

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

GABRIELA GRUDKA POHLMANN

**O ENSINO DE HISTÓRIA E O DIREITO À DIFERENÇA: WEBSITE HISTÓRIA
INCLUSIVA COMO FERRAMENTA PARA O TRABALHO DE PROFESSORES COM
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

FLORIANÓPOLIS

2021

GABRIELA GRUDKA POHLMANN

**O ENSINO DE HISTÓRIA E O DIREITO À DIFERENÇA: WEBSITE HISTÓRIA
INCLUSIVA COMO FERRAMENTA PARA O TRABALHO DE PROFESSORES COM
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, para obtenção do título de Mestra em História. Área de concentração: Ensino de História. Orientadora: Profª. Drª Caroline Jaques Cubas.

Florianópolis

2021

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Pohlmann, Gabriela Grudka

O ensino de História e o direito à diferença : website História Inclusiva como ferramenta para o trabalho de professores com estudantes com deficiência intelectual / Gabriela Grudka Pohlmann.
-- 2021.

163 p.

Orientadora: Caroline Jaques Cubas

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Florianópolis, 2021.

I. Ensino de História. 2. Deficiência intelectual. 3. Autonomia.
I. Cubas, Caroline Jaques. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. III. Título.

GABRIELA GRUDKA POHLMANN

O ENSINO DE HISTÓRIA E O DIREITO À DIFERENÇA: WEBSITE HISTÓRIA INCLUSIVA COMO FERRAMENTA PARA O TRABALHO DE PROFESSORES COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre/a, no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Banca Julgadora:

Orientador/a: _____

Doutora Caroline Jaques Cubas
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: _____

Doutora Samira P. Moretto
Universidade Federal da Fronteira Sul

Membro: _____

Doutora Luciana Rossato
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 26 de abril de 2021.

Aos meus amores. Guilherme, por acreditar quando nem eu acreditava, por suportar o pior e por despertar o melhor de mim. E Caio, pelo seu sorriso e por saber esperar. Agora podemos brincar.

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos significa concluir uma fase conturbada. Não sabia que tantos sentimentos controversos poderiam estar se manifestando ao mesmo tempo dentro de um ser humano. De todos, a gratidão é aquele que evidentemente se destaca.

A vida nos traz grandes surpresas e a maternidade foi, sem dúvidas, a mais especial. Caio Pohlmann Mondardo é minha melhor produção e razão integral da minha alegria. A pessoazinha que me inspira a melhorar a cada dia e por quem eu tento transformar a realidade em que vivo. Sua energia infantil foi meu combustível diário neste percurso.

Toda história tem um começo e essa começou num dia em que fui surpreendida pela notícia de que iríamos nos mudar para Florianópolis, porque “a Gabriela precisa pensar na faculdade e aqui não tem”. Obrigada mãe e pai pela sensibilidade de apostar em mim. Crescer com vocês foi um privilégio. Espero conseguir ser para o Caio um pouquinho dessa fortaleza e dessa inspiração que vocês foram e são pra mim.

O plano dos meus pais funcionou e os áureos anos de graduação me trouxeram muitos presentes. Guilherme Mondardo é, de longe, o melhor deles. Além da felicidade de dividir a vida, apoiou minhas decisões profissionais, mesmo quando a alegria das longas noites de sono já estava distante. Esteve atento a todas as minhas angústias e reclamações, revisando meus textos e alimentando minha confiança em cada passo deste processo. Esse caminho só se tornou possível porque eu não trilhei sozinha, tive comigo aquele que representa a verdadeira definição da palavra companheiro.

Nessa jornada acadêmica conquistei tão valiosas amizades que nem o tempo e nem a distância podem desfazer. De todas elas, Michele Morais é aquela que, além de parceira de longa data, também é minha inspiração. Aquela amiga que, apesar de todas as adversidades, trilha majestosamente o caminho e depois estende a mão e diz “vem comigo, você também consegue”. Obrigada Mi, pelo incentivo e generosidade.

Sou grata à minha orientadora, professora Caroline Jaques Cubas, que mostrou os caminhos e me deu as ferramentas necessárias para trilhá-los. Além das inúmeras leituras sensíveis e contribuições tão generosas, soube os momentos certos de puxar a orelha e de reconhecer o meu esforço. Obrigada professora, sem os seus conselhos e incentivo eu não estaria escrevendo estas palavras hoje.

O Mestrado Profissional em Ensino de História me tornou uma pesquisadora e, principalmente, uma professora melhor. Agradeço aos meus colegas de turma, com quem compartilhei vivências, dúvidas, angústias e muitas esperanças. Este programa nos

proporcionou um retorno ao mundo acadêmico bastante proveitoso, por isso, agradeço a todos os professores que fizeram parte da minha formação no ProfHistória, em especial às professoras Luisa Tombini Wittmann e Luciana Rossato pela avaliação e importantíssimos apontamentos feitos na qualificação.

Um agradecimento especial aos alunos e alunas que me transformam a cada dia. Dentro de mim tem um pouquinho de cada um. Estes pedacinhos me motivam a sempre buscar qualificação profissional. Hoje sou mais que uma professora, sou um ser humano melhor e os meus estudantes são responsáveis por isso.

Por fim, agradeço imensamente a todos que contribuíram respondendo questionários, acessando e registrando seus depoimentos nas plataformas criadas ao longo desta pesquisa. Vocês também são responsáveis pela conclusão deste trabalho. Sou grata a todas as pessoas que fizeram parte dessa trajetória, algumas nem sabem disso, outras deveriam estar presentes nestas linhas, mas me escapam à memória. Nunca me esquecerei de que tudo isso só se tornou possível por ter pessoas sensíveis e generosas caminhando comigo.

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, propõe a criação do *História Inclusiva*, que consiste na produção um *website* e um perfil no Instagram voltados para professores de história, tendo como temática o ensino de História para estudantes com deficiência intelectual. Procura discutir acerca da educação inclusiva no cotidiano docente, com o foco voltado para as suas contribuições para a construção da autonomia de estudantes com deficiência intelectual. A perspectiva de Jörn Rüsen a respeito da cognição histórica foi adotada como referencial teórico. Inspiradas na pedagogia emancipadora apresentada por Jacques Rancière e na compreensão de Carlos Skliar sobre a inclusão, conjuntamente com uma ampla discussão teórica, foram analisados os relatos sobre as práticas pedagógicas voltadas a estudantes com deficiência intelectual de seis profissionais de História que lecionam em escolas regulares da educação básica em Florianópolis, Santa Catarina. Utilizando como instrumento de coleta de dados a aplicação de um questionário com questões abertas, as reflexões geradas pela análise qualitativa dos resultados demonstraram que as dificuldades de construir estratégias eficazes para promover o ensino de História aos estudantes com deficiência intelectual resulta de questões estruturais do sistema de ensino e de formações universitárias deficitárias com relação à Educação Inclusiva. As reflexões resultantes desta pesquisa originaram a criação de materiais digitais em duas plataformas diferentes: um *website* (<https://inclusivahistoria.wixsite.com/historiainclusiva>) e um perfil no *Instagram* (<https://www.instagram.com/historiainclusiva/?hl=pt-br>). Neles são apresentados textos de apoio e sugestões de práticas pedagógicas inclusivas aos colegas professores de História, com a intenção de contribuir com o aprimoramento de suas estratégias didáticas voltadas para a educação inclusiva.

Palavras-chave: Ensino de História; deficiência intelectual; autonomia

ABSTRACT

This research, developed in the Professional Master in History Teaching - ProfHistória, proposes the creation of digital media aimed at history teachers, with the theme of teaching history to students with intellectual disabilities. It seeks to discuss about inclusive education in everyday teaching, analyzing the view of history professionals who teach in regular schools, with a focus on their contributions to the construction of the autonomy of students with intellectual disabilities. Jorn Rüsen's perspective on historical cognition was adopted as a theoretical framework. Inspired by the emancipatory pedagogy presented by Jacques Rancière and Carlos Skliar's understanding of inclusion, together with a broad theoretical discussion, the reports on the pedagogical practices aimed at students with intellectual disabilities of six History teachers from the regular school network in the city of Florianópolis, SC, were analyzed. Using a questionnaire with open questions as a data collection instrument, the reflections generated by the qualitative analysis of the results showed that the difficulties in building effective strategies to promote the teaching of history to students with intellectual disabilities result from structural issues in the education system. deficit education and university training in relation to Inclusive Education. The reflections resulting from this research led to the creation of digital materials on two different platforms: a website (<https://inclusivahistoria.wixsite.com/historiainclusiva>) and an Instagram profile (<https://www.instagram.com/historiainclusiva/?hl=pt-br>). In them, some supporting texts and suggestions for inclusive pedagogical practices are presented to fellow History teachers, with the intention of being able to contribute to the improvement of their didactic strategies aimed at inclusive education.

Keywords: History teaching; intellectual disability; autonomy

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Quadro com a questão 5 da primeira etapa do questionário (APÊNDICE B).....	77
FIGURA 2 - Quadro de opções de respostas à questão 2 (APÊNDICE D).....	83
FIGURA 3 - Gráfico representativo das respostas - questão 3 da 2 ^a etapa do questionário enviado aos professores (APÊNDICE C)	103
FIGURA 4 - Imagem e informações do início do site	110
FIGURA 5 - Imagem do perfil do Instagram.....	110
FIGURA 6 - Menu do site do História Inclusiva	112
FIGURA 7 - Tela inicial do site	112
FIGURA 8 - Sequência da tela inicial com os mais recentes textos publicados no blog.....	113
FIGURA 9 - Sequência da tela inicial com depoimento deixado por visitante.....	113
FIGURA 10 - Visualização da parte final da tela inicial com o espaço para que os visitantes deixem seus relatos	114
FIGURA 11 - Início da página <i>Sobre</i>	114
FIGURA 12 - Texto da aba <i>Sobre</i>	114
FIGURA 13 - Apresentação da aba <i>Conteúdo</i>	116
FIGURA 14 - Menu dos textos publicados na aba <i>Conteúdo</i>	116
FIGURA 15 - Exemplo de texto encontrado no blog <i>Conteúdo</i>	117
FIGURA 16 - Início da aba <i>Práticas Pedagógicas</i>	119
FIGURA 17 - Início do menu da aba <i>Práticas Pedagógicas</i>	119
FIGURA 18 - Final do menu da aba <i>Práticas Pedagógicas</i>	119
FIGURA 19 - Início da aba <i>7º ano Jogando com a Expansão Marítima Europeia</i>	120
FIGURA 20 - <i>Jogando com a Expansão Marítima Europeia</i> Parte 1.....	120
FIGURA 21 - <i>Jogando com a Expansão Marítima Europeia</i> Parte 2.....	121
FIGURA 22 - <i>Jogando com a Expansão Marítima Europeia</i> Parte 3.....	121
FIGURA 23 - <i>Jogando com a Expansão Marítima Europeia</i> Parte 4.....	122
FIGURA 24 - <i>Jogando com a Expansão Marítima Europeia</i> Parte 5.....	123
FIGURA 25 - <i>Jogando com a Expansão Marítima Europeia</i> Parte 6.....	123
FIGURA 26 - Abertura da aba <i>Relatos</i>	124
FIGURA 27 - Entrevista com a Professora Michele Morais em <i>Relatos</i>	125

