ano, com apenas 24% apresentando nível de aprendizagem adequado em Língua Portuguesa e apenas 3% em Matemática — resultados significativamente inferiores à

Meta 3 do movimento “Todos Pela Educação”, que estipula que ao menos 70% dos estudantes devem atingir tal patamar. A defasagem evidencia a urgência de intervenções pedagógicas voltadas ao fortalecimento das competências básicas.

Contudo, os dados também demonstraram avanços progressivos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), saindo de 1,8 em 2007 e alcançando 3,8 em 2019, aproximando-se da meta de 4,1. Apesar do progresso contínuo, persistem desafios relacionados à superação das metas projetadas, sobretudo diante das carências de infraestrutura escolar.

A análise das notas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) indica melhorias graduais em ambas as disciplinas avaliadas, com crescimento das médias de Português (de 209,99 em 2007 para 237,8 em 2019) e de Matemática (de 195,04 para 221,72 no mesmo período). Entretanto, os níveis de proficiência ainda permanecem abaixo dos parâmetros desejáveis, com destaque para a Matemática como área de maior vulnerabilidade.

No que se refere à distorção idade-série, os dados de 2023 e 2024 apontam um índice de 63,1% no Ensino Médio, com taxas igualmente elevadas em todas as séries (65,2% no 1º ano; 63,9% no 2º ano; e 59,7% no 3º ano). Esses percentuais refletem um atraso escolar significativo, resultante de múltiplos fatores, como reprovação, dificuldades de aprendizagem e vulnerabilidade social. Tal realidade reforça a necessidade de políticas educacionais integradas, que contemplem tanto o reforço pedagógico quanto a melhoria das condições estruturais e sociais que influenciam diretamente o desempenho acadêmico.

Colocamos em evidência a informação sobre escola é o crescimento do número de alunos PcDs matriculados nos últimos anos que é nosso público-alvo. Os dados com base nos documentos de matrícula da referida instituição, apontam um crescimento significativo no número de estudantes com deficiência matriculados entre os anos de 2023 e 2025. O índice é particularmente expressivo no turno matutino, onde foi registrado um crescimento superior a 100%, no período citado — passando de 9 alunos em 2023 para aproximadamente 21 alunos em 2025, distribuídos entre nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II e no 2º ano do Ensino Médio.

Em contrapartida, no turno vespertino, observou-se de modo geral, uma redução de aproximadamente 25% nas matrículas desses estudantes, especial em 2025, totalizando cerca de 15 alunos. Ao investigar as causas dessa diminuição de matrícula, associamos, principalmente, à transferência desses alunos para outras instituições, principalmente, devido a recomendação da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, que colocou em pauta o

encerramento progressivo das atividades do Ensino Fundamental II nesta unidade, cuja permanência dessa modalidade de ensino, está autorizada apenas até o final do ano letivo de 2026. A partir dessa data, a escola funcionará exclusivamente com turmas de Ensino Médio.

Outro aspecto relevante identificado durante a análise documental é que cerca de 90% dos laudos entregues à escola referem-se a estudantes neurodivergentes (TEA, TDAH e Dislexia) que é nosso público-alvo. Embora esses dados representem um avanço no acesso à educação por parte desse público, também revelam uma série de desafios, tanto estruturais quanto pedagógicos, enfrentados pela escola no processo de inclusão educacional.

Ao pautar algumas disposições sobre a referida unidade escolar, verifica-se que a mesma não dispõe de infraestrutura física adequada para o atendimento das especificidades desse público. Dessa forma, urge a necessidade de adaptações arquitetônicas para a acessibilidade. Além disso, observa-se a ausência de uma equipe multiprofissional especializada, o que compromete a oferta de um suporte individualizado, conforme preconizado pelas políticas de educação inclusiva. Outro aspecto preocupante refere-se à inexistência de materiais didáticos adaptados e de uma sala de recursos multifuncionais, elementos fundamentais para garantir condições de aprendizagem equitativas.

Comprova-se que apesar de cumprir a legislação, realizando as matrículas de alunos com deficientes, a escola não consegue efetivar as outras etapas prevista pela legislação por causa de alguns fatores: negligência da Secretaria de Educação em preparar as escolas com infraestrutura adequada para a acessibilidade; disponibilizar recursos para os materiais didáticos com menos burocracia, e até a efetivação de profissionais para atendimento especiais, como é o caso de uma psicopedagoga e uma psicóloga escolar.

Outro ponto, é a identificação de alunos que apresentam características de TEA, TDHA e Dislexia, mas não possuem laudo. Esse é obstáculo relevante que impede o adequado acompanhamento pedagógico desses alunos é associado a dois fatores: primeiro a não aceitação e o preconceito sobre a condição da criança. Uma resistência por parte de uma parcela considerável de pais e responsáveis que não buscam avaliação diagnóstica especializada. Mas uma segunda questão que impedem a efetivação de laudo são relacionadas ao financeiro.

Em nossa experiência neste contexto, já foi possível ouvir declarações como: “meu filho não é doido” ou “ele fala, anda e escreve, não precisa disso”. Isso ilustram o estigma e a desinformação que cercam os transtornos neurodivergentes no ambiente escolar. Mas junto a isso, também há também o fator financeiro de algumas famílias que, mesmo reconhecendo que

seus filhos necessitam de diagnóstico e atendimentos específicos, elas dependem unicamente da morosidade dos serviços públicos. Isso é uma realidade que faz com que as famílias descreditem, e até mesmo, desistem de procurar atendimento especializado, e passam a contar apenas com a escola.

Contudo, o fato da escassez e mesmo ausência de profissionais (psicólogos, terapeutas e psiquiatras, psicopedagogo) no ambiente, compromete a inclusão real deste público, dificultando seu melhor desenvolvimento e aprendizagem. Ademais, há um desencadeamento de conflitos extracurriculares, especialmente diante da não aceitação de eventuais reprovações escolares.

Diante desse cenário, a responsabilidade pelo desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas tem recaído diretamente sobre os professores, que se vivenciam o desafio de criar, individualmente, abordagens que atendam às necessidades dos alunos com deficiência. Trata-se de um trabalho cotidiano, muitas vezes solitário, que exige sensibilidade, criatividade e preparo por parte dos docentes.

Acreditamos na implementação da presente proposta como metodologia inclusivas para o ensino de História, voltada para alunos com laudos formais de TEA, TDH e Dislexia. Mas que também contemplou aqueles alunos que apresentam características e não tem diagnóstico clínico. Na sequência, verifica-se o detalhamento do processo de elaboração e aplicação.

3.4.2. O produto em seu percurso metodológico

O produto que apresentamos trata de cinco atividades de avaliação adaptadas, pensadas dentro do componente curricular da disciplina História. A elaboração das atividades partiu como resposta de intervenção individualizada com base na coleta de dados em forma de estudos de caso, envolvendo três alunos PcDs da turma do nono (9^a) do ensino fundamental, que serão detalhados na sequência. Também foram pensadas atividades coletivas, de forma que contemplasse a turma de segundo ano (2^o) do ensino médio que também apresenta em sua matrícula dois alunos do público-alvo do presente estudo.

Toda a proposta organizada em planos de aula (conforme anexo 1), foi previamente elaborada com as estratégias que favoreceram a gradativa aplicação. As execuções das ações realizaram-se, durante o percurso do estudo. Lembrando que a proposta traz as atividades para incluir a participação dos alunos PcDs, mas também com toda turma.

Cada atividade seguiu as seguintes etapas para a elaboração:

- a) Primeira etapa: foram confeccionadas com ajuda de ferramentas tecnológicas, fichas pedagógicas (anexo¹) para preenchimento individual das informações dos alunos com o objetivo de identificar em o diagnóstico e seus respectivos níveis de desenvolvimento nas áreas de leitura, escrita e interpretação obtidas na observação em sala de aula.
- b) Segunda etapa: após o preenchimento das fichas pedagógicas de identificação de cada aluno e suas reais necessidades conforme informações contidas nos laudos, realiza-se a verificação do nível de proficiência de cada aluno realizado em momentos de práticas de leitura sobre os conteúdos propostos, mas de forma descontraídas que pode ser vivenciada em torno de propostas de apresentações de pesquisas, seminários, exposição de produções escritas, entre outras formas de práticas de leitura.
- c) A terceira etapa é o planejamento da atividade que se realiza a partir da análise dos dados da segunda etapa. Com base nas informações elaborou-se as estratégias avaliativas condizentes com as especificidades do laudo e o nível de aprendizagem de cada estudante.

As atividades contemplaram tanto a possibilidade de avaliações individualizadas quanto a adaptação de instrumentos em formato coletivo, respeitando o ritmo e as potencialidades dos alunos. Dessa forma, o produto pedagógico desenvolvido visou, simultaneamente, atender às necessidades educacionais específicas e favorecer a socialização desses estudantes com os demais colegas de turma, promovendo a aprendizagem significativa em um ambiente inclusivo e colaborativo.

Para a elaboração das atividades utilizamos as ferramentas tecnológicas como aliadas pois favorecem inúmeros recursos que favorecem a elaboração de adaptações. Um exemplo do uso da IA pela qual podemos solicitar sugestão de atividade fazemos o detalhadamente de aspectos do conteúdo a ser ministrado, mas especificando também o diagnóstico de cada aluno e seu nível de leitura. Mas lembrando que essas sugestões obtidas através da plataforma devem passar pelo crivo do professor para que este altere, quando necessário, as questões de forma que se alie a sua proposta.

A aplicação da ferramenta da inteligência artificial nesse contexto serviu como suporte pedagógico ao docente, por meio do armazenamento, processamento e análise de informações relevantes sobre o perfil de aprendizagem dos discentes. Tal abordagem possibilitou ao professor a otimização do tempo, destinado à elaboração de avaliações personalizadas. Com

essa ferramenta, os conteúdos podem alinhados ao currículo favorecendo o planejamento de práticas pedagógicas inclusivas que promovam a participação equitativa de todos os estudantes, práticas que respeitam as particularidades cognitivas e socioemocionais.

A integração de uma tabela de dados ao sistema de Inteligência Artificial (IA), com o objetivo de alimentar a tecnologia com informações específicas sobre os estudantes se fez necessário. Com base nesses dados, o sistema foi programado para sugerir modelos de avaliações adaptadas, compatíveis com as necessidades educacionais dos alunos com deficiência.

Vejam na sequência, o detalhamento dos três estudos de cada estudo de caso e os exemplos de atividades obtidas com aplicação dos dados na ferramenta IA:

3.5. Primeiro estudo de caso: aluno com diagnóstico de TEA

Apresentamos o primeiro estudo de caso que parte do preenchimento da ficha de análise do aluno e o relatório sobre seu processo de aprendizagem. Conforme o modelo:

Quadro 4 - Ficha 01: Modelo de Registro Individual de Acompanhamento

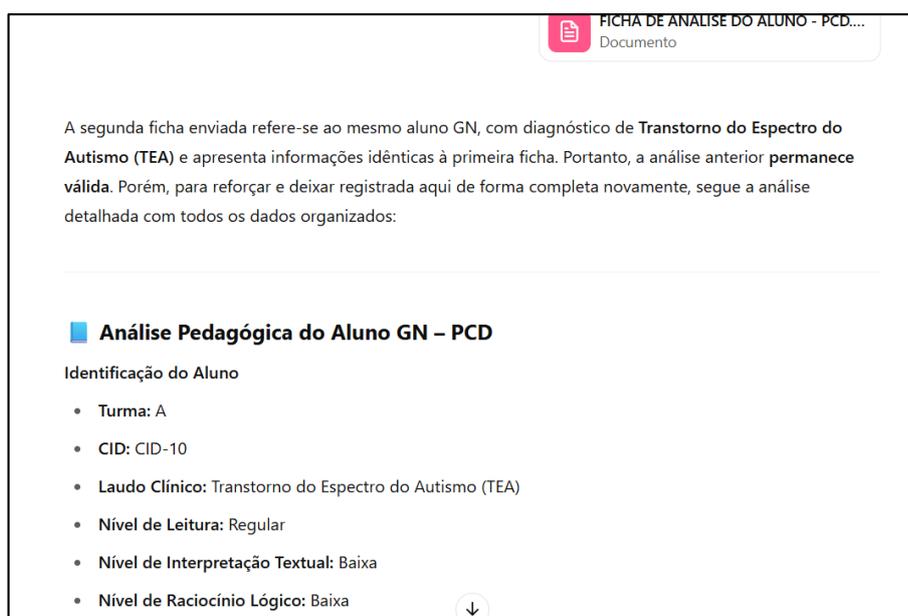
FICHA DE ANÁLISE DO ALUNO	
NOME DO ALUNO: GN (sigla do nome) -17 anos.	
SÉRIE: 2º ANO	TURMA: A
CID: CID-10	
LAUDO: Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	
NÍVEL DE LEITURA: () NÃO SABE () BAIXA (X) REGULAR () EXCELENTE	
NÍVEL DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL: (X) BAIXA () REGULAR () EXCELENTE.	
NÍVEL DE RACIOCÍNIO LÓGICO: (X) BAIXA () REGULAR () EXCELENTE	
DIAGNÓSTICO DA DEFICIÊNCIA: O aluno possui dificuldade em interpretação e compreensão de textos. Consegue ler e escrever. Mas, não conseguem entender o que está escrevendo ou lendo.	
TIPO DE AVALIAÇÃO SUGERIDA: Avaliação oral ou a utilização de avaliação escrita direta e sem textos.	