FIGURA 28 - Abertura do subtítulo <i>Legislação</i> e o primeiro item da lista: <i>A Constituição Brasileira de 1988</i>	127
FIGURA 29 - Abertura do subtítulo <i>Marcos sobre a Educação Inclusiva</i> e o primeiro item da lista: <i>Assembleia Geral da ONU de 1948</i>	128
FIGURA 30 - Abertura da aba <i>Material de Apoio</i>	128
FIGURA 31 - Modelo de publicação de material de apoio: Aprendizagem de A à Z: deficiências intelectuais	129
FIGURA 32 - Layout do perfil da História Inclusiva no Instagram: versão para computador.....	129
FIGURA 33 - Layout do perfil da História Inclusiva no Instagram: parte 2	130
FIGURA 34 - Exemplo de publicação no Instagram	131

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Respostas dos professores à questão 9 da etapa 3 do questionário77

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPUH	Associação Nacional de História
AVD	Atividades da Vida Diária
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DM	Doença Mental
DPAC	Distúrbio do Processamento Auditivo Central
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
HI	História Inclusiva
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SC	Santa Catarina
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 PRIMEIRO CAPÍTULO	27
1.1 AS LEGISLAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL	27
1.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA APLICADA NOS CURRÍCULOS	36
1.3 A CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	39
1.3.1 Os objetivos do ensino de História	39
1.3.2 O ensino de história voltado para a inclusão	43
1.4 INCLUSÃO EM DEBATE SOB A PERSPECTIVA DE CARLOS SKLIAR	44
1.5 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A AUTONOMIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	49
1.6 RANCIÈRE E A PEDAGOGIA EMANCIPADORA	58
1.7 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA	63
2 SEGUNDO CAPÍTULO	66
2.1 METODOLOGIA	66
2.2 APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E CATEGORIAS DE ANÁLISE	69
2.3 AS ETAPAS DA PESQUISA	69
2.4 ANÁLISE DAS RESPOSTAS	70
2.4.1 Apresentação dos participantes.....	71
2.4.2 Categoria 1: as concepções acerca dos estudantes com deficiência intelectual.....	74
2.4.3 Categoria 2: estrutura para a realização de um trabalho eficiente com os estudantes com deficiência intelectual	78
2.4.4 Categoria 3: práticas e estratégias utilizadas para ensinar história aos estudantes com deficiência intelectual	94
3 TERCEIRO CAPÍTULO	108
3.1 O SITE	111
3.1.1 Início	112
3.1.2 Sobre	114
3.1.3 Conteúdo	115
3.1.4 Práticas pedagógicas	118
3.1.5 Relatos	124

3.1.6 Leis	126
3.1.7 Material de apoio	128
3.2 O INSTAGRAM	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	141

INTRODUÇÃO

Esta dissertação está situada no campo do Ensino de História e da Educação Especial¹, voltada para a análise das práticas pedagógicas direcionadas a estudantes com deficiência intelectual², tem a intenção de compreender como o Ensino de História pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia deste alunado. Trata-se de uma questão a respeito dos desafios que a educação inclusiva encontra no cenário atual da educação básica brasileira. Para tanto, minha proposta foi estudar as políticas públicas acerca da Educação Inclusiva no Brasil recente e como esta legislação alterou a prática docente. Voltado para a análise dos instrumentos pedagógicos de professoras e professores de História, este estudo busca delinear a forma como o Ensino de História é abordado em sala de aula e as estratégias utilizadas para que o conhecimento se torne significativo para estes estudantes especificamente.

Para exercer a docência no cenário da educação brasileira atual, o professor enfrenta desafios dentro e fora da sala de aula. Com o processo de implementação da educação inclusiva em curso, com turmas heterogêneas e estudantes complexos, o profissional da educação então se vê impulsionado a buscar informações e conhecimento sobre o universo da Educação Especial que, muitas vezes, não está capacitado a enfrentar. Além disso, precisa realizar seus afazeres diários como o planejamento de aulas, criação de avaliações, correções e toda a demanda que o cotidiano de uma sala de aula exige. Por estar inserida nesta realidade, a reflexão - e angústias geradas por ela - acerca da qualidade e limites do meu trabalho com relação aos meus estudantes com deficiência intelectual foi inevitável.

Situada em Florianópolis, Santa Catarina, minha experiência como professora de História em turmas diversas, com a presença de estudantes atípicos³, com deficiência intelectual e neurotípicos⁴, fez-me perceber que cada estudante é um estudante diferente

¹ Regulamentada e definida pela lei 9.394 de 1996, Educação Especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, art. 58).

² De acordo com o Estatuto da pessoa com deficiência, “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, art. 2º).

³ Pessoas com desenvolvimento atípico são aquelas que têm algum comportamento fora dos padrões esperados e que podem ter origens diferenciadas como deficiência intelectual e transtornos na aprendizagem. Atualmente, elas são escolarizadas na perspectiva da educação inclusiva. (ABREU, 2006, p. 20).

⁴ Neurotípico é a denominação utilizada para se referir ao indivíduo que aparentemente não é acometido por nenhuma psicopatologia, transtorno ou deficiência intelectual. Além da psicologia e psiquiatria, o termo pode ser estendido à neurologia, fazendo referência às pessoas sem doenças neurológicas aparentes. Disponível em:

dos demais. Por respeitar essas diferenças entendo, mas não posso me conformar com o fato de que, muitas vezes, o que é trabalhado em sala de aula não alcança a todos os alunos da mesma forma. Isso não é satisfatório e acaba gerando preocupação e busca por soluções. Quando estas observações consideram estudantes com deficiência intelectual, as preocupações são ampliadas.

A grande questão é que eu não tinha o repertório e conhecimento necessários para buscar promover uma educação que desenvolvesse a autonomia e promovesse significado ao conteúdo ministrado aos estudantes com deficiência intelectual. Minha prática não superava aquela lógica da exclusão, pois sem conseguir compreender as suas especificidades, oferecia atividades infantilizadas, baseadas no concreto e repetitivas, sem oportunizar um conhecimento significativo, sem gerar o desafio, sem motivar o estudante a buscar a sua autonomia.

Muitas de nossas angústias são resolvidas quando entendemos suas origens e aprendemos a trabalhar com elas. Particularmente, minha angústia como docente gerou este trabalho de pesquisa. De que forma conseguir êxito na aprendizagem daqueles alunos que estão em sala de aula e nunca são atingidos? E a preocupação quanto aos estudantes com deficiência intelectual que a cada ano são mais numerosos? Como trabalhar com eles? Como fazer o conteúdo de História ter significado para eles? Há especificidades no ensino de História que poderiam facilitar a aprendizagem destes estudantes? Foram esses os questionamentos que me impulsionaram a realizar esta investigação. A temática resulta, portanto, de reflexões e experiências pessoais vividas dentro da escola.

A escola é um espaço de desenvolvimento integral dos estudantes. Vai muito além das questões cognitivas, proporciona socialização e enriquecimento pessoal. É através desta instituição que o saber passa a ser sistematizado, na escola se produz e veicula o conhecimento que a sociedade julga necessário perpetuar. Dermeval Saviani (2011) explica que a função da escola se relaciona com a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber que é culturalmente organizado e historicamente acumulado. Ao refletir sobre sua função social, o autor enfatiza que é necessário considerar seu compromisso como instituição do Estado. Estando ligada ao Estado, a escola teria, portanto, que seguir normas estabelecidas. Com a incumbência de formar pessoas que se adequem e contribuam para a perpetuação do sistema vigente, caberia à escola a função de disciplinar e controlar ao invés de instigar e possibilitar o pensamento crítico.

<<https://meucerebro.com/neurodicionario-dicionario-das-palavras-que-comecam-com-neuro/>>. Acesso em 16, mar, 2020.

Jacques Rancière (2018) reflete sobre a função da escola na sociedade. O autor afirma que ela é constituída sobre duas perspectivas pedagógicas distintas: a tradicional, que busca uma transmissão neutra do saber e a pedagogia modernista, que adapta o saber ao estado da sociedade. As duas perspectivas percebem a igualdade como um objetivo a ser alcançado, partindo então da desigualdade. Nesse paradigma, a escola tem a “tarefa fantasmática de superar a distância entre a igualdade de condições proclamada e a desigualdade existente, cada vez mais instada a reduzir as desigualdades tidas como residuais.” (RANCIÈRE, 2018, p. 15).

Analisando a escola como um lugar marcado pela diversidade de pessoas e pensamentos que ali se manifestam, percebe-se que ela não é um espaço neutro. A escola abarca complexas demandas sociais e, apesar de ser um instrumento de perpetuação dessa ordem capitalista vigente, possui as ferramentas necessárias para superar esse papel e se constituir como espaço de desenvolvimento da criticidade, privilegiando sua função educativa de formar cidadãos conhcedores de sua realidade, capazes de ser agentes de transformação social.

Sob essa perspectiva, a Constituição Nacional reafirma a ligação entre escola e mercado de trabalho. Enfatiza também o compromisso da escola com a cidadania, pois, para cumprir seu papel atual, de contribuir para “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como define o artigo 205 da Constituição Brasileira, é necessário que suas determinações sejam exercidas plenamente. É preciso construir uma escola em que todos os estudantes sejam acolhidos e tenham sucesso.

A fim de refletir acerca da complexidade de ministrar aulas de História em salas cada vez mais diversas, esta pesquisa tem por finalidade elencar algumas considerações sobre o Ensino de História na Educação Especial, sua prática, dificuldades e possibilidades, enfatizando a discussão sobre o processo do ensino-aprendizagem de História para os alunos com deficiência intelectual, através da perspectiva dos professores.

Esta análise é construída, além do estudo da bibliografia especializada, a partir de uma pesquisa de campo com seis professores de História das redes pública e privada da cidade de Florianópolis, em Santa Catarina, que têm em suas classes estudantes com deficiência intelectual. O objetivo desta pesquisa é compreender de que maneira o processo ensino-aprendizagem de História para estudantes com deficiência intelectual está constituído nas escolas de Florianópolis, quais obstáculos são apresentadas e que possibilidades a História traz para o cenário da educação inclusiva.

Por participar deste contexto educacional, que a cada novo ano letivo recebe sensível aumento das matrículas de alunos de inclusão, percebo a preocupação por parte da comunidade escolar e, sobretudo, de professores de História, sobre como proceder no cotidiano de sala de aula com estas turmas compostas por estudantes com formas de aprender tão distintas. Afinal, como afirma o pesquisador e doutor em educação especial Carlos Bernardo Skliar (2001, p.16) “incluir a educação de crianças especiais dentro da discussão educativa global não significa, então, incluí-las fisicamente nas escolas comuns, mas hierarquizar os objetivos filosóficos, ideológicos e pedagógicos da Educação Especial”.

Essa observação me impulsionou a indagar sobre os objetivos e as demandas da disciplina de História na educação básica brasileira e sobre como instrumentalizar esse ensino aos alunos com deficiência intelectual. De que forma os professores e professoras de História estão conciliando estudantes atípicos e neurotípicos em suas turmas? Quais são as estratégias utilizadas por estes profissionais que mais atendem aos seus objetivos? Quais as formas de avaliação que estes profissionais empregam para medir o aprendizado de seus estudantes? Como saber se o conteúdo ministrado resultou em conhecimento adquirido pelos estudantes? Como saber quando se tem êxito no ensino de história para estudantes com deficiência intelectual?

Partindo das concepções e questionamentos aqui apresentados, minha pesquisa tem o objetivo de compreender as dificuldades e desafios que se impõem aos professores de história que lecionam para turmas cada vez mais heterogêneas e de que forma a História pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes com deficiência intelectual. Para tanto, este estudo considera as perspectivas de seis profissionais de história que lecionam há mais de oito anos na educação básica de Florianópolis. Destes, dois atuam em escolas privadas da região, dois na esfera municipal, uma na esfera estadual e um na esfera federal e todos contam com mais de um estudante com deficiência intelectual em suas turmas (APÊNDICE B).

O objetivo norteador para entender as concepções e práticas dos professores de História acerca da educação inclusiva foi fragmentado em objetivos específicos, que são: identificar a concepção dos educadores sobre a disciplina de História e sua função na educação básica brasileira; constatar as práticas docentes adotadas com os alunos neurotípicos para um posterior contraponto com estas mesmas práticas aplicadas aos estudantes com deficiência intelectual; perceber o julgamento feito por estes profissionais sobre sua própria formação e qualificação para lecionar para classes compostas tanto por

estudantes neurotípicos quanto por estudantes com deficiência intelectual; conceber a percepção dos docentes com relação ao êxito de seus estudantes; identificar as estratégias utilizadas pelos professores para promover significado ao conteúdo ministrado e reconhecer as dificuldades encontradas por estes profissionais para proporcionar um efetivo aprendizado para os estudantes com deficiência intelectual.

Estes profissionais não foram necessariamente preparados para conseguir atender satisfatoriamente esta realidade que se apresenta em sua prática docente, não contaram com nenhum tipo de capacitação voltada para a educação inclusiva em suas formações acadêmicas (APÊNDICE D). Mesmo assim, a educação inclusiva já é realidade na maioria das escolas brasileiras e traz consigo um grande desafio que se impõe aos educadores e ao sistema de ensino brasileiro, o de se reinventar e rever a função social da escola para atender a todos os seus estudantes.

Ao enfatizar todos os estudantes, há o direcionamento das reflexões aos estudantes com deficiência intelectual, pois também para eles a escola deve ser um espaço em que a busca pelo processo de desenvolvimento humano seja estimulada. A Educação Especial está sendo bastante propagada por movimentos que defendem a inclusão escolar, isto é, que defendem a permanência em um mesmo espaço de estudantes neurotípicos e estudantes com deficiência. Na prática, no entanto, a educação inclusiva se apresenta bastante polêmica e desafiadora.

Houve um amplo desenvolvimento em relação ao acesso à educação no Brasil. Assim como a Constituição vigente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), em seu terceiro artigo afirma que a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” é um de seus princípios, portanto, legalmente, a educação é um direito de todos. Essa universalização, no entanto, trouxe grandes desafios. Tratando-se de um dever do Estado, a educação deve ser gratuita e de qualidade a todos os cidadãos. Sendo assim, pessoas com deficiência intelectual também têm o acesso à educação garantido pela legislação. Atender à demanda escolar de estudantes neurotípicos já é um desafio para as escolas regulares, atingir estudantes com deficiência intelectual é ainda mais complexo, pois, como argumenta Paula Corrêa Henning (2009, p. 184),

é evidente nos discursos atuais da Inclusão Escolar uma exaltação à diferença como valor associado à garantia de autoafirmação, em que o sujeito incluído mais do que ser tratado e aceito como diferente, deveria poder afirmar seu modo particular de existir, sem que isso coloque em discussão o bem geral ou projetos para a coletividade.

Modificar a estrutura escolar que fomenta a exclusão é um desafio que somente será conquistado se a igualdade de inteligências defendida por Rancière for colocada como ponto de partida. Nessa perspectiva

instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. (RANCIÈRE, 2018, p. 12).

Apesar do crescimento das pesquisas tanto na área da Educação Especial quanto do Ensino de História, faltam pesquisas empíricas que avaliem como a relação entre estes dois campos do conhecimento está presente no cotidiano escolar. “Apesar da escola ter avançado nos últimos anos quanto à questão da discussão sobre o direito ao acesso da pessoa com deficiência ao espaço regular de escolarização, ainda precisa avançar muito no que se refere à garantia do direito de aprender” (SILVA, 2016, p. 20). É sobre a reflexão acerca dos meios disponíveis e seus limites para assegurar tal garantia que esta dissertação se situa, tendo seus argumentos construídos através das falas daqueles profissionais inseridos diretamente neste processo.

Para perceber de que forma esta situação está posta no cenário da educação brasileira atual, deve-se dar voz àquelas pessoas que fazem da pedagogia a sua prática cotidiana. A partir desta constatação, entende-se como prioritária a investigação sobre a Educação Especial e a aplicação da educação inclusiva, percebendo as motivações e limitações das práticas pedagógicas oferecidas aos estudantes com deficiência intelectual nas escolas de ensino regular.

Pesquisas relacionadas ao cotidiano das escolas podem contribuir para a produção de conhecimento sobre a experiência da inclusão educacional no ensino regular. Isso posto, deve-se procurar dar voz a um dos grupos protagonistas no processo de organização da educação inclusiva: os professores.

É partindo dessa premissa que a presente dissertação demonstra sua relevância. de acordo com a doutora em educação Márcia Pletsch (2009), pesquisas no campo da educação inclusiva possibilitam que a instituição escolar construa alternativas pedagógicas para o trabalho com os alunos especiais, uma vez que “pesquisas que avaliem como e que práticas pedagógicas são dirigidas para os alunos com deficiência mental incluídos no ensino regular são urgentes” (PLETSCH, 2009, p. 13). Assim é possível traçar caminhos

de atuação com maior precisão e pensar estratégias didáticas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem destes estudantes.

Visando a realidadeposta pela pesquisa, trago a ideia de construir um perfil em uma rede social e um website voltados para a motivação de docentes de história na busca por uma efetiva educação inclusiva. Desta forma, este estudo se mostra importante ao criar reflexões que podem auxiliar professoras e professores de História a aprimorarem suas estratégias e construírem os caminhos para garantir o direito de aprender de seu alunado.

Minha pesquisa encontra ainda sua justificativa ao desenvolver, nestas plataformas digitais, materiais didáticos, com o foco na construção de atividades simples e práticas voltadas para a educação inclusiva que possam servir como suporte aos professores de História. Já que, como afirmam os pesquisadores Carretero e Montanero (2008, p.134, tradução nossa):

O ensino de História tem como objetivo fundamental que os alunos adquiram os conhecimentos e atitudes necessários para compreender a realidade do mundo em que vivem, experiências coletivas passadas e presentes, bem como o espaço em que a vida se desenvolve na sociedade.

Esta perspectiva defendida pelos autores foi considerada ao elaborar a proposta e a construção destes produtos didáticos digitais. Na busca pelo desenvolvimento de habilidades específicas dos estudantes de História neurotípicos, deve ser considerada a elaboração de atividades que estimulem o desenvolvimento de habilidades também dos estudantes com deficiência intelectual. Certamente as especificidades de cada estudante devem ser consideradas com o mesmo cuidado. Os estudantes com deficiência intelectual têm o respaldo legal para serem considerados iguais em direitos e tratamento, devem, no entanto, ser respeitados em sua diferença. Atitude que ainda se apresenta como um desafio a ser enfrentado em muitas escolas brasileiras, mas que tem sua importância gradualmente acentuada.

Para atingir os objetivos da presente pesquisa, abordei diferentes campos de reflexão: as legislações sobre Educação Especial; o currículo e as contribuições da Base Nacional Comum Curricular para a educação inclusiva; a construção da disciplina de História e sua relação com a educação inclusiva e a formação dos professores de História. Em um segundo momento, elaborei um questionário acerca da prática do ensino de história voltado para estudantes com deficiência e analisei as respostas dos professores participantes.

Refletindo sobre estes aspectos a discussão é realizada com a contribuição dos estudos e investigação no campo da Educação Histórica, mais especificamente através do processo de cognição histórica, partindo das ideias do pesquisador e historiador Jörn Rüsen. No campo que transita entre a historiografia e o ensino de História, as discussões deste autor trazem uma importante contribuição para esta pesquisa, visto que dialogam com as motivações do ensino de História, afirmando que a Didática da História precisa transpor o material didático e instrumentalizar o aluno para o desenvolvimento da consciência histórica. Rüsen evidencia uma discussão que reconhece a necessidade de uma didática da história voltada para a análise dos processos envolvidos no ensino de história, incluindo no debate a questão do saber no Ensino de História como objeto de estudo e produção de conhecimento buscando ferramentas teóricas possíveis de serem transformadas em conhecimento pelos estudantes. Neste espaço de fronteira, “aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada. Algo é ganho, algo é adquirido” (RÜSEN, 2010, p.82).

Para tratar sobre o ensino de História para estudantes com deficiência intelectual, os trabalhos de Skliar enriquecem a discussão, já que desenvolvem conceitos sobre a diferença no campo da educação. Sua abordagem crítica oxigena os diálogos em torno da Educação Especial, que para ele é “antes de mais nada, a fabricação de um conjunto de dispositivos, tecnologias e técnicas que se orientam para a normalização - inventada, de um outro, também inventado - como outro deficiente” (SKLIAR, 2003b, p. 156).