Fonte: Elaboração própria (2024).

Com os dados obtidos de cada aluno, o professor pode passar a saber quais as reais situações de seus alunos, passando a instaurar práticas mediante as diversidades de seu ambiente de sala de aula.

A título de demonstração, ao integrar a tabela preenchida com os dados do aluno ao sistema de IA, foi possível gerar uma análise individualizada, conforme a imagem (figura 8):

Figura 3 - Exemplo de análise individualizada gerada a partir da integração da tabela de dados do aluno ao sistema de IA (aluno GN)



Fonte: Produção do autor com suporte de inteligência artificial (ChatGPT, 2024).

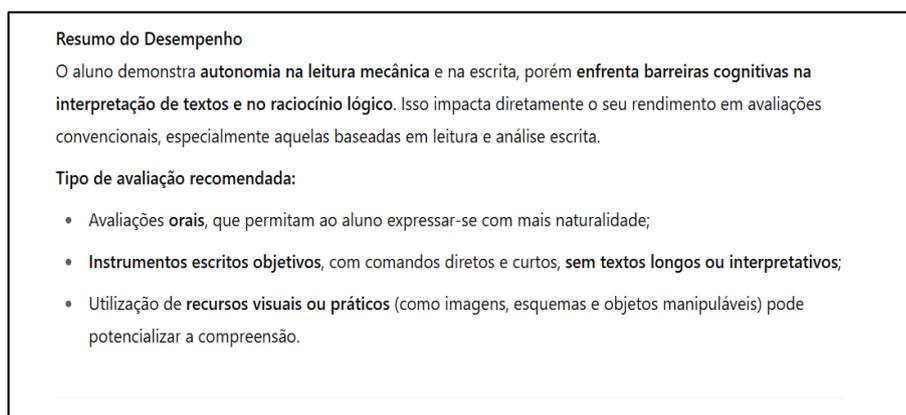
Colocamos os dados do sistema IA fazendo o detalhamento sobre que o referido aluno: dificuldades significativas na comunicação verbal e na produção escrita, embora demonstre capacidade de compreensão de elementos visuais, como cores, reconhecimento de datas e identificação de pessoas.

Detalha-se que informações também foram colhidas em observações do professor, a exemplo de uma aula, cujo tema abordava o período do Brasil Colônia com uma proposta não adaptada que era realização de uma atividade escrita, mesmos sendo em grupo, o aluno enfrentou considerável dificuldade, resultando em sua exclusão parcial do processo colaborativo, certamente, desencadeando o sentimento de isolamento.

Diante desse cenário, recorreu-se à IA para propor estratégias pedagógicas adaptadas com base nos dados do aluno, a ferramenta sugeriu a utilização de questões com apoio visual, estrutura textual reduzida e enunciados diretos, facilitando a compreensão e a participação ativa do estudante.

E obtemos um resumo dos tipos de avaliação mais adequados conforme a imagem (figura 04):

Figura 4 - Exemplo de análise individualizada gerada a partir da integração da tabela de dados do aluno ao sistema de IA (aluno GN)

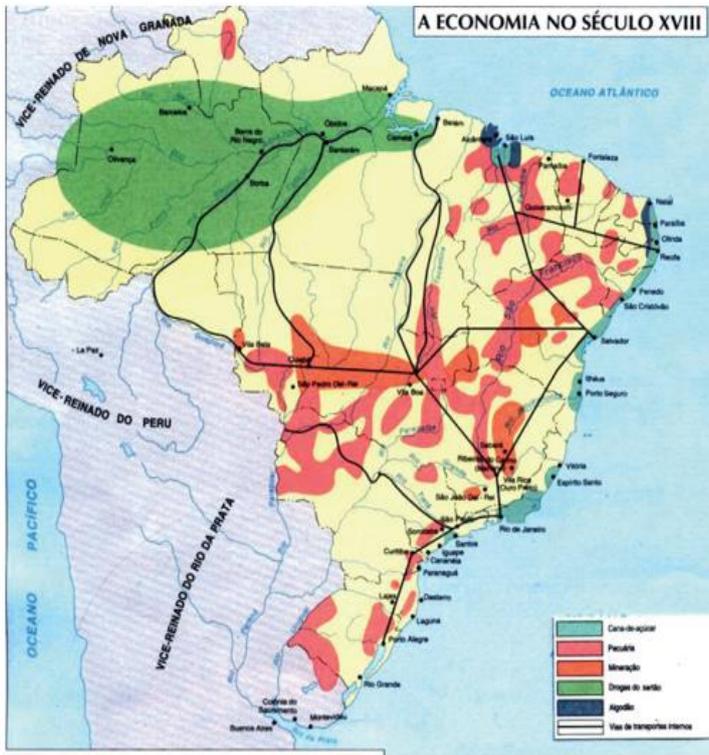


Fonte: Produção do autor com suporte de inteligência artificial (ChatGPT, 2024).

Conforme as orientações, elaboramos uma atividade adaptada (figura 03), contendo quatro questões objetivas e subjetivas, mas todas explorando o uso de imagens que foi ser aplicada individualmente ou em pequenos grupos, com mediação pedagógica.

De acordo com Luckesi (2011), avaliações adaptadas têm o potencial de transpor obstáculos e promover avanços na aprendizagem — o que se confirmou no caso do aluno PH, notadamente na disciplina de História. Um indicativo relevante desse progresso foi o relato espontâneo dos colegas de turma, que ressaltaram que PH não interagiu com outros professores e que sua voz era escutada apenas durante as aulas dessa disciplina. Esse fato evidencia não apenas a eficácia das estratégias avaliativas inclusivas, mas também o impacto de um ambiente pedagógico acolhedor, pautado na escuta e no respeito às singularidades dos estudantes.

Figura 5 - Atividade adaptada para aplicação individual ou em pequenos grupos, com mediação pedagógica (parte 01).



01. Observe o mapa da Expansão Territorial do Brasil no período colonial e responda V para as alternativas verdadeiras e F para as alternativas falsas.

- O plantio da cana de açúcar predominou no litoral (próximo ao mar) no Brasil colonial.
- A pecuária e mineração não são responsáveis pela expansão territorial do Brasil no período colonial.
- As drogas do sertão (temperos e raízes da região amazônica) possibilitou a expansão territorial na região amazônica do Brasil.
- A pecuária bovina no período colonial aconteceu apenas na região do sul do Brasil colonial.

Fonte: Produção do autor com suporte de inteligência artificial (ChatGPT, 2024).

Figura 6 - Atividade adaptada para aplicação individual ou em pequenos grupos, com mediação pedagógica (parte 02).

02. Relacione as imagens com as figuras.

(A) Maurício de Nassau.
 (B) União Ibérica
 (C) Bandeirantes
 (D) Escravizados

()  

() 

() 

()

Bandeira de Portugal Bandeira da Espanha Bandeira da União Ibérica

Fonte: Produção do autor com suporte de inteligência artificial (ChatGPT, 2024).

Figura 7 - Atividade adaptada para aplicação individual ou em pequenos grupos, com mediação pedagógica (parte 03).

03. Observe a imagem abaixo e responda a questão.

Grupo Social	Porcentagem
Branco	22%
Negro	52%
Pardo	26%

A) Na região das Minas durante o Brasil colônia, a sociedade mineradora era composta por quais grupos?

B) Qual o maior grupo social, que era explorado e viva no trabalho forçado?

04. Após analisar a imagem responda as questões.

Ano	Exportações (em milhões de libras esterlinas)	População (exceto índios) (em milhões)
1550	15 mil	15 mil
1600	100 mil	100 mil
1650	170 mil	170 mil
1700	300 mil	300 mil
1750	1,3 milhão	1,3 milhão
1760	1,5 milhão	1,5 milhão
1800	3,3 milhões	3,3 milhões

A) Entre 1550 e 1600 qual o principal produto de exportação do Brasil colonial?

B) Entre 1700 e 1750 quais os dois produtos que se destacaram na exportação do Brasil colonial?

Fonte: Produção do autor com suporte de inteligência artificial (ChatGPT, 2024).

Embora o exemplo de atividade esteja alinhado aos níveis de complexidade do ensino fundamental, foi justamente por meio desse tipo de avaliação adaptada, que o aluno PH, matriculado no ensino médio e diagnosticado com TEA, passou a apresentar avanços significativos em seu desempenho escolar. Inicialmente, com pouca participação oral, o estudante, gradualmente, passou a se comunicar com maior frequência, formulando perguntas, durante as aulas, sempre que surgiam dúvidas ou curiosidades.

Apesar das limitações na fala e do constrangimento social diante dos colegas, o aluno desenvolveu estratégias próprias para superar tais barreiras, iniciando um processo efetivo de inclusão educacional

Nesse contexto, as avaliações adaptadas foram decisivas para a construção de uma relação de confiança entre professor e aluno, elemento essencial para o despertar do interesse pelo conhecimento e o fortalecimento do vínculo com o processo educativo. Ao se perceber valorizado e compreendido, o aluno passou a demonstrar maior engajamento e motivação, revelando que práticas pedagógicas inclusivas constituem um instrumento fundamental para o desenvolvimento acadêmico e pessoal de estudantes com deficiência.

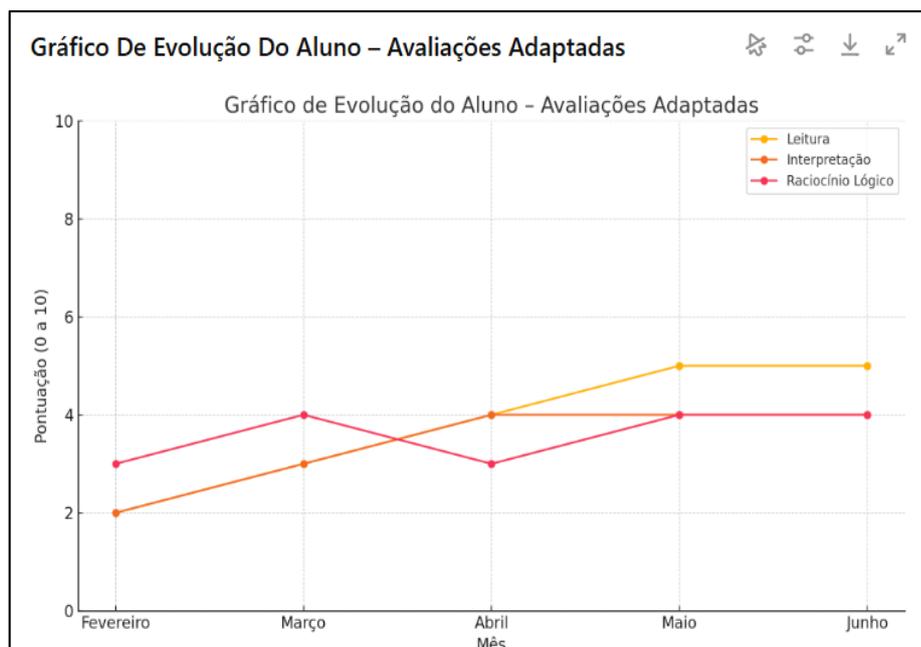
Vale ressaltar que com o apoio da inteligência artificial, foi possível desenvolver uma tabela de análise de desempenho e evolução do aluno PH, a partir de seus resultados nas avaliações adaptadas. Para fins de demonstração, utilizou-se como base o desempenho obtido no primeiro semestre de 2024, permitindo observar sua progressiva melhoria ao longo do período. Essa evolução pode ser visualizada no Gráfico 01, que apresenta o desempenho em cada avaliação aplicada, e no Gráfico 02, que evidencia o crescimento geral do aluno em relação aos objetivos pedagógicos estabelecidos.