Tratando o deficiente como diferente e esse diferente como excluído, Skliar o define como um sujeito necessário para que se mantenha a ordem vigente, “porém, não enuncia, nem denuncia, nem anuncia nada: está privado de linguagem. Revela sua contradição, sem dizer nada; está sendo produzido para testemunhar seu espaço sem falar sobre sua espacialidade”. (SKLIAR, 2003b, p. 93). Desta forma o autor afirma a ideia de que a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, se não for refletida com seriedade, pode provocar silenciamentos excludentes.

A experiência da pedagogia emancipadora descrita por Jacques Rancière em sua obra *O Mestre Ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual* (RANCIERE, 2018) postula a igualdade das inteligências como a premissa para que seja desenvolvida a pedagogia emancipadora. A igualdade a que o autor se refere parte do pressuposto que todo sujeito é capaz de aprender de acordo com seu arcabouço intelectual e capital cultural e social, dispensando, necessariamente, as hierarquias impostas. Demonstra que, quando provocado por seu professor de forma que tenha vontade de aprender, o estudante alcança

a autonomia e desenvolve seu potencial de produção do conhecimento. Sem a hierarquização do cognitivo ou do conhecimento produzido, todos os seres humanos se percebem igualmente capazes de aprender e alcançar sua autonomia.

Essas leituras subsidiaram minhas atividades ao longo da pesquisa de campo realizada com professores de História. O referencial metodológico adotado para tal seguiu os pressupostos da pesquisa qualitativa (ROCHA & MOURA, 2017; BONDÍA, 2002; GOMES, 2014;). O estudo foi realizado com apoio de um questionário composto por questões abertas e de múltipla escolha divididas em três etapas e enviado a seis professores de história de escolas de ensino regular de Florianópolis, Santa Catarina, que tinha por objetivo verificar, segundo cada participante, as dificuldades que eram enfrentadas no ensino de História para seus estudantes com deficiência intelectual e os procedimentos que utilizava na tentativa da superação destes entraves.

Optou-se pela utilização de questionário, por permitir que as entrevistas fossem realizadas sem o contato direto com os profissionais entrevistados, uma vez que estas entrevistas foram realizadas durante o ano letivo de 2020, durante a pandemia de COVID-19 e buscou-se manter as orientações de isolamento social. Além disso, considero a opção da utilização de questionários bastante positiva, por proporcionar, como sustentam as pesquisadoras Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (1999), um elemento capaz de deixar os depoentes à vontade, evitando qualquer possível intervenção, que poderia inibir ou influenciar os testemunhos.

Para a interpretação dos dados obtidos, as respostas dos professores foram separadas em três categorias de análise: concepções acerca dos estudantes com deficiência intelectual; condições deficitárias para realização de um trabalho eficiente com os estudantes com deficiência intelectual e práticas e estratégias utilizadas para ensinar História aos estudantes com deficiência intelectual.

Aspirando responder às indagações e reflexões apresentadas, procurei estruturar este trabalho em três capítulos. Para apresentar os resultados, a dissertação está organizada de forma a possibilitar o entendimento ordenado dos passos que me conduziram até os resultados da pesquisa. Dessa forma, garante a compreensão das reflexões suscitadas por este estudo.

O primeiro capítulo apresenta uma breve retomada de aspectos da história da Educação Especial no Brasil e das segregações que estes estudantes com deficiência intelectual foram sujeitados. Para tanto, são analisadas as legislações que orientaram a

história da Educação Especial no Brasil, bem como suas demandas, propósitos e desdobramentos. Em seguida é explorada a intenção do currículo escolar quanto a possibilidades e limites para a implementação de uma educação inclusiva. Passando em revista alguns aspectos do Ensino de História no Brasil de uma forma crítica, é analisada a forma como a disciplina foi incorporada ao ensino regular, destacando as diferentes abordagens da aprendizagem histórica, seus propósitos e intenções, bem como sua relação com a educação inclusiva. Em paralelo a esta análise, discute-se a formação dos profissionais de História e sua preparação para a prática da docência com estudantes com deficiência intelectual. Ao final deste capítulo, são apresentadas e contextualizadas as visões acerca dos estudantes com deficiência intelectual que servem como base teórica para este estudo, explorando a perspectiva sobre a relação dicotômica entre inclusão e exclusão de Skliar, as contribuições da cognição histórica com base nas ideias de Rüsen e a pedagogia emancipadora defendida por Rancière.

O segundo capítulo é dedicado à análise das respostas dos professores participantes realizadas através da aplicação de um questionário aos professores participantes. Optei por trabalhar com um número pequeno de pessoas entrevistadas, para que fosse possível análises detalhadas de cada relato. Ao longo do capítulo são apresentados os critérios para a escolha destes professores, assim como o referencial teórico-metodológico e os procedimentos de coleta e análise dos dados. As questões aplicadas e as devolutivas dos profissionais de História entrevistados são expostas de forma detalhada para uma compreensão global dos assuntos abordados e da discussão gerada. Em seguida, estas respostas são entrelaçadas em diferentes categorias de análise que contemplam algumas dimensões que envolvem as práticas curriculares e o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, com foco na concepção de Ensino de História destes professores, suas práticas pedagógicas e relação com o ensino-aprendizagem dentro das propostas da educação inclusiva.

No terceiro capítulo é apresentada a proposta e a criação do *História Inclusiva*, um espaço digital composto por duas plataformas diferentes: um *website* e um perfil no Instagram. Partindo dos resultados gerados pela análise dos relatos dos profissionais entrevistados e em diálogo com os referenciais teóricos existentes sobre o tema, nestes espaços digitais são delimitadas algumas estratégias e sugestões que possam contribuir com essas práticas. Trazendo um olhar sobre as dificuldades de se trabalhar com turmas heterogêneas, compostas por alunos com desenvolvimentos cognitivos variados, essas plataformas digitais visam proporcionar aos professores ferramentas para auxiliá-los em

suas práticas inclusivas. O objetivo deste produto é a criação de um espaço virtual destinado a troca de conhecimentos, vivências e ferramentas sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, que docentes de História possam utilizar como exemplo ao elaborar seus planos e estratégias cotidianas voltados para uma educação inclusiva.

PRIMEIRO CAPÍTULO

Aprender é uma ação humana criativa individual heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independente de sua condição intelectual ser mais ou menos privilegiada.
(Brasil, 2006, p.13)

A educação escolar de pessoas com deficiência intelectual é um tema de grande relevância, gerando reflexões acerca dos desafios e dilemas que coloca, tanto em termos das políticas públicas quanto em termos das práticas educativas cotidianas. Muito mais do que a simples inserção de estudantes com deficiência intelectual nas escolas regulares, há a necessidade de transformação das escolas em espaços inclusivos, onde todos os estudantes possam coletivamente viver experiências que reforcem sua autonomia e os acolham, gerando com isso, a educação inclusiva.

[...] a educação inclusiva preconiza um ensino em que aprender é um ato não linear, contínuo, fruto de uma rede de relações que vai sendo tecida pelos aprendizes, em ambientes escolares que não discriminam, não rotulam e oferecem chances incríveis de sucesso para todos, dentro das habilidades, interesses e possibilidades de cada aluno. (FÁVERO, MANTOAN e PANTOJA, 2007, p. 57).

Essa condição para que a inclusão aconteça está se tornando, mesmo que a passos lentos, uma realidade no cenário educacional brasileiro. Neste contexto em que constatamos muitos esforços para que se projetem as transformações necessárias das condições existentes de acesso e de permanência destes estudantes no ensino regular, é preciso destacar conquistas que se tornaram possíveis em meio às arenas de lutas que marcam o campo da educação especial.

1.1 AS LEGISLAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Durante muitos anos esteve em voga a desvalorização, o descrédito e o desrespeito às pessoas com deficiência. Ao analisar a implementação da Educação Especial⁵ no Brasil, Luis Henrique da Silva (2009) afirma que nos primeiros registros sobre o atendimento às pessoas com deficiências, datados do século XVI, elas eram tratadas como “desvalidas” ou

⁵ Educação Especial é aqui entendida como uma área de conhecimento que busca desenvolver teorias, práticas e políticas direcionadas ao atendimento e à melhoria da educação de pessoas com algum tipo de necessidade educacional especial, entre elas, pessoas com deficiência intelectual - objeto deste estudo.

“doentes da colônia”, comumente consideradas sob a perspectiva da enfermidade e da reabilitação. As tentativas de educação para pessoas com deficiência iniciadas na segunda metade do século XIX estavam restritas a membros da elite imperial.

Analisando especificamente as pessoas com deficiência intelectual, percebe-se que o esquecimento foi ainda maior. Com atendimentos nas Santas Casas e internações em Hospitais psiquiátricos, as pessoas com deficiência intelectual eram depositadas e misturadas a pessoas com diversas anomalias nestes locais que abrigavam todo tipo de doentes. Destas pessoas foram “furtados muito mais do que a condição de sujeitos ou não-sujeitos do ensino, mas sua própria humanidade” (SILVA, L., 2009, p. 32).

Esta situação começa a se transformar no início do século XX quando a medicina desenvolveu novas formas de orientar tratamentos - confinamento ou educação especial - conforme a gravidade de cada quadro. Ricardo Ceccim afirma que “às pessoas com deficiência de tipo vegetativa ou severa, o confinamento e reclusão nos hospícios; às demais, uma educação especial para proteger a sociedade e reduzir os custos da manutenção pública ou familiar do oligofrênico” (CECCIM, 2001, p. 38). Dessa forma há neste período no Brasil a criação de pavilhões anexos a hospitais psiquiátricos em que as crianças com deficiência intelectual recebiam juntamente com o atendimento clínico, orientação pedagógica. Gilberta Jannuzzi (2004) relata que estes pavilhões mantinham o distanciamento das pessoas com deficiência, dando continuidade à segregação social institucionalizada. Apesar disso, esta nova forma de tratar as crianças com deficiência intelectual trouxe novos ares.

Há a apresentação de algo esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos. Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida do grupo social de então. (JANNUZZI, 2004, p. 38).

Sistematizando conhecimentos sensoriais e práticos necessários ao convívio social, esse olhar diferenciado iniciado por médicos estabelece a prática pedagógica na qual transitam as crianças com deficiência: “segregação versus integração na prática social mais ampla” (Jannuzzi, 2004, p. 38).

A ampliação destas práticas médico-pedagógicas a partir da década de 1920 acontecia também em função de sua contribuição para os cofres públicos e particulares, por evitar gastos com manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que estas pessoas

seriam incorporadas ao trabalho (JANNUZZI, 2004, p. 53). A autora aponta para uma intenção política de preparar as crianças com deficiência intelectual para o crescente trabalho nos centros industriais urbanos.