Gráfico 5 - Desempenho do aluno PH em avaliações adaptadas no primeiro semestre de 2024.

Gráfico de Evolução a partir das Avaliações Adaptadas			
A pontuação do desempenho do aluno é registrada numa escala de 0 a 10.			
Mês	Leitura	Interpretação	Raciocínio Lógico
Fevereiro	2	2	3
Março	3	3	4
Abril	4	4	3
Maiο	5	4	4
Junho	5	4	4

Fonte: Produção do autor com suporte de inteligência artificial (ChatGPT, 2024).

Gráfico 6 - Evolução do desempenho do aluno PH ao longo do primeiro semestre de 2024.



Fonte: Produção do autor com suporte de inteligência artificial (ChatGPT, 2024).

Por meio da aplicação de avaliações adaptadas, foi possível, com o auxílio de ferramentas de IA elaborar tabelas e gráficos que demonstram o processo de evolução do estudante. Esses recursos foram construídos a partir das sugestões geradas com base nas informações contidas na ficha de análise individual do aluno, permitindo uma visualização clara e sistemática de seu progresso ao longo do tempo.

3.6 SEGUNDO CASO: aluno com diagnóstico de TDHA

Apresentamos o segundo caso com aluno MN que está matriculado no nono ano do ensino fundamental e possui um comportamento difícil em sala de aula. Nos anos anteriores não conseguia permanecer em sala de aula, quando ficava sem foco tirava a concentração dos colegas, além de possuir dificuldade na escrita e na leitura.

Seu histórico de abandono escolar, já vem desde os anos anteriores devido à dificuldade na leitura. Registra-se que desde quando o mesmo estudava a sétimo ano foi iniciada uma gradativa relação de confiança entre professor e aluno. Sabendo de sua dificuldade de leitura, passamos a trabalhar com pintura e colagem de imagens relacionadas ao processo de escravização no Brasil, ele realizou a atividade e começou a permanecer nas aulas. No entanto, surgiu outro desafio em sala de aula: o comportamento de alguns colegas, que praticavam bullying contra MN, chamando-o de “burro” e “analfabeto”. Essas atitudes por parte dos

colegas, mesmo que houvesse uma política de enfrentamento a esse fator interveniente, durante as aulas, observou-se o afastamento do aluno das atividades escolares que passou a se isolar, permanecendo fora da sala, correndo, pulando e extravasando sua hiperatividade como forma de lidar com a exclusão. Aplicamos uma nova estratégia pedagógica: conversar com a turma sobre o abandono escolar e explicar a importância da alfabetização, abordando como é difícil viver em sociedade sem saber ler e escrever.

Ainda em 2023, conseguimos reintegrar MN às aulas, e, a partir disso, passamos a desenvolver atividades mais atrativas, como pintura de mapas e localização de regiões ligadas aos conteúdos de História, como Brasil Colonial e Renascimento. O ano letivo foi concluído com avanços significativos: o aluno passou a reconhecer pequenas palavras, escrever textos curtos e localizar, nos mapas, eventos históricos como o início do ciclo da cana-de-açúcar no Brasil, o local onde ocorreu o Renascimento Cultural e onde teve início a Reforma Protestante.

No início do ano letivo de 2024, observamos uma regressão significativa no desenvolvimento do aluno MN. Durante as férias, ele não teve acompanhamento em casa, e ninguém da família demonstrou paciência para ajudá-lo com a leitura e a escrita. Com isso, foi necessário reiniciar praticamente todo o processo de aprendizagem, especialmente no aspecto emocional.

Lembramos que o aluno MN enfatizou em algum momento que iria morrer sem aprender a ler e escrever corretamente, recusava-se a permanecer em sala de aula e evitava minha presença na escola, pois sabia que eu insistiria em sua permanência nas atividades.

Diante da situação, convoquei os responsáveis e realizamos uma reunião. Após esse momento, ele voltou a frequentar as aulas, mas continuava resistindo às atividades, chegando a atrapalhar os colegas como forma de ser retirado da sala, uma estratégia que ele já havia utilizado com outros professores. Reintroduzi, então, atividades com colagem, desenhos e pinturas, que já haviam funcionado anteriormente, e gradualmente ele passou a se envolver novamente.

Já em 2025, conseguimos avançar de forma mais consistente, trabalhando com MN a importância da leitura e da escrita. Com o desenvolvimento da presente pesquisa, fizemos o preenchimento da ficha de registro individual, buscando informações sobre o laudo, associando ao conhecimento que já se tinha do aluno.

Iniciamos, então, a elaboração de atividades com apoio visual, utilizando imagens e pequenos textos, o que tem contribuído para manter seu interesse e engajamento no processo de aprendizagem.

Confere-se os dados na ficha de análise do estudante MN (ficha 02).

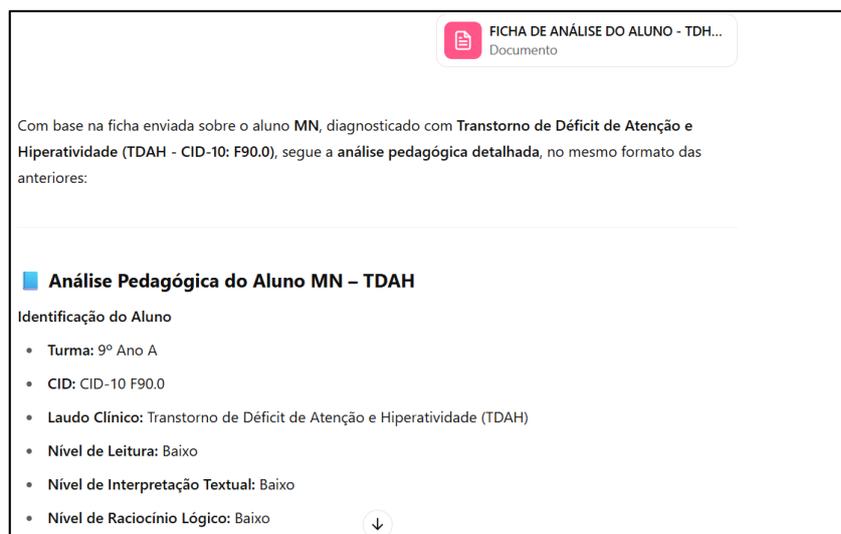
Quadro 5 - Ficha 02: Registro Individual de Acompanhamento – Estudante com TDAH (MN)

NOME DO ALUNO: MN (sigla do nome) – 15 anos
TURMA: 9 ANO A
CID: CID-10 . F90.0
LAUDO: TDAH (TRANSTORNO DÉFICT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE.)
NIVEL DE LEITURA: () NÃO SABE (X) BAIXA () REGULAR () EXCELENTE
NIVEL DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL: (X) BAIXA () REGULAR () EXCELENTE.
NIVEL DE RACIOCÍNIO LOGICO: (X) BAIXA () REGULAR () EXCELENTE
DIAGNÓSTICO DA DEFICÊNCIA: O aluno possui dificuldade em interpretação e compreensão de textos, na leitura e na escrever. Não conseguem entender o que está escrevendo ou lendo. Apresenta dificuldade de manter o foco na aula e não consegue permanecer sentado no mesmo local por muito tempo.
TIPO DE AVALIAÇÃO SUGERIDA: Avaliação oral ou criação desenhos ou mapas explicativos

Fonte: Elaboração própria (2025).

Com a ficha preenchida, aplicamos as informações na ferramenta IA, conforme a figura a abaixo:

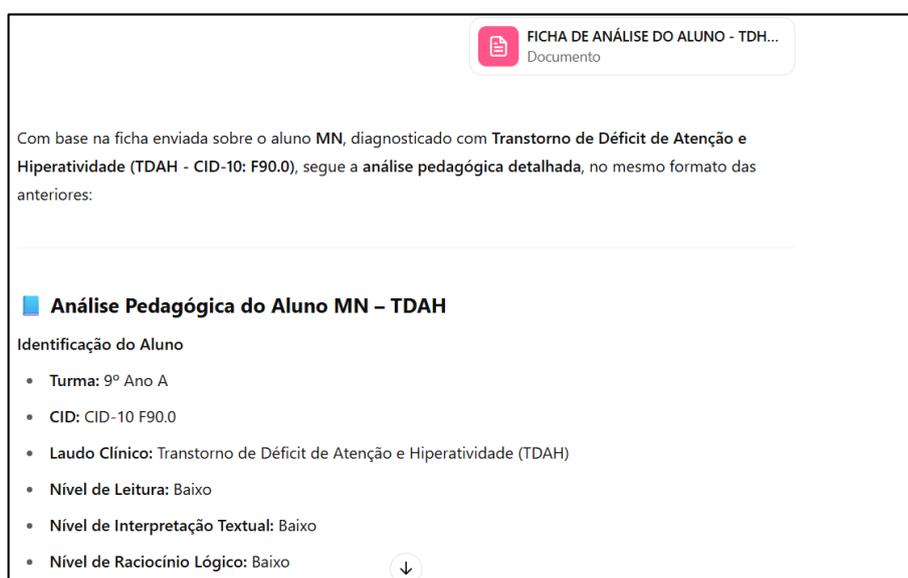
Figura 8 - Exemplo de análise individualizada gerada a partir da integração da tabela de dados do aluno ao sistema de IA (aluno PH).



Fonte: Produção do autor com suporte de inteligência artificial (ChatGPT, 2025).

Recebemos as recomendações sobre o referido aluno que apresenta diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), associada a dificuldades na leitura e na escrita, foi planejada com base em suas potencialidades cognitivas, especialmente sua boa memória visual, conforme a imagem:

Figura 9 - Exemplo de análise individualizada gerada a partir da integração da tabela de dados do aluno ao sistema de IA (aluno PH).



Fonte: Produção do autor com suporte de inteligência artificial (ChatGPT, 2025).

Dessa forma, estruturou-se uma atividade utilizando imagens, datas e informações relacionadas ao período da Era Vargas, que era o conteúdo proposto com o objetivo de favorecer a associação de conteúdos históricos por meio de estímulos predominantemente visuais.

Explorando a exposição oral e as explicações didáticas acerca do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), foram selecionadas e organizadas imagens e dados representativos desse período histórico, obtidos em fontes disponíveis na internet.

O material, devidamente impresso e recortado, foi disposto sobre a mesa do aluno, que teve como tarefa agrupar cronologicamente as datas, os eventos e as respectivas imagens, relacionando-os adequadamente às diferentes fases da Era Vargas. Essa estratégia buscou atenuar as dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelo estudante, ao mesmo tempo em que potencializou sua capacidade de apreensão e organização das informações por meio de recursos visuais e manipulativos, promovendo, assim, um processo de avaliação mais inclusivo e significativo.

As figuras ilustram o material utilizado na atividade, composto por imagens históricas, frases curtas e datas-chave organizadas em cartões pedagógicos.

Figura 10 - Material de apoio visual e manipulativo utilizado para a construção da linha do tempo sobre a Era Vargas.



Fonte: Acervo do autor (2025).

Figura 11 - Material de apoio visual e manipulativo utilizado para a construção da linha do tempo sobre a Era Vargas.