De acordo com Jannuzzi, percebe-se que no contexto em que o Brasil se caracterizava como uma sociedade rural e desescolarizada, silenciava-se sobre as pessoas com deficiência e se buscava separá-los da sociedade dita normal, escondia-se aquelas pessoas cuja presença mais causava desconforto ao bom convívio social. À medida que a educação primária regular ganha impulso entre as camadas da base da sociedade, as primeiras iniciativas também são tomadas para atender às pessoas com deficiência. Posteriormente a defesa da sua educação torna-se conveniente do ponto de vista econômico, porque evitava despesas com outras formas de atendimento institucionalizado, como os manicômios, asilos e penitenciárias. Passou-se então a incentivar medidas que efetivassem a incorporação destas pessoas ao trabalho produtivo. Fato corroborado por Luís Henrique da Silva, ao afirmar que “a educação do excluído social (o não sujeito pobre e/ou deficiente), se faz somente no momento e somente da forma em que passa a ser econômica ou politicamente interessante para a burguesia” (SILVA, L., 2009, p. 33).

Mesmo com estas políticas de incorporação das pessoas com deficiência, manteve-se a perspectiva de controle social, pois as crianças com deficiência intelectual eram conduzidas às escolas especiais e lá permaneceriam, por tempo indeterminado, até aprender o necessário para serem produtivos socialmente.

Vejo então nesse processo dois movimentos que se opõem. De um lado a continuação da separação e, mais que isso, a patenteação pungente da diferença. De outro lado, essa própria escola especial tornou-se uma alternativa que de alguma maneira viabilizou, na época, uma participação mais efetiva dos deficientes na vida cotidiana, já que dispensava um ensino mais particularizado e uma atenção mais constante sobre o desenvolvimento dessas crianças (JANNUZZI, 2004, p. 66).

Em sua revisão crítica sobre o significado histórico da deficiência intelectual, Ceccim (2001) descreve que nos anos de 1930 no Brasil, o conhecimento produzido sobre as deficiências começa a se desdobrar em ações políticas, demográficas e de planejamento público, suscitando em ações eugenistas.

Em 1936, mais de 20 estados norte-americanos dispunham de legislação permissiva da esterilização de idiotas, imbecis e violadores, consolidando e ampliando a legislação de caráter eugenista como proteção contra a ameaça da degradação social, moral e sanitária representada pelo convívio com seres mentalmente deficitários e organicamente irrecuperáveis (CECCIM, 2001, p. 40)

As teorias eugenistas e fatalistas raciais caíram com o advento dos avanços científicos e, com eles, foram descobertas novos tratamentos e orientações com relação à deficiências intelectuais.

A pedagogia desenvolveu teorias educacionais capazes de operar com o desenvolvimento da inteligência e inúmeras técnicas especiais de educação. A assistência social, a terapia ocupacional, a fisioterapia e a educação física vieram ampliar a convivência [...]. Os progressos em neuropsicologia substituem os rótulos qualitativos (idiota, imbecil, débil) ou quantitativos (QI 0-20, 20-50, 50-75, por exemplo) e a psicologia propôs critérios de avaliação e classificação baseados em desempenhos observados nas diversas situações (CECCIM, 2001, p. 40-41).

Todos estes avanços conseguiram desarmar os argumentos demográficos e seu apelo de eliminação, esterilização e reclusão, mas não foram suficientes para acabar com a marca metafísica de castigo divino, maldição, nem do fatalismo clínico e segregação que a deficiência intelectual ainda carregava (CECCIM, 2001, p. 41).

No Brasil, grupos sociais preocupados com a formação das pessoas com deficiência organizaram-se em associações e entidades filantrópicas foram fundadas. A esfera governamental, por sua vez, continuou a investir na criação de escolas anexas a hospitais e ao ensino regular (JANNUZZI, 2004, p. 68). Conforme essas ações tornavam-se mais populares, a legislação com relação à inclusão de pessoas com deficiência intelectual começava a ganhar forma.

A educação especial se constituiu como política pública em meio a um contexto de universalização da educação, que não ocorria somente no Brasil. No contexto pós-Segunda Guerra Mundial houve uma preocupação por parte de vários países com relação às pessoas que se tornaram deficientes por conta do confronto. Neste contexto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos trouxe fundamental contribuição para o reconhecimento da igualdade. Em seu primeiro artigo este preceito fica claramente explícito, ao declarar que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos e dignidade” (Assembleia Geral da ONU, 1948).

No Brasil esta situação é abordada na década de 1950 através da criação de diversas escolas especiais filantrópicas. Porém, nessas instituições, como afirma Madalene Isabel Mariussi (2016, p. 22) em sua dissertação de mestrado, “o trabalho educacional era voltado basicamente para atividades de autonomia para a vida diária e poucas eram as expectativas quanto ao desenvolvimento intelectual”. Com a tentativa de moldar o estudante com deficiência intelectual ao sistema vigente, foi introduzido o conceito de Integração Social que buscava aceitar a permanência do estudante com deficiência intelectual na escola, seja em classes especiais, seja em escolas especiais (MARIUSSI, 2016). Dessa forma a exclusão

permanecia, tornando a falta de adaptação uma questão do estudante e não um problema a ser resolvido pela escola.

Esse quadro de exclusão começa a se transformar quando as próprias pessoas com deficiência, intelectuais e físicas, passam a lutar por seus direitos. Vistas como improdutivas, estas pessoas eram vítimas de preconceito ou alvo de caridade e piedade. Idari Alves da Silva (2002) afirma que por muito tempo foi-lhes negado o direito de fala, elas não eram vistas como capazes, não se ouviam suas vozes e não se percebiam suas vontades.

Várias eram e ainda são as entidades e organizações filantrópicas que buscam atender às necessidades de pessoas com deficiência. As primeiras entidades organizadas a nível nacional foram o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos, criado em 1954, a Federação Nacional das APAEs, de 1962, a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi, fundada em 1970 e a Federação Brasileira de Instituições de Expcionais, criada em 1974 (SILVA, I., 2002, p.29). Porém, foi com o advento das lutas de grupos populares por seus direitos que pessoas com deficiências buscam ocupar seu lugar de fala e também direitos que lhes garantam o exercício pleno da cidadania. Nesse contexto formou-se a Coalizão Nacional pró-Federação de Entidades de Pessoas Deficientes, que buscava associar diferentes entidades de pessoas deficientes de todo o país na realização dos I e II Encontros Nacionais de Pessoas Deficientes (1980 e 1981). Enquanto as entidades para pessoas com deficiência tentavam a caridade, os deficientes, por si mesmos, lutavam por direitos para que a caridade não fosse mais necessária.

A Organização das Nações Unidas muito contribuiu para dar voz às pessoas com deficiência. Através da declaração proferida em 1975, determinou que “as pessoas deficientes têm o direito de ter suas necessidades especiais levadas em consideração em todos os estágios de planejamento econômico e social” (ONU, 1975, artigo 8º). E com o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, dizia que somente através da igualdade de oportunidades a sociedade seria acessível a todos (ONU, 1982). Percebe-se então que as demandas para a luta por direitos sociais às pessoas com deficiência tinham um caráter global.

Na década de 1980 essas demandas passaram a fazer parte das lutas populares também no Brasil, culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988. Pessoas com deficiência criaram a Coalizão Nacional pró-federação de entidades de pessoas deficientes, que mais tarde passou a se chamar Movimento pelos direitos das pessoas deficientes. Esse movimento realizou o I e II Congresso de Pessoas Deficientes e ganhou

visibilidade ao participar do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, instituído pela ONU em 1981 (SILVA, I., 2002, p. 36-38). Embora suas reivindicações não tenham sido atendidas imediatamente pelas autoridades governamentais, a visibilidade proporcionada ao movimento lançou as lideranças que foram buscar o debate em favor dos direitos das pessoas com deficiência na Assembleia Nacional Constituinte de 1987 (SILVA, I., 2002, p. 39-40).

A participação de pessoas com deficiência na elaboração da Constituição Federal de 1988 contribuiu para fazer dela uma legislação em que o assistencialismo cede lugar à dignidade, uma vez que determinou que todos os cidadãos brasileiros são iguais e institui como crime a atitude preconceituosa. A educação passou a ser vista também como um direito social, como uma política de caráter universal, garantindo, portanto, o ingresso de pessoas com deficiência na escola regular. A Constituição Cidadã, como ficou conhecida, determinou o acesso à educação para todos, “em um mesmo ambiente, e este pode ser o mais diversificado possível, como forma de atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania” (BRASIL, 1988, artigo 205). Proporcionou também margem para interpretação ao afirmar, no artigo 208, que alunos com deficiência deveriam ter atendimento especial “preferencialmente na rede regular de ensino”. (Brasil, 1988). Esse texto possibilita que estudantes com deficiência sejam atendidos em outras instituições que não apenas a rede de ensino.

A partir da década de 1990, discute-se a educação em uma perspectiva inclusiva, fortalecem-se dentro das questões sobre direitos humanos, as demandas de educação para todos. Universaliza-se o conceito de Inclusão Social e a diminuição das desigualdades passa a ser responsabilidade das escolas. Agências e órgãos internacionais passam a organizar e marcar presença em debates sociais como a questão da educação, destacando a educação especial inclusiva no cenário mundial, como se pode observar na Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁶, que determina:

Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. [...] os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. [...] É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (1990)

⁶ Este evento foi organizado pelo Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e contou com a participação de representantes de 155 países.

art 3 - CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990 art. 3).

Percebe-se neste momento a tentativa de garantir a igualdade de todos, um discurso que é pauta ainda hoje em Educação, através da exigência de que todos devam estar na escola e ser tratados como iguais. Discursos assim, são fundamentais, mas sem destacar as estratégias com que essa inserção se manifestaria no cotidiano escolar “acabam por se constituir em uma espécie de risco de homogeneização que pode levar exatamente na direção oposta à desejada, ou seja, um enfraquecimento das afirmações das diferenças e singularidades” (HENNING, 2009, p. 181).

Em 1994 as discussões acerca da Educação Inclusiva ganham uma ferramenta bastante importante: a Declaração de Salamanca. Publicada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, este documento teve o objetivo de fornecer diretrizes para a formulação de políticas educacionais inclusivas.

A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70. (Menezes e Santos, 2001).

Tal evento abriu espaço para a ampla discussão sobre a necessidade dos governos privilegiarem em suas políticas públicas o reconhecimento da diversidade dos estudantes e o compromisso em atender às suas necessidades nos contextos escolares comuns. A Declaração de Salamanca evidencia que os governos devem disponibilizar recursos e as escolas devem acolher a todos independente de suas especificidades, adotando o modelo de Educação Inclusiva que “constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos”. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1).

Muito mais do que apenas matricular alunos com deficiência no sistema regular de ensino, atender às exigências citadas nesta conferência é praticar a educação inclusiva. Ao tratar de inclusão se está buscando perceber e ter consideração com o outro, respeitando suas especificidades e capacidades, trabalhando para fortalecer a personalidade e legitimando sua identidade, lembrando que esta pessoa é um ser ainda em construção com uma maturidade emocional que precisa ser avaliada para uma aprendizagem significativa.

De acordo com os princípios instituídos nesta declaração, são as escolas e seus currículos que devem se adequar às necessidades especiais dos estudantes.

O Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.(DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.5).

A declaração fala ainda que os educadores precisam ter uma preparação adequada para que a inclusão seja implementada de forma satisfatória. A publicação desta declaração foi um importante marco nas diretrizes que norteiam a Educação Especial. Serviu de parâmetro para o surgimento de novas legislações sobre o assunto em muitos países, inclusive o Brasil.

Em 1996 o ensino escolar para pessoas com necessidades educacionais especiais passa a ser orientado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) que garante a implementação do acesso ao ensino básico regular para pessoas com deficiência intelectual e determina que a Educação Especial é uma modalidade de ensino e não deve mais ser oferecida de forma segregada. Os estudantes com deficiência intelectual devem ser inseridos “preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, art. 58). Esta lei determina que haja uma ampliação no atendimento aos estudantes com deficiência intelectual pelas redes regulares de ensino, mas evidencia que muitos alunos com deficiência ainda seriam mantidos fora da rede pública de ensino.

É somente em 1999 que a legislação estabelece a “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino” (Brasil, 1999, art.24). Com a implementação dessa lei, foi estabelecida uma política de inclusão das pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino, modificando a sistemática de atendimento adotada até então, que continuava segregando estes estudantes em instituições e/ou classes especializadas, sem oferecer, no entanto apoio e preparação para os docentes que passariam a contar com esses estudantes em suas turmas.

Em 2003 o MEC desenvolveu um programa que objetivava divulgar a Educação Inclusiva nos municípios brasileiros, auxiliando os educadores a aderirem a práticas inclusivas nas salas de aula. Em 2006 foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que buscava implementar a educação inclusiva nos currículos das

escolas. A legislação avançou bastante nas últimas duas décadas, com vários decretos e leis nacionais⁷ incentivando a inclusão, reforçando que as escolas têm o dever de matricular todos os alunos e se organizar para atender os estudantes com necessidades especiais, proporcionando uma educação de qualidade para todos. (MARIUSSI, 2016, p.61).

Incluir no sistema regular de ensino estudantes com desenvolvimentos intelectuais tão diversos é um desafio que muitas escolas ainda não conseguiram vencer. Percebe-se isso com o constante reforço das legislações em garantir o acesso e permanência de todos à escola regular. Uma das últimas legislações neste sentido foi implementada em julho de 2015, é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, art. 1º). As determinações deste Estatuto legitimam as políticas inclusivas. De acordo com ele, “não é mais o aluno que deve se adaptar para ser atendido na escola, mas, ao contrário, são as instituições de ensino que devem se adaptar para atendê-los” (MARIUSSI, 2016, p. 67).

A legislação e as pesquisas sobre o tema têm o objetivo de facilitar a inclusão, que ainda enfrenta muitos entraves para ser implementada de forma eficaz no contexto escolar. O aparato legal oferece muitos dos elementos para que a inclusão propriamente dita aconteça no contexto escolar, visto que todos os textos garantem a “educação para todos”, como está enfatizado na atual Constituição Federal. Isso não significa, contudo, que tenha havido a universalização destes direitos e sua efetiva implementação nas práticas escolares.

Os estudantes com deficiência intelectual não precisam somente de respaldo legislativo, mas de ações destinadas ao cumprimento desses direitos, de forma que através da educação inclusiva conquistem a autonomia necessária para exercer a condição de cidadão. Para que a inclusão escolar no contexto da educação especial seja implementada de forma satisfatória, deve ser concebida de forma muito mais ampla do que simplesmente inserir os estudantes com deficiência no ensino regular. A escola deve ser repensada, não só com relação à estrutura, mas do conteúdo programático e dos ritmos de aprendizagem.

Incluir a educação das crianças especiais dentro da discussão educativa global não significa, então, incluí-las fisicamente nas escolas comuns, mas hierarquizar objetivos filosóficos, ideológicos e pedagógicos da Educação especial (SKLIAR, 2001, p. 16).

⁷ A respeito de todas as legislações com a temática da Educação inclusiva ver quadro elaborado por Madalene Isabel Mariussi em sua dissertação de mestrado. (MARIUSSI, 2016, p. 50-52).

Estes objetivos, no entanto, não são hierarquizados de forma livre e autônoma por parte da comunidade escolar. Há diretrizes e elementos construídos histórica e culturalmente que devem ser considerados ao se elaborar qualquer estratégia pedagógica. Tais elementos estão previstos nas diretrizes educacionais, condensadas atualmente na chamada Base Nacional Comum Curricular - BNCC. É em concordância com suas diretrizes que a escola deve compor o seu currículo.

1.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA APLICADA NOS CURRÍCULOS

O currículo escolar voltado para a educação inclusiva apenas tem sentido quando dialoga de forma adequada com o discurso já trazido pelos professores a respeito da importância de todos aprenderem história, objetivando a formação de cidadãos conscientes, reflexivos, e que tenham autonomia para intervir sobre sua realidade, por mais elementar que ela pareça ser.

Nesse sentido, a prática pedagógica, principalmente quando falamos em turmas que tem entre seus participantes alunos com deficiência intelectual, deve contemplar as diferentes estruturas que permitam ao professor tanto uma melhor adequação de estratégias para o planejamento e suas aulas, elucidando referenciais e objetivos que se deve alcançar; quanto uma ampliação do seu conceito de êxito com relação ao aprendizado. Consciente deste alcance, o currículo deve traçar os objetivos que podem ser alcançados também pelos estudantes com deficiência intelectual.

Aprovada e homologada em 2017 para o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular é o mais recente documento normativo sobre educação e tem por objetivo definir o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver durante sua vida escolar. Com o objetivo de regular o ensino nas diferentes regiões do país, a BNCC se propõe a buscar a padronização do currículo, trabalhando o conteúdo de forma transdisciplinar e interdisciplinar, apresentando habilidades e competências a serem desenvolvidas nos estudantes.

Com um capítulo destinado à educação integral, a BNCC enfatiza seu compromisso com a educação integral, reconhecendo que

a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir

uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14)

Com essa concepção de educação, este documento reforça o reconhecimento do potencial e destaca o protagonismo do estudante na construção do seu projeto de vida.

A BNCC é fundamentada em dez competências gerais que se inter-relacionam e articulam-se na “construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores”. (BRASIL, 2018, p. 9). Referem-se ao desenvolvimento educacional dos estudantes, voltados para a resolução de demandas do cotidiano e do exercício da cidadania e da vida profissional. Muitas destas competências abordam temas como desenvolvimento da autonomia, respeito à diversidade, autocuidado, empatia e acolhimento, estando, portanto, alinhadas com uma educação na perspectiva inclusiva.

A Base Nacional Comum Curricular não particulariza o tratamento da educação especial, dedicando-lhe poucas orientações e informações específicas. Fato que deixa as escolas livres para construírem seus currículos com base nas especificidades de seus estudantes. Em contrapartida faltam diretrizes que direcionem as medidas voltadas para a inclusão, abrindo margem para que as ações sejam dispersas e sem o engajamento necessário para a efetivação dessas medidas. O desafio está em flexibilizar o currículo para atender aos aspectos necessários para que os estudantes com deficiência intelectual possam aprender em igualdade de oportunidades e condições.

O currículo de uma escola é determinante na garantia do direito de todos os estudantes à educação. Não se trata de adequar as práticas escolares, mas de transformá-las partindo do que é essencial para o desenvolvimento dos estudantes. É necessário que este currículo seja flexível e faça a convergência entre os textos dos documentos que regulam a educação com a realidade desses estudantes. Entretanto,

a escola especial não discute a questão curricular a não ser em um sentido muito superficial e acrítico. A neutralidade com que essa educação assume o currículo foi um dos mecanismos mais nocivos quanto à limitação do acesso à informação e, sobretudo, em relação à identidade pessoal e cultural dos sujeitos (SKLIAR, 2001, p.17).

Discutindo sobre a importância do currículo para a concretização das transformações necessárias para a efetiva adequação das práticas escolares que atendam aos estudantes com deficiência intelectual, Luis Henrique da Silva (2016) declara que há, nestes documentos, fortes elementos discursivos contrários à prática de ensino nas escolas

e isso restringe as possibilidades de adequação do modelo vigente às práticas inclusivas. Segundo ele

o realinhamento entre o discurso e a prática é essencial para o desenvolvimento de uma necessária revisão no ensino da história que alcançará fortes resultados positivos no acolhimento do direito ao aprendizado desses alunos, e esse realinhamento só será possível na medida em que os principais personagens desse processo, **os professores**, consigam perceber essa dicotomia (SILVA, L., 2016, p. 34. Grifo nosso).

Ao considerar as práticas docentes como ponto norteador, percebe-se que, mesmo havendo currículos prescritos, impostos, oficiais, que determinam os conteúdos, habilidades e competências, o que realmente se ensina e se aprende extrapola esses currículos. O processo de ensino-aprendizagem é protagonizado por seres sociais num contexto cultural de significações. Em sua dissertação de mestrado, a professora Cristiana Abrantes (2018) defende que os saberes trabalhados cotidianamente pelos agentes sociais envolvidos nesse processo estão sendo continuamente ressignificados, alunos e professores dentre outros, estão ressignificando seus saberes.

Quando as vozes dos diferentes atores que compõem o currículo são ouvidas e consideradas, o currículo acontece, ele se movimenta. Essa movimentação abre caminhos para que as mudanças necessárias também aconteçam e a possibilidade de superação de pensamentos hegemônicos passe a surgir, contribuindo assim para a formação de uma educação verdadeiramente inclusiva. A sociedade necessita de ferramentas para ter condições de cobrar seus direitos, para que as políticas não se tornem apenas discursos cheios de boas intenções, mas vazios em estratégias de ação. As dificuldades e complexidades para que se efetivem as mudanças previstas nas leis são inúmeras. Além de um dispendioso investimento para adaptação da estrutura física, deve-se investir também na formação continuada de professores e em pesquisas para nortearem essa reestruturação de forma adequada.