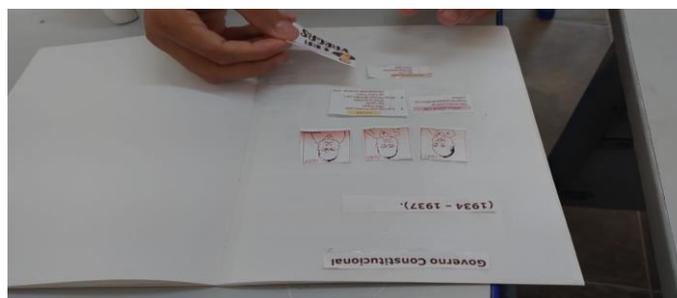
Fonte: Acervo do autor (2025).

Figura 12 - Material de apoio visual e manipulativo utilizado para a construção da linha do tempo sobre a Era Vargas.



Fonte: Acervo do autor (2025).

Figura 13 - Material de apoio visual e manipulativo utilizado para a construção da linha do tempo sobre a Era Vargas.



Fonte: Acervo do autor (2025).

O tipo de atividade aqui detalhada, conforme destaca Fonseca (2012), é uma avaliação concebida como um processo flexível e contínuo, que respeita as singularidades de cada aluno e favoreça a diversificação dos instrumentos avaliativos, especialmente para aqueles que apresentam necessidades educacionais específicas. Nesse sentido, o uso de materiais visuais e atividades práticas constitui uma estratégia pedagógica eficaz para estudantes com TDAH, pois

estimula o foco intencional e reduz a sobrecarga cognitiva frequentemente associada à leitura e à escrita extensiva (Barkley, 2015).

De acordo com Goldstein e Naglieri (2013), alunos com TDAH tendem a apresentar melhor desempenho quando envolvidos em atividades estruturadas, com instruções claras e que mobilizem recursos multissensoriais, como imagens, esquemas e atividades de manipulação de objetos. Tais práticas favorecem a organização cognitiva e o engajamento na tarefa, elementos fundamentais para a aprendizagem significativa.

Assim, a prática aqui descrita se alinha às orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que recomenda a adoção de adaptações curriculares e avaliações diversificadas, promovendo a participação plena e o desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes, especialmente daqueles com necessidades educacionais específicas.

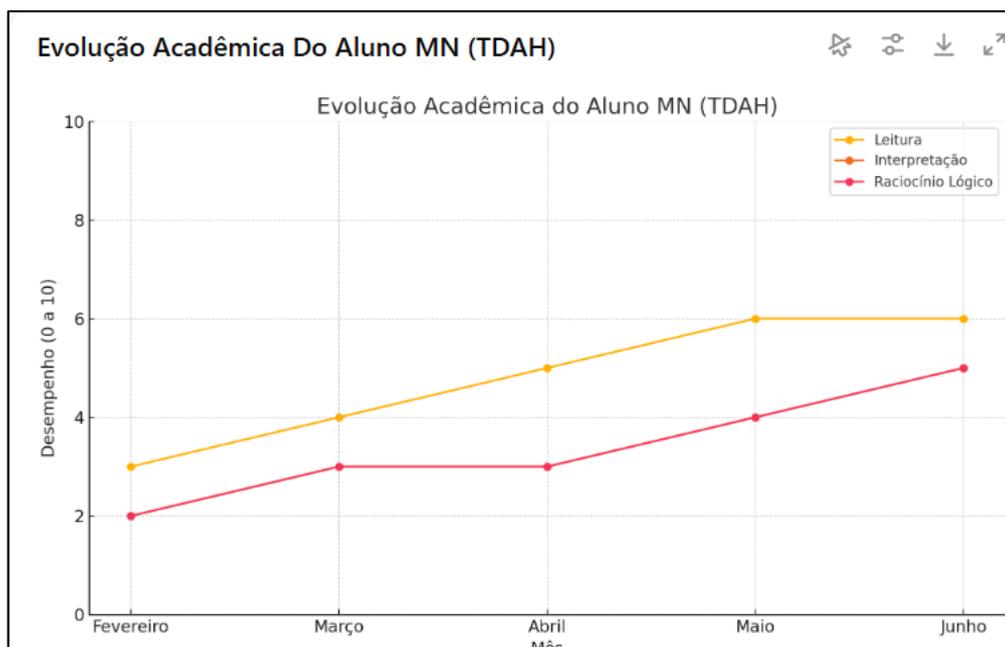
Essas estratégias possibilitam o acompanhamento do desempenho do aluno. Ao verificar os gráficos sobre os resultados das aplicações de atividades adaptadas, identifica-se as mudanças gradativas.

Gráfico 7 - Desempenho do aluno MN em avaliações adaptadas no primeiro semestre de 2024.

Gráfico de evolução a partir das avaliações adaptadas			
A pontuação reflete o desempenho do aluno em uma escala de 0 a 10.			
Mês	Leitura	Interpretação	Raciocínio Lógico
Fevereiro	3	2	2
Março	4	3	3
Abril	5	3	3
Maiο	6	4	4
Junho	6	5	5

Fonte: Produção do autor com suporte de inteligência artificial (ChatGPT, 2025).

Também ao verificar a evolução do aluno em leitura, interpretação e raciocínio lógico, ao longo dos semestres, confirma-se que uma mudança significativa ocorreu.

Gráfico 8 - Evolução do desempenho do aluno MN ao longo do primeiro semestre de 2024.

Fonte: Produção do autor com suporte de inteligência artificial (ChatGPT, 2025)

3.7. Terceiro estudo de caso: aluno com diagnóstico de DISLEXIA

O estudante WS possui diagnóstico de dislexia, sendo caracterizado como um aluno calmo, respeitoso e participativo. Apresenta assiduidade nas aulas e demonstra disposição para aprender e enfrentar suas dificuldades. No entanto, manifesta limitações no domínio da leitura, o que o leva a evitar atividades de leitura em voz alta diante da turma, a fim de não expor suas fragilidades. As informações descritas foram registradas em uma ficha individual de acompanhamento, com o objetivo de subsidiar o trabalho docente na proposição de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades do estudante (Ficha 03). A seguir, apresenta-se o modelo de ficha elaborado para o aluno WS.

Quadro 6 - Ficha 03: Registro Individual de Acompanhamento – Estudante com Dislexia (WS)

NOME DO ALUNO: WS (sigla do nome) – 18anos.
TURMA: 3 ANO A
CID: CID-10. R48.0 E F81.0
LAUDO: DISLEXIA
NÍVEL DE LEITURA: () NÃO SABE () BAIXA (X) REGULAR () EXCELENTE

NIVEL DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL: () BAIXA (X) REGULAR () EXCELENTE.
NIVEL DE RACIOCÍNIO LOGICO: (X) BAIXA () REGULAR () EXCELENTE
DIAGNÓSTICO DA DEFICÊNCIA: O aluno possui dificuldade em interpretação e compreensão de textos e na escrita. Sabe escrever bem, mas tem dificuldade em interpretação e entender textos longos.
TIPO DE AVALIAÇÃO SUGERIDA: Avaliação escrita, com pouco texto e perguntas diretas.

Fonte: (Fonte: Elaboração própria, 2025)

Apesar dessas limitações, o aluno realiza todas as atividades propostas pelo professor, demonstrando comprometimento com o processo de aprendizagem. No momento da correção das atividades, é possível identificar fragilidades específicas na escrita, decorrentes das características próprias da dislexia, como dificuldades na organização e na grafia das palavras.

Através da estratégia adotada para acompanhar o desenvolvimento do estudante é o uso da Inteligência Artificial, por meio da ferramenta ChatGPT. A partir da ficha de análise do aluno, mediante o uso de comandos (prompts), foram elaboradas as planilhas, gráficos e análises personalizadas.

Por exemplo, ao utilizar o prompt “elabore uma análise individualizada sobre os dados da ficha do aluno WS e sugira recomendações de avaliação adaptada compatíveis com sua deficiência”, foram apresentadas sugestões alinhadas às suas necessidades educacionais específicas.

Gráfico 9 - Exemplo de análise individualizada gerada a partir da integração da tabela de dados do aluno ao sistema de IA (aluno MN).

 **FICHA DE ANÁLISE DO ALUNO - DISL...**
Documento

Com base na ficha do aluno WS, diagnosticado com Dislexia (CID-10: R48.0 e F81.0), segue a análise pedagógica detalhada no mesmo formato das anteriores:

■ Análise Pedagógica do Aluno WS – Dislexia

Identificação do Aluno

- Turma: 3º Ano A
- CID: CID-10 R48.0 e F81.0
- Laudo Clínico: Dislexia
- Nível de Leitura: Regular
- Nível de Interpretação Textual: Regular
- Nível de Raciocínio Lógico: Baixo

Fonte: Produção do autor com suporte de inteligência artificial (ChatGPT, 2025).

Gráfico 10 - Exemplo de análise individualizada gerada a partir da integração da tabela de dados do aluno ao sistema de IA (aluno MN).

🧠 Descrição Diagnóstica

O aluno WS apresenta **capacidade de leitura e escrita mecânica com bom domínio da ortografia**, mas enfrenta **dificuldades na interpretação e compreensão de textos mais longos**, o que é característico da dislexia. Embora saiba escrever bem, há um bloqueio cognitivo na hora de **atribuir sentido ao conteúdo textual lido**, o que pode comprometer a aprendizagem em disciplinas baseadas em leitura e interpretação.

O raciocínio lógico encontra-se em nível baixo, o que pode dificultar a resolução de problemas mais complexos ou atividades que exigem inferência.

🌱 Recomendações para Avaliação

Instrumentos sugeridos para WS:

- **Avaliações escritas com perguntas objetivas e curtas**, evitando enunciados longos.
- **Uso de frases simples, diretas e com vocabulário acessível.**
- **Divisão das tarefas em etapas**, com reforço visual (como ícones ou exemplos).
- **Incentivar o uso de recursos tecnológicos com leitura em voz alta** ou softwares de apoio à leitura.

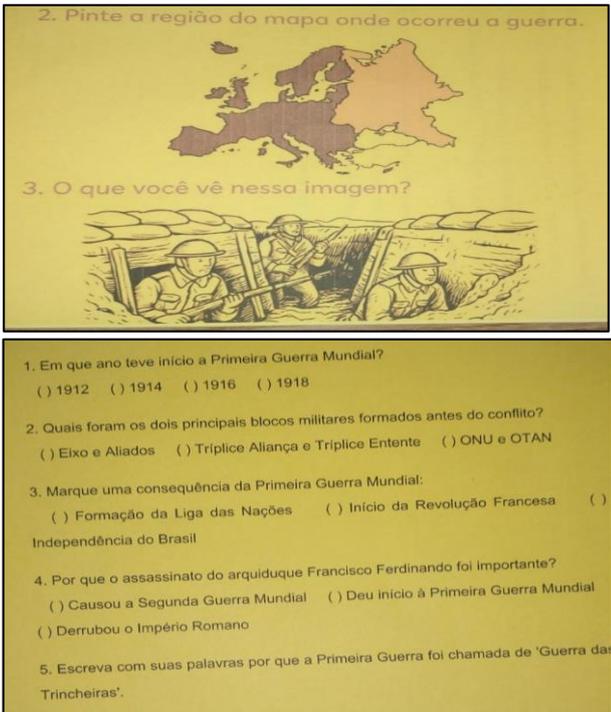
Fonte: Produção do autor com suporte de inteligência artificial (ChatGPT, 2025).

Com base nas sugestões, apresentamos um exemplo de questões, desenvolvidas para a aula sobre a Primeira Guerra Mundial (1914–1918), considerando as especificidades do estudante em relação ao seu processo de desenvolvimento na leitura e na escrita. A atividade

apresentada ao aluno WS foi adaptada com base em seu diagnóstico de dislexia, sendo aplicada em uma folha com fundo amarelo, conforme orientações de boas práticas para acessibilidade na leitura.

Ao novo ver, a adaptação cumpriu seu objetivo de promover a inclusão, assegurando a participação com os conteúdos curriculares, respeitando suas necessidades educacionais específicas.

Figura 14 - Modelo de questões adaptadas sobre a Primeira Guerra Mundial, elaborado com base no processo de desenvolvimento de leitura e escrita do aluno WS.