1.3 A CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Não é objetivo desta pesquisa traçar um panorama acerca do ensino de História no Brasil desde sua implementação até os dias atuais. Porém, para perceber como o ensino de história pode contribuir com o desenvolvimento intelectual e a conquista da autonomia do estudante com deficiência intelectual, deve-se perceber quais são os objetivos e as diretrizes

que orientam o ensino e a disciplina. Para tanto, será apresentada uma breve análise sobre algumas discussões acerca do ensino de história.

1.3.1 Os objetivos do ensino de História

Ao refletir sobre o ensino de História na educação básica, há a percepção de um ensino que, desde sua instituição, está marcado pelo controle mantido pelas classes dominantes, já que “seu potencial de libertação passa a constituir-se em ferramenta do grupo dominante para a manutenção da alienação e da opressão” (SILVA, L. 2009, p. 35). Os estudantes, por sua vez, estariam sujeitos a cumprir objetivos essencialmente mercadológicos, ocupando uma posição de silenciosos executores.

Essa História ensinada no Brasil tinha como principais pilares norteadores a manutenção do sentimento de pertencimento à nação, através do patriotismo, e o fortalecimento da identidade nacional. Características que começam a se transformar após o Golpe Civil-Militar de 1964, pois era necessário adequar a legislação sobre educação ao novo regime. No entanto, aqueles pilares não foram completamente desconsiderados, já que este novo governo visou a manutenção da ordem social e o fortalecimento do modelo capitalista no país. As metas atribuídas à educação, portanto, estavam estreitamente ligadas aos objetivos da Doutrina de Segurança Nacional, como sustentam os pesquisadores Edinalva Padre Aguiar (2016) e Elza Nadai (1993).

Essas intenções ficam perceptíveis com as reformulações legislativas de 1968 (Lei nº 5.540/68) e 1971 (Lei nº 5.692/71), responsáveis por remodelar o ensino superior e regular os ensinos básico e médio, respectivamente. As maiores mudanças foram percebidas com a redução no tempo de formação dos professores, com as chamadas licenciaturas curtas, e o agrupamento das disciplinas de História e Geografia em uma, os Estudos Sociais. No Ensino Médio, denominado 2º grau, as disciplinas se mantiveram separadas, mas receberam redução da carga horária para comportar o novo programa de ensino profissionalizante (AGUIAR, 2016.).

Estas reformulações educacionais criaram entraves para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo dos estudantes, incentivando a formação de um sujeito com pouca capacidade de reflexão sobre o contexto em que estava inserido. Edinalva Aguiar (2016) afirma que as licenciaturas curtas, de forma geral, acabavam promovendo uma baixa qualificação dos professores, cujo trabalho em sala de aula contribuía para que os alunos não se percebessem como sujeitos da História, já que os conteúdos eram abordados com

pouco aprofundamento, abarcando conceitos gerais das demais disciplinas das Ciências Humanas. Esse modelo educacional alinhado com a Lei de Segurança Nacional da ditadura civil-militar tentava inculcar nos estudantes o respeito à ordem estabelecida e comportamentos adequados ao enquadramento social, visando a formação de sujeitos dóceis, esvaziando seu lado contestador, de resistência e crítica ao regime de exceção. (NADAI, 1993).

É preciso, no entanto, perceber que esta influência não se fazia de forma absoluta. Os professores, presumidamente sujeitos críticos, utilizavam as ferramentas que dispunham para tentar instrumentalizar seus alunos com pensamentos críticos e questionadores, com o objetivo de serem capazes de, por si mesmos, refletirem sobre o contexto que estavam inseridos e conseguirem elaborar sua própria crítica ao regime posto. Segundo Saviani, a partir do final da década de 1970, há entre os professores uma expectativa em torno da busca por alternativas para a educação.

À medida que se tornam mais evidentes a insuficiência, a inadequação, a inviabilidade da orientação oficial, a tendência dos professores é raciocinar, mais ou menos, nos seguintes termos: “Está bem. Esta pedagogia oficial que se tentou generalizar é inconsistente, é passível de contestação, atende a interesses minoritários, atende à tentativa dos grupos dominantes de impor a toda a sociedade a sua dominação. Mas, e então? Se essa educação, essa forma de ensinar, não é adequada, qual será?” Havia, pois, uma expectativa muito grande entre os professores no intuito de se responder à questão: como devo me conduzir no processo educativo? (SAVIANI, 2011, p. 78)

Nadai (1992-93) apresenta que essa transformação nas diretrizes educacionais gerada pela legislação e todo o contexto de repressão do regime fomentou um momento bastante fértil para a renovação histórica e que se iniciou na década de 1980. A crise enfrentada tanto pela História, quanto pelo ensino de história, refletia a crise pela qual passava a própria produção científica. Além da necessidade de romper com o sistema imposto nas décadas anteriores, havia a oportunidade de se refletir sobre pressupostos histórico-metodológicos da ciência e do ensino, procurando superar o modelo tradicional que tão fortemente estava arraigado nas esferas da sociedade.

Os anos finais do regime de exceção e os primeiros anos pós-regime foram marcados por debates e embates com relação a grupos populares como o movimento negro, feminista, povos indígenas e o movimento de pessoas com deficiência, ainda que embrionariamente, que buscavam representatividade em muitas esferas sociais, exigindo a inserção de suas demandas nas políticas educacionais.

O ensino de História neste momento passou a atender a essas demandas, inserindo novas diretrizes nos seus manuais didáticos, agregando novos modelos, novos sujeitos de análise, temas e fontes. Tanto os professores da rede regular de ensino, quanto os pesquisadores e professores de ensino superior, discutiam uma reformulação da didática da História, evidenciando essas novas demandas que privilegiam a reflexão por parte do aluno, em detrimento do modelo tradicional, que via a História como ferramenta para consolidar a nacionalidade e cidadania política dos brasileiros. (NADAI, 1993).

Ainda assim, a prática de ensino enfatizava o conteúdo, trabalhado de forma “processualista, reducionista, esquemática, simplificadora e mecanicista, mesmo quando esse ensino se pautava na teoria marxista” (AGUIAR, 2016, p. 60). A autora ressalta que durante a década de 1980 havia um amplo movimento para repensar as problemáticas com o sistema educacional em diversas esferas e, ao mesmo tempo, a continuidade de uma legislação elaborada durante o regime de ditadura civil-militar.

A pesquisadora Circe Maria Fernandes Bittencourt, que desenvolve importantes pesquisas no campo do Ensino de História, aponta que a década de 1980 foi cenário de outra dualidade. O debate sobre os conteúdos a serem ministrados em aula dividiu os professores. Havia os defensores da “pedagogia dos conteúdos” que buscavam a democratização da educação através da integração dos alunos de escolas públicas no universo da elite via erudição de seus conteúdos. Por outro lado, aqueles que acreditavam na educação cidadã, baseavam-se em Paulo Freire para defender temas que propiciassem aos alunos uma leitura do cenário político e social em que viviam. Mesmo valorizando os conteúdos, essa metodologia buscava instrumentalizar os alunos para que esses conteúdos pudessem gerar reflexões e ações políticas para efetivar a democratização do país (BITTENCOURT, 2008).

No caminho de superação dessa dualidade se encontravam a Constituição de 1988 e a Lei nº 9394/96, que regulamentavam a educação em âmbito nacional. Porém a educação passava a servir às transformações do mundo do trabalho, desenvolvendo habilidades necessárias ao novo modelo econômico. Como observa Circe Bittencourt (2008, p. 101), caberia à sociedade “a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, que exige domínios mais amplos do ‘conhecimento’”.

Ainda na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁸, norteados pelos pressupostos da psicologia de Piaget, foram inseridos na prática dos professores,

⁸ Sobre a influência piagetiana nos PCNs da década de 1990, ver Bittencourt (2008) e Schmidt (2009).

sobretudo através dos livros didáticos, o que confirma a existência de um movimento de aproximação e distanciamento entre o currículo proposto pela legislação e aquele praticado em sala de aula.

Embora haja uma intencionalidade em manter uma legislação nacional uniforme para a educação no Brasil, há diferenças entre o currículo proposto pela legislação, que visava educar os estudantes para serem bons trabalhadores, e aquele praticado em sala de aula, construtivistas piagetianos.

Com base nesta breve análise, pode-se entender que o ensino de história não perdeu sua intencionalidade de formação da identidade e cidadania do brasileiro. Além disso, a meta de desenvolver o pensamento crítico do estudante também não é novidade. A mudança de paradigma nessas diretrizes está no sentido de cidadão.

A cidadania social abarca conceitos de igualdade, de justiça, de diferenças, de luta e de conquistas [...]. Em uma sociedade como a nossa em que as desigualdades sociais são gritantes, o compromisso da História seria o de aprofundar essa complexa noção para evitar banalizar o termo. (BITTENCOURT, 2004, p.22).

Aguiar (2016) defende que o ensino de história possui funções sociais que se transformam de acordo com o contexto em que estão inseridos. Ora essas diretrizes recaem sobre a manutenção da ordem social, através de fatores moralizantes, ora recaem sobre a construção de um sentimento de patriotismo ou ainda têm como pauta a formação de um trabalhador habilidoso e doutrinado. É importante ressaltar também que muitas vezes a intencionalidade da legislação, do material didático e do próprio professor, não se fundem para forjar o aprender. O surgimento de um embate entre estas forças e o que se pratica efetivamente em sala de aula pode gerar a existência de um certo relativismo, uma quebra de paradigmas orientadores do ensino de história.

Após uma aprofundada reflexão acerca das variadas abordagens da história, Bittencourt (2008, p. 121) conclui que “um dos objetivos centrais de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de *identidades*”. Entre estas identidades podemos incluir a identidade nacional, em suas dimensões local e mundial, mas busca-se enfatizar a construção de identidades associadas à cidadania. Instituindo assim as ferramentas para que o estudante viesse a ser um cidadão crítico.

1.3.2 O ensino de história voltado para a inclusão

Ao transpor esta perspectiva para a realidade dos alunos com deficiência intelectual, este objetivo do Ensino de História se torna bastante desafiador, pois sua realidade pode ser compartilhada entre três identidades diferentes. Analisando os estudantes com deficiência intelectual, Luis Henrique da Silva (2009) os classifica em “sujeito-normal”, “não-sujeito” e “sujeito-especial”. A primeira identidade refere-se àquele que não é ativo diante de suas próprias reflexões e ações, mas receptor passivo, que segue a norma, portanto “normal”. A determinação de quem, o que e onde deve aprender implica a determinação de quem não deve, denominado não-sujeito. Esta segunda identidade é objeto da exclusão, do silêncio e do esquecimento “até tornar-se importante à maioria dominante, quando então pode transpor os muros da inexistência e tornar-se democraticamente ‘sujeito’” (SILVA, L., 2009, p. 36). A este cenário inclui-se a terceira identidade: o sujeito-especial, que devido à deficiência, que é somente sua, também não é sujeito ativo diante de suas próprias ações e reflexões, devendo ser um receptor daquilo que lhe determinam os especialistas, por isso, “especial”.