2. Pinte a região do mapa onde ocorreu a guerra.

3. O que você vê nessa imagem?

1. Em que ano teve início a Primeira Guerra Mundial?
 1912 1914 1916 1918

2. Quais foram os dois principais blocos militares formados antes do conflito?
 Eixo e Aliados Triplíce Aliança e Triplíce Entente ONU e OTAN

3. Marque uma consequência da Primeira Guerra Mundial:
 Formação da Liga das Nações Início da Revolução Francesa Independência do Brasil

4. Por que o assassinato do arquiduque Francisco Ferdinando foi importante?
 Causou a Segunda Guerra Mundial Deu início à Primeira Guerra Mundial
 Derrubou o Império Romano

5. Escreva com suas palavras por que a Primeira Guerra foi chamada de 'Guerra das Trincheiras'.

Fonte: Acervo do autor (2025).

Essa adaptação se fundamenta nos estudos de Rello, Kanvinde e Baeza-Yates (2012), os quais demonstraram que o uso de fundo branco com texto preto pode ser inadequado para leitores disléxicos, devido ao alto contraste e à sensibilidade ao brilho, fatores que podem provocar distorções visuais, como palavras desfocadas, prejudicando a fluidez e a compreensão da leitura. O uso de cores suaves no fundo, como o amarelo-claro, contribui para reduzir esses efeitos e melhorar o desempenho do estudante nas atividades escritas.

Com o avanço nas habilidades de leitura, escrita e interpretação textual do aluno WS, tornou-se possível a elaboração de questões de múltipla escolha e a produção de pequenos textos a partir de imagens. Outro aspecto relevante observado durante o acompanhamento foi a

influência do tipo de material utilizado na aplicação das atividades. Em uma experiência realizada em sala de aula, optou-se por imprimir a atividade com fonte Arial, em folha de tonalidade amarela, ao invés da tradicional folha branca. A mudança resultou em um melhor desempenho na leitura dos enunciados, aumento no tempo de permanência com a atividade e redução de comportamentos de evasão ou desconforto visual, favorecendo significativamente a qualidade das respostas desenvolvidas.

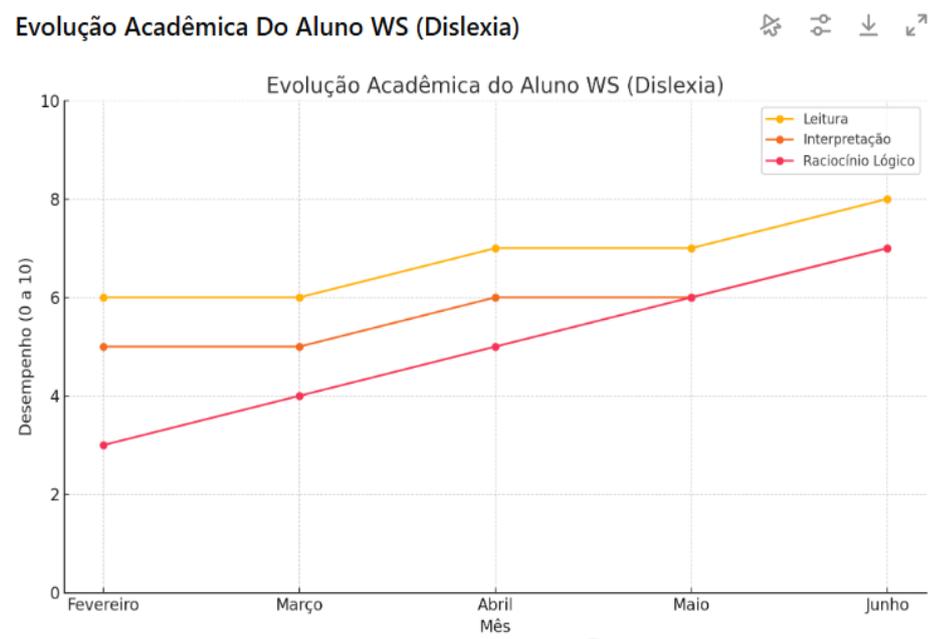
A importância dessas adaptações pedagógicas individualizadas, não apenas no conteúdo, mas também na forma como apresentar o material, são experiências que tornam evidentes que estratégias sensíveis às especificidades de cada estudante favorecem a permanência, o engajamento e a aprendizagem de forma mais significativa.

A progressão evidencia a efetividade das estratégias pedagógicas diferenciadas, que respeitam as particularidades do aluno e favorecem sua trajetória educacional, promovendo avanços significativos no desenvolvimento de suas habilidades de forma geral como pode ser confirmado nos gráficos a seguir:

Gráfico 11 - Desempenho do aluno WS em avaliações adaptadas no primeiro semestre de 2024.

			
Segue um exemplo de acompanhamento do aluno WS ao longo de 5 meses:			
Pontuação representa o nível de desempenho do aluno, em uma escala de 0 a 10.			
Mês	Leitura	Interpretação	Raciocínio Lógico
Fevereiro	6	5	3
Março	6	5	4
Abril	7	6	5
Maio	7	6	6
Junho	8	7	7

Fonte: Produção do autor com suporte de inteligência artificial (ChatGPT, 2025).

Gráfico 12 - Evolução do desempenho do aluno WS ao longo do primeiro semestre de 2024.

Fonte: Produção do autor com suporte de inteligência artificial (ChatGPT, 2025).

De modo geral, a estratégia de elaboração e aplicação de atividades adaptadas, associada ao acompanhamento através da ficha pedagógica e a elaboração dos gráficos vem demonstrando que o professor pode incluí-las na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) como ações são aliadas à sua didática, pois ajudarão na vivência de um processo de inclusão que não exclui.

Outro ponto, é que com base nas informações obtidas por meio do preenchimento das fichas pedagógicas com relatórios e gráficos de cada caso, também podemos pensar na elaboração de modelos de atividade adaptada para a disciplina de História, mas para ser aplicada com toda turma. Uma estratégia lúdica que envolvesse os alunos, público-alvo, de forma que pudessem vivenciar uma ação coletiva, ou seja, um trabalho em grupo na qual todos têm protagonismo.

Vejamos, na sequência, a construção de uma atividade coletiva que denominamos de tabuleiro da inclusão.

3.8. Modelo de atividade coletiva: Tabuleiro da Inclusão

Partindo da proposta de desenvolver uma avaliação inclusiva que atendesse aos alunos PCD com TEA, TDAH e Dislexia, foi criado um jogo de tabuleiro com o objetivo de promover a participação desse público, junto aos demais colegas da turma. A atividade foi aplicada em

uma turma do 9º ano da Escola Estadual Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho, que conta com estudantes PCD com as três neurodivergências mencionadas.

O conteúdo escolhido foi a Era Vargas (1930–1945), considerando a relevância histórica do período e as legislações criadas nesse contexto, como o voto feminino, o salário mínimo, a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), entre outros temas importantes.

Objetivo do jogo é avançar pelas casas do tabuleiro, superando desafios relacionados aos principais eventos, personagens e aspectos sociais e econômicos da Era Vargas (1930-1945), até chegar ao final (“FIM”).

Na construção, usamos o material disponível na escola para desenvolver o jogo. Materiais necessários: 1 Tabuleiro ilustrado (criado no word com ajuda do aplicativo Canva, pelo professor), o tabuleiro foi impresso colorido; os peões de papel (um para cada jogador), 1 dado grande de papel e de fácil manuseio; cartas de desafio (já criadas anteriormente: perguntas selecionadas pelo professor, mímicas, desenhos).

Também elaboramos o manual com uma breve explicação sobre as “regras do jogo” que são as seguintes:

1. Preparação:

- Cada equipe recebe um tabuleiro e com a ajuda do professor realiza a montagem.
- Cada jogador ou a equipe escolhe um peão.
- As cartas são embaralhadas e dispostas ao lado do tabuleiro ou as perguntas pode ser desenvolvida após um exercício de revisão realizado pelo professor.
- Define-se quem começará (pode ser o mais jovem, por exemplo).

2. Como avançar:

- O jogador lança o dado e move seu peão o número correspondente de casas.
- Ao chegar em uma casa, verifica a cor ou o ícone correspondente e realiza a ação:

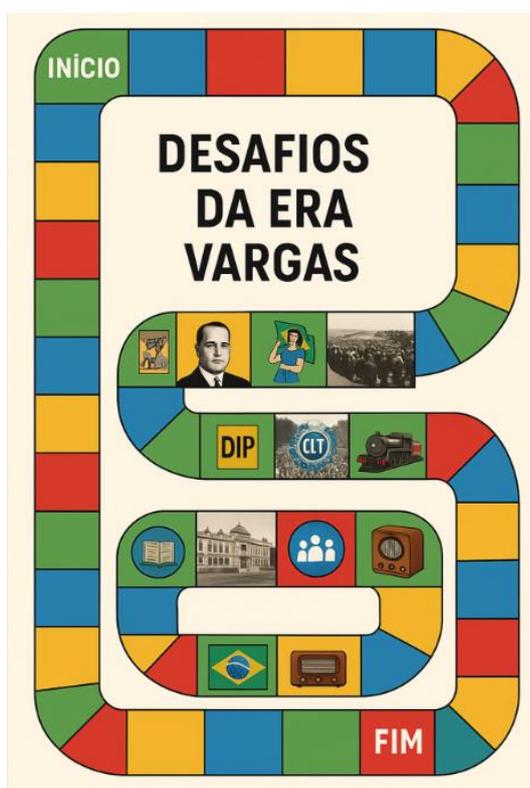
Cor / Ícone	Significado	Ação
<input type="checkbox"/> Verde	Fato histórico	Responder uma pergunta sobre um evento da Era Vargas.
<input type="checkbox"/> Azul	Personagem importante	Identificar ou descrever um personagem.
<input type="checkbox"/> Amarelo	Ação social	Fazer uma mímica ou desenho relacionado ao tema.
<input type="checkbox"/> Vermelho	Avanço tecnológico	Responder um “Verdadeiro ou Falso”.

☐ Casa inclusiva (imagem)**	Espaço de apoio	Pode pedir ajuda a um colega ou professor.
-----------------------------	------------------------	--

Apesar da impressão do tabuleiro e das imagens, a montagem foi realizada pelos próprios alunos, seguindo as etapas de produção. O material para a construção do dado foi papel e os peões foram tampas de canetas.

O tabuleiro (Figura 12) foi desenvolvido com o propósito de envolver os alunos na sua montagem, promovendo um momento de integração e cooperação entre os membros do grupo, sob a orientação do professor. Embora fosse possível entregar o tabuleiro já montado e esquematizado, optou-se por um processo construtivo e gradual. Essa escolha metodológica teve como objetivo despertar a curiosidade dos estudantes, quanto ao funcionamento do jogo, ao significado das cores e imagens utilizadas, e à dinâmica da atividade.

Figura 15 - Aplicação do jogo de tabuleiro inclusivo sobre a Era Vargas, promovendo integração, cooperação e aprendizado entre os alunos



Fonte: Produção do autor com suporte de inteligência artificial (ChatGPT, 2025).

A decisão de conduzir a montagem do tabuleiro em etapas foi intencional, considerando o caráter adaptado e inclusivo da proposta. Durante o processo, observou-se grande engajamento da turma, especialmente por parte dos estudantes público-alvo da educação

especial, que participaram ativamente do processo de recorte, fizeram questionamentos pertinentes e interagiram com seus colegas e com o professor, desenvolvendo habilidades socioemocionais e comunicativa

Figura 16 - Registro da aplicação do jogo de tabuleiro inclusivo em sala de aula, promovendo integração, engajamento e aprendizado colaborativo.



Fonte: Acervo do autor (2025).

Figura 17 - Registro da aplicação do jogo de tabuleiro inclusivo em sala de aula, promovendo integração, engajamento e aprendizado colaborativo.



Fonte: Acervo do autor (2025).

Como uma atividade que demanda um tempo considerado que extrapola os 50 minutos de aula, sua conclusão da montagem, explicação sobre o significado das cores e elementos do tabuleiro e execução do jogo ocorreram em dias subsequentes.

Vejamos algumas explicações fornecidas pelo professor:

1. Como usar as cartas ou as perguntas criadas pelo professor:

- Ao cair numa casa, o jogador retira uma carta da categoria correspondente a cor da casa e seu desafio.

- O professor realiza a pergunta ao indivíduo ou ao grupo, que possui cerca de 15 a 20 segundos para responder.
- Se o jogador ou equipe realizar a ação corretamente, avança mais 1 casa.
- Se não conseguir ou errar, permanece na mesma casa.

2. Vence quem:

- Chegar primeiro ao final (“FIM”), após superar os desafios. Mas todos são vencedores, pois o objetivo principal é que todos participem, aprendam e se sintam acolhidos. O brinde para o jogador ou para equipe vencedora vai depender do professor, pontuação, nota, chocolate.

Confere-se nos registros fotográficos, realizados pelo próprio autor durante a aplicação do jogo de tabuleiro em sala de aula. As imagens apresentadas nas figuras 15, 16 e 17, documentam momentos significativos da atividade, evidenciando o envolvimento dos alunos, a participação colaborativa e o uso do recurso como estratégia pedagógica inclusiva. Esse acompanhamento visual permitiu observar, de forma mais sensível, as interações estabelecidas entre os estudantes e os efeitos positivos da proposta no ambiente escolar.

Figura 18 - Registros fotográficos da aplicação do jogo de tabuleiro em sala de aula, realizados pelo autor durante a atividade



Fonte: Acervo do autor (2025).

Figura 19 - Registros fotográficos da aplicação do jogo de tabuleiro em sala de aula, realizados pelo autor durante a atividade



Fonte: Acervo do autor (2025).

Figura 20 - Registros fotográficos da aplicação do jogo de tabuleiro em sala de aula, realizados pelo autor durante a atividade



Fonte: Acervo do autor (2025).

Uma das funções dessa proposta pensada para atender aos três diagnósticos é que através do lúdico se apresente uma estratégia de adaptação que realmente se inclua na sala de aula regular todos da turma com equidade.

Para ilustrar nossa fala, podemos conferir os detalhes sendo levando em consideração na elaboração da proposta:

Dislexia:

- Uso de imagens e cores para reforçar os significados.
- Professor ou colega pode ler as cartas.

TDAH:

- Jogadas curtas e dinâmicas.
- Alternância rápida entre perguntas, mímicas e ações.

TEA:

- Estrutura previsível e repetitiva.
- Opção de pausa na “Casa Inclusiva”. (casa com as imagens)

- Possibilidade de antecipar as regras com explicação visual.

Com base na experiência, podemos demonstrar as diferenças fazendo uma comparação entre a proposta tradicional e as adaptações propostas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 7 - Comparativo: Avaliações Tradicionais e Adaptadas no Ensino de História segundo a BNCC

Habilidade da BNCC	Avaliação Tradicional	Avaliação Adaptada (PCDs)
EF09HI03 – Identificar formas de organização da sociedade civil e participação política em diferentes contextos históricos.	Redação dissertativa sobre o Estado Novo e o controle das massas.	Áudio gravado com resposta oral (TDAH); infográfico ilustrado com setas e ícones (dislexia); dramatização com apoio de roteiro visual (TEA).
EF09HI07 – Refletir sobre desigualdades sociais, violação de direitos e resistências no passado e presente.	Análise escrita de texto historiográfico.	Cartaz temático com colagem (dislexia); apresentação em dupla com apoio de imagens (TEA); mapa mental em aplicativo com comando de voz (TDAH).
EF09HI09 – Analisar o papel da memória coletiva na construção da identidade social e cultural.	Produção de texto opinativo sobre ditadura e memória.	Linha do tempo ilustrada (dislexia); vídeo curto dramatizado com roteiro oral (TEA); painel coletivo com legendas simples e apoio visual (TDAH).

Fonte: Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: maio 2024

Ainda como proposta, parte do produto de inclusão, aprestamos a estratégia com o uso da produção de vídeos executado pelos alunos que denominada: Documentando o Presente: História e Cinema em Defesa da Escola. A ideia foi desenvolvida com em forma de resposta inovadora e crítica às condições precárias vivenciadas pelos alunos da Escola Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho.

A sugestão do professor de História foi utilizar o cinema como ferramenta pedagógica e de expressão, incentivando os estudantes a explorarem conceitos de história, memória e coletividade. Através da produção de vídeos, os alunos têm a oportunidade de documentar suas experiências na escola, transformando suas observações e insatisfações com a infraestrutura em artefatos de memória e instrumentos de denúncia. Esse processo visou não apenas ampliar o conhecimento dos alunos sobre o passado e o papel da memória coletiva, mas também estimular o desenvolvimento de um senso crítico e a capacidade de refletir sobre a realidade em que vivem.

Em forma de projeto de sala de aula se buscou o protagonismo dos estudantes, mostrando-lhes que suas vozes podem ter impacto e que a produção de vídeos, tendo como base

o cinema, pode ser uma ferramenta poderosa para gerar conscientização e, eventualmente, impulsionar mudanças. Assim, além de promover o aprendizado em temas históricos e culturais, o projeto atua como um catalisador para a valorização da identidade, cidadania e do pertencimento dos alunos ao espaço escolar. Vejamos as etapas da atividade:

Roda de Conversa – O que sentimos sobre nossa escola?

- Todos os alunos (incluindo alunos PCD) serão convidados a falar, desenhar ou escrever sobre o que gostam e o que gostariam de mudar na escola.
- Adaptação: Alunos com dificuldades de fala podem usar pranchas de comunicação alternativa, desenhos ou apoio de colegas para se expressar.

Grupos de Produção de Ideias

- Formar grupos diversos com alunos com e sem deficiência.
- Cada grupo deve criar uma ideia de cena curta que represente uma vivência da escola (positiva ou de denúncia).
- Adaptação: Incluir alunos com TEA, TDAH ou dislexia em tarefas que valorizem suas habilidades — como roteirização com imagens, organização de cenas, escolha de figurinos etc.

Criação de Roteiro Visual ou Ilustrado

- Cada grupo transforma a ideia em um pequeno roteiro, podendo ser escrito.
- Adaptação: Para alunos com dificuldades na escrita, permitir uso de aplicativos com comando de voz ou organização de ideias em colagens.

Gravação dos Vídeos (curtas de até 2 min)

- Usar o celular ou tablet para gravar os vídeos. Todos participam: como atores, narradores, diretores ou cenógrafos.
- Adaptação: Os papéis são distribuídos de acordo com os interesses e capacidades de cada aluno, garantindo protagonismo a todos.

Os grupos elaboraram os roteiros e criaram vídeos questionando a situação precária da escola e demonstrando conhecimento sobre seus direitos de aluno e cidadão e exigindo melhores condições de estudo.

Como exemplo da execução da proposta acima descrita, a produção do vídeo realizada por um grupo de quatro alunas do 1º ano do Ensino Médio, no ano de 2024, incluindo duas estudantes com deficiência. A atividade foi desenvolvida de forma autônoma pelas alunas, que elaboraram um roteiro crítico no qual abordam as condições inadequadas da quadra poliesportiva da escola. O vídeo com uma reflexão sobre as limitações que esse espaço impõe à realização das aulas de Educação Física, destacou a importância de ambientes acessíveis e estruturados para garantir a participação de todos os estudantes.

Figura 21 - Print do vídeo produzido por alunas do 1º ano do Ensino Médio com roteiro crítico sobre as condições da quadra poliesportiva da escola.



Fonte: Acervo do autor (2025).

Figura 22 - Print do vídeo produzido por alunas do 1º ano do Ensino Médio com roteiro crítico sobre as condições da quadra poliesportiva da escola.



Fonte: Acervo do autor (2025).

As figuras registram a aluna D.A. em seu relato que descreve de maneira clara e assertiva a situação precária da quadra, destacando a presença de acúmulo de sujeira, matagal ao redor e ausência de manutenção adequada. A aluna enfatizou que tais condições configuram

uma forma de desrespeito com os estudantes da Escola Estadual Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho, comprometendo não apenas a qualidade das atividades físicas e recreativas, mas também a segurança e o bem-estar de toda a comunidade escolar.

Então, as experiências aqui relatadas sobre ensino de História, apresentaram desafios registrados durante o processo. Citaremos alguns aspectos observados, detalhando momentos específicos em cada um dos três casos: o aluno com TDAH ao apresentar a dificuldade em manter o foco e organizar informações cronológicas que comprometem a compreensão de processos históricos e a realização de atividades discursivas como afirma (Souza; Oliveira, 2015), percebemos nas aulas sobre a Era Vargas (1930-1945) que exigiu uma cronologia de datas e fatos, sua falta de concentração, mas o mesmo manteve todo esforço para conseguir elaborar as relações entre acontecimento e ano ocorrido com o uso das imagens.

O estudante diagnosticado com dislexia, apresentando como seu maior obstáculo a leitura de fontes históricas, a interpretação de textos narrativos, a produção escrita de resumos e análises, devido à dificuldade em decodificar palavras e construir sentido, comprova o que diz Paula; Capellini (2010). Observou-se que nas aulas, quando utilizado apenas o livro ou algum texto impresso, as estratégias da leitura compartilhada com esse aluno expõem a troca de sílabas, e nas interpretações escritas, o sofrimento do aluno, aparentemente nítido, desencadeava-se em culpa, pois o mesmo expressava que não ia conseguir fazer a atividade. E gradativamente, desistia de realizá-la. Verificamos que a estratégia de leitura oral, realizada pelo professor acompanhado da proposta de debate, facilitava para esse aluno a compreensão, então, junto com a proposta de exercício oral.

Já o aluno com TEA, apresenta limitação na expressão oral, durante debates ou apresentações, apesar dos esforços de querer compreender o conteúdo, foi necessário criar diversos exemplos dentro do conteúdo de história para que eles pudessem ter o entendimento. Ao considerar a proposta de Del Prette (2011) para explicar a temática da colonização do Brasil. Relacionamos Brasil como colônia de Portugal utilizando a bandeira de Portugal, o mapa da Europa, e até imagem de Cristiano Ronaldo para explicar o conceito de colonização.

Por fim, em todo processo vivenciado, consideramos fundamental a compreensão das especificidades de cada aluno para promover uma prática, verdadeiramente inclusiva e equitativa. O desenvolvimento das avaliações adaptadas e aplicações, além do cumprimento da legislação que garantiu a aprendizagem gradativa desses alunos, como também o acesso à educação e a cidadania, uma possibilidade encontrada pela disciplina de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo central elaborar um estudo de caso de inclusão com os alunos PcD da Escola Estadual Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho , situada em Várzea-Nova- PB, no intuito de revisar as formas de avaliação da aprendizagem desses estudantes, como também apresentar uma proposta com atividades adaptadas que possam conduzir momentos de reflexões que desenvolva o protagonismo sócio educacional deste público em forma de competências e habilidades relativas ao ensino de História. A partir da análise das experiências vivenciadas pelo autor na referida escola, estudo foi desenvolvido, seguindo um percurso a metodologia qualitativo e quantitativo para posterior elaboração do estudo de caso.

A primeira etapa da pesquisa, seguiu a revisão bibliográfica e análise reflexiva de estudos com maior relevância sobre a temática, conduzindo a construção dos dois primeiros capítulos base na coleta de dados. No **Capítulo 1**, realizou-se uma contextualização histórica sobre a forma como as pessoas com deficiência foram tratadas ao longo do tempo, desde as civilizações antigas até a contemporaneidade. Essa análise demonstrou que, durante séculos, a deficiência foi encarada como sinal de castigo divino, incapacidade ou anormalidade, sendo associada à exclusão e ao silenciamento. A reconstrução dessa trajetória evidenciou como essas visões contribuíram para a marginalização social e educacional desses sujeitos, além de justificar a necessidade de políticas públicas voltadas à equidade.

Já o **Capítulo 2** abordou o cenário atual da inclusão escolar no Brasil, destacando o crescimento das matrículas de alunos com deficiência no ensino regular e os desafios enfrentados no processo de permanência e aprendizagem. O estudo apontou bases legais do Sistema Educacional como a LDB e a BNCC, entre outras, que sustentam a inclusão, suas práticas pedagógicas e avaliativas, mas afirmando que, embora haja um arcabouço legal sobre os direitos desse público, ainda carece de adequações concretas para que não se perpetue a realidade observada. Um exemplo é o fato de muitos estudantes com deficiência serem aprovados, automaticamente, mesmo sem haver aprendido, ou sendo desestimulados a permanecer na escola, em função de métodos avaliativos inadequados às suas condições.

A segunda etapa da pesquisa deu origem ao **Capítulo 3**, no qual concentrou-se o processo avaliativo para a elaboração e aplicação de novas estratégias no ensino de História para estudantes com deficiência. Na sequência, apresentamos o detalhamento do desenvolvimento metodológico do produto: um conjunto de atividades adaptadas e um jogo

didático elaborados com o apoio de recursos visuais e a inteligência artificial. Esse produto de intervenção foi aplicado em resposta aos três estudos de caso reais descritos que envolveram conhecimentos prévios sobre TEA, TDHA e Dislexia.

Considerando que atividades adaptadas pedem conhecimento prévios e interação por parte do professor de seu público. Cada momento da execução da proposta trouxe a verificação de uma real inclusão, na qual os alunos vivenciaram atividades e processos avaliativos de acordo com seu perfil e suas necessidades específicas. Uma realidade possível que promoveu o engajamento, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a valorização da diversidade no espaço escolar, a exemplo da construção do “Tabuleiro da Inclusão”.

Inferimos que a dissertação contribui com o campo do ensino de História e da educação inclusiva ao propor essas alternativas avaliativas, metodologicamente sustentadas, que reafirmam o papel da escola como espaço de reconhecimento das diferenças. Do ponto de vista teórico, o trabalho reforça a importância da historicização da deficiência como fundamento para superar preconceitos institucionalizados. Do ponto de vista metodológico, destacam-se o uso de tecnologias, como a inteligência artificial (IA), considerando-a uma ferramenta de apoio à personalização do ensino de História; e de colaboração para a criação dos gráficos que facilitam as análises de desempenho dos alunos. Ao nosso ver, estratégias eficazes na promoção de uma aprendizagem mais significativa e humanizada.

Reconhecendo a relevância da experiência, mas sabemos que há algumas limitações como o recorte territorial restrito a uma única escola da rede estadual paraibana, como também e o tempo limitado para acompanhamento longitudinal dos efeitos das atividades aplicadas dificultam a generalização dos resultados. Apresentamos como sugestão para pesquisas futuras, a ampliação do número de instituições envolvidas para diversificar os perfis dos alunos atendidos; também explorar o uso de tecnologias educacionais de forma mais sistemática, especialmente em avaliações formativas. Outro ponto é desenvolver estudos comparativos entre diferentes áreas do conhecimento, de modo a compreender como a adaptação das avaliações pode se articular com os objetivos específicos de cada componente curricular.

Por fim, conclui-se que a inclusão educacional não pode restringir-se à matrícula formal do aluno com deficiência. Ela exige um compromisso ético e político com a justiça educacional, o que implica revisar práticas avaliativas, redimensionar o papel do professor e compreender a diversidade como um valor pedagógico. O ensino de História, ao reconhecer e valorizar as múltiplas formas de aprender, torna-se uma ferramenta de pertencimento e afirmação de

direitos, reafirmando o papel da escola pública como espaço de construção da cidadania, da equidade e da inclusão.

BIBLIOGRAFIA

AMARAL, Ana Paula dos Santos; COUTO, Maria Inês Goulart de. **Dificuldades de aprendizagem e a inclusão escolar de alunos com TEA**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: www.dislexia.org.br. Acesso em: 10 ago. 2023.

BARKLEY, R. **Aprendendo a viver: TDAH — transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BARKLEY, R. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARKLEY, Russell A. **TDAH: o que é e o que fazer com crianças, adolescentes e adultos com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BEYER, H. O. **O projeto político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexo com a área de educação especial da secretaria de educação do Estado do Rio Grande do Sul**. In: FREITAS, S. N (Org.). *Tendências contemporâneas de inclusão*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 185-204.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência** – Lei nº 13.146/2015.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022: resultados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html?=&t=resultados>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar, 2022**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

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

BRUNER, J. **O Processo da educação.** 2. ed. São Paulo: Nacional, 1991.

CAMPOS, Marcelo. **Um canto, dois sertões: Bispo do Rosário e os 90 anos da Colônia Juliano Moreira.** Rio de Janeiro: Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea, 2016.

CAPELLINI, Simone Aparecida; TONELOTTO, Jussara. **Procedimentos fonoaudiológicos em distúrbios de leitura e escrita.** São Paulo: Memnon, 2007.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: do que estamos falando?** Caderno de Educação Especial, Santa Maria, p. 15-25, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COSTA, M. P. R.; TURCI, P. C. **Inclusão Escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire.** VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 08-10 nov. 2011. Acessado em: 31 out. 2023. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/346-2011.pdf>.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. **Desenvolvimento interpessoal: teoria e prática.** Petrópolis: Vozes, 2011.

DUEK, V. P. **Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente.** Educação em Revista, v. 30, n. 2, p. 17-19, 2024.

EMMEL, M. L. G. **Deficiência mental.** In: PALHARES, M. S; MARINS, S.C.F (Org.). Escola inclusiva. São Carlos: Ed. Da UFSCar, 2002. p. 140-154.

FERREIRA, A. B. de H. **Míni Aurélio: o dicionário da língua portuguesa.** Curitiba: Editora Positivo Ltda, 2023.

FIGUEIRA, E. **Introdução geral à educação inclusiva - Artigos, entrevistas, práticas pedagógicas, materiais didáticos para professores e famílias, legislações.** 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Figueira Digital/Agbook, 2023.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados.** 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. Disponível em: <https://estagioshistoriamales.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/FONSECA-Selva-Guimaraes.-Didatica-e-pratica-de-ensino-de-historia.pdf>. Acesso em: 19 fevereiro 2025.

FONSECA, V. **Educação especial: programa de estimulação precoce.** Lisboa: Editorial Notícias, 1989.

FONSECA, Vitor da. **Educação inclusiva: um paradigma educacional em (re)construção**. In: GLAT, Rosana; BLANCO, Rosa Maria (Org.). *Educação inclusiva: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: WAK, 2007. p. 199–214.

FRANCO, R. J. **O modelo luso de assistência e a dinâmica das Santas Casas de Misericórdia na América portuguesa**. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 27, p. 20-25, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Políticas de educação inclusiva no Brasil: da universalização da educação ao atendimento educacional especializado**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado**. *Linhas Críticas*, v. 18, n. 35, p. 193–208, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193523804012.pdf>. Acesso em: 19 Fevereiro 2025

GOMES, E.; PEDROSO, F. S.; WAGNER, M. B. **Hipersensibilidade auditiva no transtorno do espectro autístico**. *Pró-Fono R. Atual. Cient.*, v. 20, n. 4, p. 279-284, 2008.

GUGEL, M. A. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

GUIMARÃES, Selva. **Ensino de História e educação para os direitos humanos: desafios da formação docente**. In: GUIMARÃES, Selva; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Campinas: Papirus, 2014.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI**. *Revista Coleção Educação Contemporânea*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LAJONQUIÈRE, L. de. **O legado pedagógico de Jean Itard: (a pedagogia: ciência ou arte?)**. *Educação e Filosofia*, v. 6, n. jan./dez. 1992, p. 37-51. Tradução. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1134/1016>. Acesso em: 23 jan. 2024.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: compreensão e prática**. Entrevista concedida ao *Jornal do Brasil* e publicada em 21 jul. 2000. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_jornal_do_Brasil2000.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

MANTOAN, M. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

MARCHI, A. **TDAH e dislexia: aprenda a diferenciar os diagnósticos**. São Paulo: Independently Published, 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
MARINHO, E. A. R.; MERKLE, V. L. B. **Um olhar sobre o autismo e sua especificação**. In: IX Congresso de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia –

MASSI, G. **A dislexia em questão**. São Paulo: Plexus, 2007.

MASSI, G.; SANTANA, A. P. **A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades**. Paidéia, vol. 21, n. 5.

MATTAR, João. **Gamificação em educação: revisão de literatura**. In: SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício (Orgs.). *Gamificação em debate*. São Paulo: Blucher, 2018. p. 13–26

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MELLO, A. M. S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 5. ed. São Paulo: AMA, 2007.

MENDES, E. G. **Educação Inclusiva: O que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Summus, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação Inclusiva no Brasil: avanços e desafios**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 35–46, 2010.

MIZUMAKI, M. G. N. **Ensino; as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, A. M. et al. **Pesquisa em ensino de história. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Faperj, 2014.

MOREIRA, C. **Marcos históricos e legais da Educação Especial no Brasil**. 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/265582081/Marcos-Historicos-e-Legais-Da-Educacao-Especial-No-Brasil-Artigos-JusBrasil>. Acesso em: 17 jan. 2024.

OLIVEIRA, B. D. C. de; FELDMAN, C.; COUTO, M. C. V.; LIMA, R. C. **Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação**. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 707-726, 2017.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. **Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva**. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, 2009. p. 36-52.

OMOTE, S. **Atitudes sociais e inclusão: uma análise crítica**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 58, p. 15-30, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências de 1975**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/lex61.htm>. Acesso em: 30 mar. 2024.

- O'RIORDAN, M.; PASSETTI, F. **Discrimination in autism within different sensory modalities.** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 36, n. 5, p. 665-675, 2006.
- PAULA, Cíntia Souza de; CAPELLINI, Simone Aparecida. **A leitura e a escrita de escolares com dislexia do desenvolvimento: um estudo de caso.** *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 31–39, 2010.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1984.
- PICCOLO, Gustavo Martins. **O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária.** Curitiba: Appris, 2022.
- MONTEIRO, E. A. R.; MERKLE, V. L. B. **Um olhar sobre o autismo e sua especificação.** In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO – EDUCERE; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, IX; III, 2009, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, out. 2009. p. 6084–6096. Disponível em: <https://docplayer.com.br/90249-Um-olhar-sobre-o-autismo-e-sua-especificacao.html>. Acesso em: 20 set. 2022.
- REIS, José Carlos. **História & Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade histórica.** São Paulo: Edusc, 2013.
- RITVO, E. R.; ORNITZ, E. M. **Autism: diagnosis, current research and management.** New York: Spectrum, 1976.
- RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: _____. (Org.). **Inclusiva e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 300-310.
- RODRIGUES, P. F. J. de S. Monografia. **Os efeitos prejudiciais dos ruídos dos fogos de artifício em crianças com espectro autista e hipersensibilidade auditiva e outros grupos vulneráveis.** UFPB, Santa Rita, 2023.
- ROSÁRIO, M. J. A.; SILVA, J. C. **A educação jesuítica no Brasil Colônia.** *Revista HISTEDBR*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312658967_A_educacao_jesuitica_no_Brasil_colonia. Acesso em: janeiro, 2024.
- RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UNB, 2001.
- RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história: formas de consciência histórica.* Brasília: Editora da UnB, 2001.
- SANTOS, G. C. S. **O professor e a educação de alunos com desenvolvimento atípico: reflexões e pistas de ações significativas.** In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. (Org.). *Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente.* Brasília: Liber Livro, 2011. p. 107-134.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira. *Ensino de História e formação da consciência histórica*. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 29, n. 57, p. 19–38, 2009.

SILVA, G.; AMORIM, S. S. **Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759)**. Interações, v. 18, n. 4, p. 180-196, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.interacoes.ucdb.br/article/view/1469/pdf>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SILVA, O. M. da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

SOUZA, Rosana Aparecida Monteiro de; OLIVEIRA, Márcia Cristina de. **TDAH e o ensino de História: desafios e possibilidades**. In: VICTAL, Ernani S.; FERREIRA, Rute M. S. (org.). *Educação inclusiva e práticas pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 123–136.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VASCONCELOS, E. **Uma breve história dos jogos de tabuleiro**. Pipoca e Nanquim, [S.l.], 14 jan. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/4NXdfy>. Acesso em: 09 ago. 2023.

VASCONCELOS, J. A. **Metodologia do ensino de história**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICE A - PLANOS DE AULA**Plano de Aula – História | 9º Ano do Ensino Fundamental**

Temática

A Era Vargas, a exclusão social e o combate ao capacitismo na história e na escola

Turma

9º ano do Ensino Fundamental

Faixa etária

14 a 17 anos

Tempo de duração

5 aulas de 50 minutos

Objetivo Geral

Promover o entendimento crítico da Era Vargas no contexto das lutas sociais e da exclusão, relacionando os conceitos de cidadania e direitos humanos à realidade escolar dos estudantes com dislexia, TDAH e TEA, por meio de práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas.

Justificativa

Compreender o passado é essencial para transformar o presente. A proposta deste plano é integrar o estudo da Era Vargas com uma reflexão crítica sobre os mecanismos históricos de exclusão social no Brasil e o combate ao capacitismo, aproximando o conteúdo da realidade da turma. A aula busca garantir acessibilidade cognitiva, comunicacional e emocional aos alunos com dislexia, TDAH e TEA, estimulando a empatia, a colaboração entre os colegas e o respeito às diferenças. A escolha da temática também visa desconstruir práticas pedagógicas tradicionais que dificultam a inclusão e promover metodologias ativas que favoreçam a participação de todos os alunos.

Conteúdos

- A Era Vargas (1930–1945 e 1951–1954)
- Direitos sociais e trabalhistas
- Exclusão social e lutas por cidadania
- Capacitismo: conceito e manifestações na escola e na sociedade
- A história das pessoas com deficiência no Brasil

Metodologia (organização em 5 aulas)

Aula 1: Aula expositiva dialogada com mapas mentais visuais e recursos acessíveis.

Aula 2: Leitura coletiva de fontes históricas adaptadas.

Aula 3: Dinâmica de grupo sobre cidadania e exclusão social.

Aula 4: Exibição de vídeo e produção artística sobre o tema 'Contra o capacitismo'.

Aula 5: Aplicação do 'Jogo de Tabuleiro da Inclusão' e roda final de reflexão.

Adaptações para alunos com dislexia, TDAH e TEA

- Textos com linguagem simplificada e fundo colorido claro
- Tarefas divididas em etapas visuais
- Intervalos curtos e mediação constante
- Liberdade na escolha da forma de expressão final
- Trabalho em pares e apoio mútuo

Habilidades da BNCC (História – EF09HI)

- EF09HI01: Analisar as lutas sociais e as reivindicações por direitos civis, políticos e sociais no Brasil.
- EF09HI04: Relacionar os processos históricos de exclusão e desigualdade social à construção da cidadania.
- EF09HI07: Compreender o papel do Estado nas transformações sociais, políticas e econômicas do Brasil na Era Vargas.
- EF09HI08: Desenvolver a empatia, o respeito e a valorização da diversidade social, cultural e étnica.

Avaliação

A avaliação será formativa e colaborativa, tendo como principal instrumento o 'Jogo de Tabuleiro da Inclusão', elaborado pelo professor com a colaboração dos alunos. Sendo uma atividade adaptada para contemplar diferentes estilos de aprendizagem. O jogo incluirá perguntas e desafios relacionados à Era Vargas, aos direitos sociais e ao combate ao capacitismo. Serão observados: compreensão dos conceitos históricos, participação ativa, colaboração entre pares e respeito às diferenças. O jogo será aplicado de forma acessível, garantindo a expressão de todos os alunos.

Plano de Aula – História | 1º Ano do Ensino Médio

Temática

Documentando o Presente: História e Cinema em Defesa da Escola

Turma

1º ano do Ensino Médio

Faixa etária

15 a 17 anos

Tempo de duração

5 aulas de 50 minutos

Objetivo Geral

Estimular o pensamento crítico, a memória coletiva e o protagonismo juvenil por meio da produção de vídeos documentais que abordem as condições da escola, promovendo a inclusão, o exercício da cidadania e o uso do cinema como ferramenta pedagógica.

Justificativa

O projeto surge como resposta às condições precárias vivenciadas pelos alunos da Escola Estadual Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho. Por meio da linguagem audiovisual, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre o espaço escolar e transformá-lo em um campo de expressão, memória e denúncia. A proposta visa fortalecer o vínculo com a escola, desenvolver o senso crítico e valorizar a identidade de cada aluno, incluindo aqueles com dislexia, TDAH e TEA, por meio de metodologias inclusivas e colaborativas.

Conteúdos

- História e memória coletiva
- Direitos sociais e cidadania
- Cinema como linguagem e instrumento de denúncia
- Inclusão e acessibilidade no espaço escolar

Metodologia (organização em 5 aulas)

Aula 1: Roda de conversa – “O que sentimos sobre nossa escola?” (expressão oral, desenho ou escrita).

Aula 2: Formação de grupos diversos e criação de ideias para vídeos curtos sobre vivências escolares.

Aula 3: Elaboração de roteiros visuais ou ilustrados com recursos acessíveis.

Aula 4: Gravação dos vídeos com celulares, tablets ou outros dispositivos.

Aula 5: Exibição e debate sobre os vídeos produzidos, com reflexão sobre os direitos e deveres escolares.

Adaptações para alunos com dislexia, TDAH e TEA

- Uso de pranchas de comunicação, colagens, comandos de voz ou desenhos para alunos com dificuldades na fala ou escrita
- Distribuição de papéis de acordo com habilidades (direção, atuação, organização de cenas, figurino)
- Inclusão de todos os alunos nos grupos, respeitando seus ritmos e formas de expressão
- Atividades práticas e visuais que favorecem a atenção e a autonomia

Habilidades da BNCC (História – EM13CHS103 e EM13CHS104)

- EM13CHS103: Analisar o papel dos sujeitos sociais nas lutas por direitos e por melhores condições de vida.
- EM13CHS104: Avaliar criticamente o espaço escolar como expressão das relações sociais e como campo de disputas por reconhecimento, inclusão e justiça social.

Avaliação

A avaliação será processual e participativa, com base no envolvimento de cada estudante nas etapas do projeto. O principal instrumento será a produção coletiva de vídeos curtos, com temas livres relacionados à realidade escolar. Serão considerados critérios como criatividade, capacidade de análise crítica, trabalho em equipe, uso da linguagem audiovisual e respeito à diversidade. Todos os alunos serão avaliados de acordo com suas potencialidades e formas de participação, valorizando especialmente os relatos, os roteiros e a representação de vivências concretas, como demonstrado nos vídeos da turma.

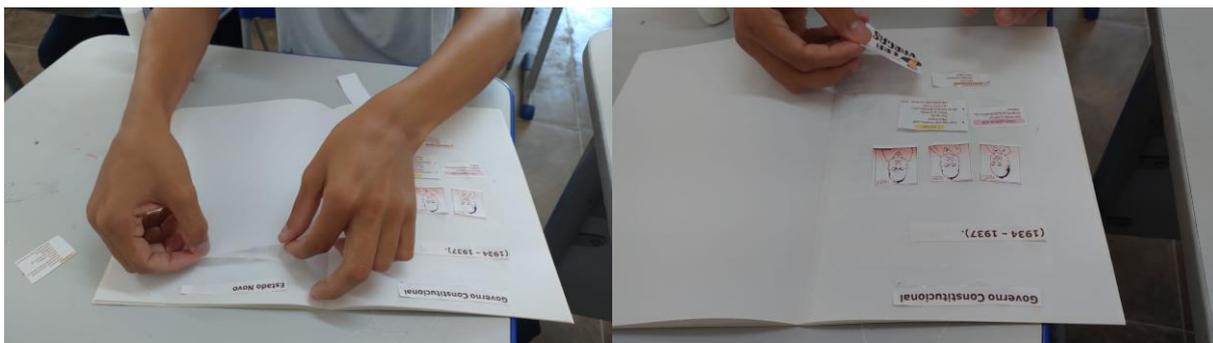
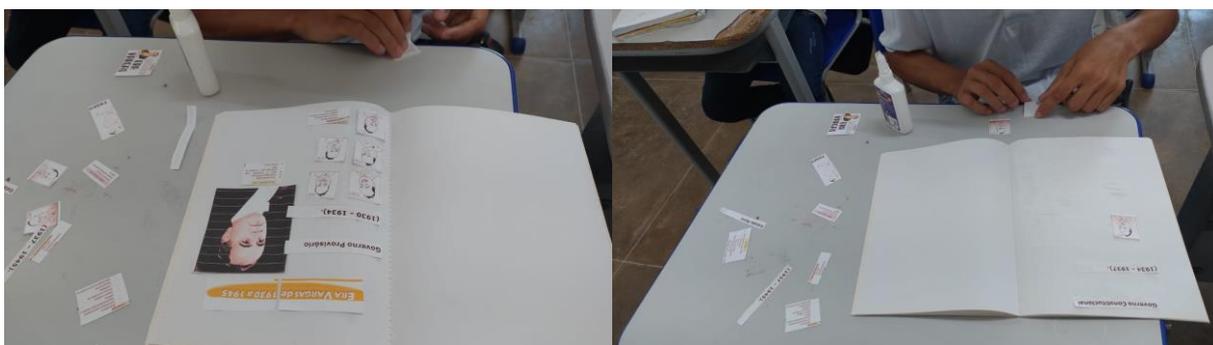
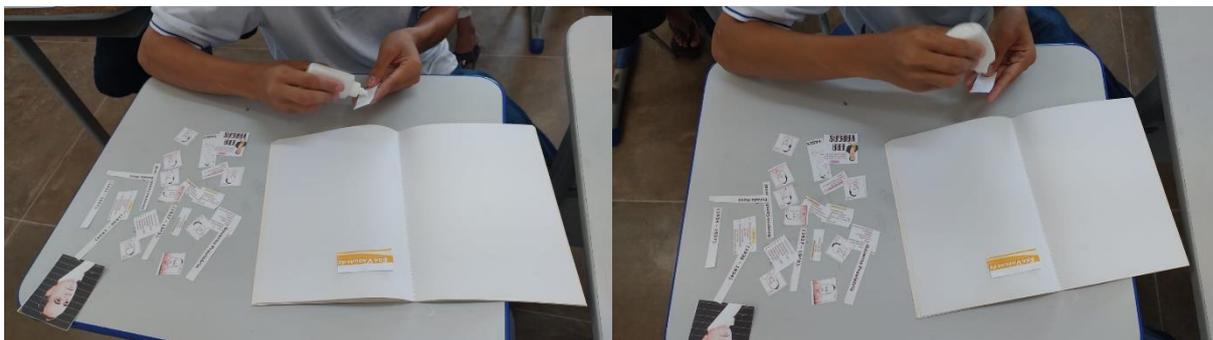
**APÊNDICE B - INFRAESTRUTURA DA ESCOLA FRANCISCO LEOCÁDIO
RIBEIRO COUTINHO.**



APÊNDICE C - REGISTRO FOTOGRÁFICO: DIFICULDADE DA ALUNA COM DEFICIÊNCIA PARA ENTRAR E TER ACESSO À SALA DE AULA



APÊNDICE D - REGISTRO FOTOGRÁFICO: ATIVIDADES INDIVIDUAL COM O ALUNO QUE APRESENTA TDAH.

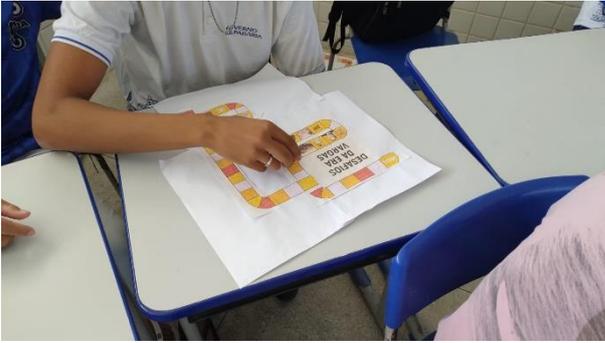


APÊNDICE E - REGISTRO FOTOGRÁFICO: ATIVIDADE EM GRUPO QUE ENVOLVEU ALUNOS SEM DEFICIÊNCIAS E ALUNOS COM TEA, TDAH E DISLEXIA.



APÊNDICE F - REGISTRO FOTOGRÁFICO: TABULEIROS “DESAFIOS DA ERA VARGAS” EM APLICAÇÃO





**APÊNDICE G - REGISTRO FOTOGRÁFICO: IMAGENS DA ESCOLA –
UNIVERSO DA PESQUISA**