Tanto o embate quanto a soma destas diferentes identidades inclinam-se para a construção de uma única identidade, centrada nas características do sujeito-normal, foco da escola regular. Concretizando-se esta perspectiva, todos aqueles que não se enquadram nas normativas impostas tendem a exercer o papel de meros espectadores na sala de aula, convidados a apenas assistir o que lá ocorre.

Instruir os estudantes com deficiência intelectual para que se tornem sujeitos ativos na construção de seu conhecimento é uma importante ferramenta para combater esse silenciamento anunciado. O Ensino de História vem ao encontro a essa necessidade, pois na busca pela formação de um estudante que desenvolva sua criticidade e se torne um cidadão consciente de sua identidade, direciona-se na busca por uma educação que promova a autonomia deste estudante.

A prática inclusiva requer que toda a comunidade escolar perceba as especificidades dos alunos de inclusão, que todos estejam envolvidos em desenvolver suas possibilidades e lhe permitam construir o seu próprio saber. Essa atitude implica desconstruir práticas segregacionistas e discriminatórias, rompendo paradigmas de uma educação que silencia aquelas pessoas que não se enquadram nos padrões de normalidade.

1.4 A INCLUSÃO EM DEBATE SOB A PERSPECTIVA DE CARLOS SKLIAR

Entre os principais temas de discussão do cenário político e educacional está a problematização do tema inclusão/exclusão social. Buscando a formulação de uma educação inclusiva há a proposição de construção de uma escola que receba e contemple todas as pessoas em suas singularidades. O conceito de Educação Inclusiva, é aqui entendido como a prática da inclusão no espaço escolar, de todas as pessoas, independentemente de cultura, condições socioeconômicas, habilidades ou deficiências, de modo que as necessidades destas pessoas sejam atendidas. A inclusão escolar não pode ser considerada como efetiva com a aceitação da matrícula de um estudante com necessidades especiais em uma escola. Para que haja a efetiva inclusão, existe toda uma complexidade de estratégias a serem praticadas, através de um novo modelo organizacional que objetiva uma educação voltada para a igualdade, que contempla professores comprometidos e o respeito às diferenças.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p.5)

Não são as deficiências que precisam ser destacadas na sala de aula. A atenção deve voltar-se para o aprimoramento das habilidades, a partir das deficiências. Não se deve tentar enquadrar este estudante com deficiência nos moldes da educação regular tal como está posta para que não se inaugure uma nova forma de exclusão social, em que “os alunos estarão inseridos em espaços que sutilmente desconsiderarão a sua presença” (SILVA, L., 2009, p. 124).

É a preocupação com a anulação desses sujeitos que trata o pesquisador Carlos Skliar ao salientar que:

O outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuí-lo, tudo dentro de seu próprio ventre (SKLIAR, 2003a p.41).

Dessa forma, esse “outro” fica controlado e ao mesmo tempo anulado. Para que se evite essa anulação, a primeira reflexão deve estar voltada para este outro, mencionado por Skliar. Os estudos deste autor trazem importantes reflexões sobre estas discussões acerca dos sujeitos envolvidos neste cenário.

A questão central desta análise sobre seus estudos, é nos interrogarmos sobre nossas representações acerca da alteridade, “dos estereótipos que nos convertem em aliados de

certos discursos e práticas culturais tanto politicamente corretas quanto sensivelmente confusas” (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2000, p. 164). Desta forma a educação especial constrói seus discursos e práticas pedagógicas através de uma perspectiva centralizada em “oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude” (SKLIAR, 2003b, p.158). Essa situação paradoxal evidencia uma dicotomia importante para o campo da educação, o do apagamento/visibilidade do outro. O outro é gerado a partir de uma norma, que os vê, classifica e inferioriza pelo que lhe falta, sem considerar e respeitar pelo que ele é, pela sua essência.

Skliar explora a discussão sobre a invenção desse outro deficiente usando como modelo a normalidade. Nessa perspectiva, o outro deficiente “foi inventado em termos de uma alteridade maléfica, de uma negativação de seu corpo, de uma robotização de sua mente” (SKLIAR, 2003b, p. 168). Concorda-se com o pensamento de Skliar ao enfatizar que o outro nunca foi verdadeiramente compreendido.

O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, para negar a nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice. Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da sua alma. (Skliar, 2003a, p. 39).

E continua, explicitando que “os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem” (SKLIAR, 2003b, p. 158). Essas representações contribuem para a construção do discurso da deficiência, definindo-a como diversidade, um eufemismo aceitável no projeto hegemônico da normalidade. “Pois voltam a sobrar avaliações, controles, manuais; ainda que agora não digam *deficiência*, ainda que agora não nomeiem a palavra *deficientes*, e se refugiem sorridentes no termo *diversidade* (SKLIAR, 2003b, p. 193).

Ao tentar estabelecer uma reflexão crítica sobre nossas concepções de alteridade, Skliar explora as “espacialidades do outro”, representações construídas sobre o outro. A primeira delas é a espacialidade colonial, um aparato de poder que se sustenta pela relação entre a ilusão de se reconhecer as diferenças e o repúdio a essas mesmas diferenças. O espaço colonial cria uma imagem do outro que lhe é conveniente, um estereótipo que é paulatinamente interiorizado pelo colonizado. Neste contexto, o outro é silenciado e maleficado, carregando consigo as falhas sociais que a mesmidade não possui. Sua

construção é intencional e sua anormalidade reforça a normalidade da mesmidade, que constrói para si uma identidade “regular, coerente, completa, mas, sobretudo, benigna, positiva, satisfatória, localizada em uma territorialidade oposta ao mal do outro e ao outro do mal” (SKLIAR, 2003b, p. 118). Essa lógica possibilita atribuir à diferença a culpa por todos os problemas sociais.

A espacialidade multicultural cria um espaço em que esse outro multicultural está ancorado na política do diferencialismo igualitarista. O pertencimento a uma comunidade homogênea subentende que todas as pessoas que pertencem a um determinado grupo social vivam sua diferença da mesma forma.

O outro deixa de ser aqui um objeto do diferencialismo e começa a ser objeto de um igualitarismo que está também naturalizado. É a imagem de um outro similar, de um outro semelhante, cujas diferenças são vistas como aquilo que entorpece toda equivalência, toda simetria (Skliar, 2003b, p. 135).

Este discurso multiculturalista gera a possibilidade de sujeitar o outro a não buscar desenvolver suas capacidades, ao mesmo tempo em que a tolerância pode gerar indiferença. A alteridade da diferença quebra essa relação conflituosa entre a mesmice e a alteridade. O outro da diferença irrompe e a irrupção do outro “é uma diferença que difere, que nos difere e que se difere sempre de si mesma. Um outro inalcançável, efêmero em seu nome e em sua significação, inabordável, que se afasta em seu mistério, com seu mistério” (Skliar, 2003b, p. 149). Esse outro não é concreto, não é o outro maléfico e controlado pela mesmidade, mas um outro/*outrem*.

Embora o espaço escolar seja percebido como um dos lugares importantes para a construção de novas narrativas sobre a alteridade, a escola ainda sofre os efeitos do pensamento colonial, que ainda nomeia a alteridade a partir do lugar do maléfico. Quando a diferença desorganiza a ordem escolar e não se permite controlar ou ressignificar ela se torna um problema. A diferença recebe então todos aqueles estereótipos que tanto se tenta evitar. O movimento que persiste no espaço escolar insiste em corrigir aqueles comportamentos que diferem da mesmidade. “Isso mostra que ainda temos muita dificuldade de educar para a diferença, pois ela implica abrir mão dessas formas de controle e aceitar que a diferença não pode ser controlada, domesticada ou domada sem o risco de retornar à mesmidade” (PAVAN; TEDESCHI, 2018, p. 53).

Referir-se ao outro na esfera da educação é, antes de tudo, refletir sua alteridade através de um movimento que insiste na ressignificação do outro, perpetuando as mesmas práticas através de reformas do mesmo, mas com outros nomes, criando novos espaços,

mas não espaços para o outro. Criam-se reformas egocêntricas, nas quais “corremos desesperados a aumentar o número de carteiras nas salas de aula, mudamos as capas dos livros que publicamos já há muito tempo, reuniformizamos o outro sob a sombra de novas terminologias. Novas terminologias sem sujeitos” (SKLIAR, 2003b, p. 197).

Skliar (2003b) apresenta três pedagogias que se ordenam conforme o outro aparece, desaparece ou reaparece, três formas de entender a educação: a do outro que deve ser apagado, a do outro como hóspede hostil e a do outro que volta e reverbera permanentemente. A primeira, que deve ser apagada, é denominada pelo autor de “a pedagogia do outro que deve ser anulado”. Trata-se de uma pedagogia colonial, que nega a existência do outro. Ele não existe porque não é anunciado, nem está aí para se enunciar. A segunda, que deve ser colocada em suspenso, olhada com desconfiança, trata-se da “pedagogia do outro como hóspede do nosso presente”, é aquela que tenta capturar o outro, “domesticá-lo”. Aquela que tenta disfarçar o outro, medi-lo, distanciá-lo e avaliá-lo, impondo normas de comportamento. Através da “medicalização da educação” esta forma de conceber a educação busca normalizar o diferente. Ela anuncia sua generosidade ao mesmo tempo em que esconde a violência de sua ordem, é a pedagogia da *diversidade*.

É na terceira forma de pensar a pedagogia que Skliar indica o caminho de pensar para além da mesmidade. A chamada “pedagogia do outro que reverbera permanentemente” contempla o pensar além da fabricação do futuro, que se abre ao porvir. É uma pedagogia que talvez não tenha existido nunca, e que talvez nunca vá existir. Essa pedagogia não oculta as barbáries e os gritos da mesmidade, não consegue ordenar, nomear, definir ou tornar congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro, não tenta revelar seu mistério.

Uma pedagogia que acabe de uma vez com aquilo dos princípios da pedagogia de sempre (*está mal ser o que se está sendo; está bem ser o que nunca se poderá ser*) e que suponha outros dois princípios radicalmente outros: *não está mal ser o que se é e não está mal ser além daquilo que já se é e/ou se está sendo, ser outras coisas* (SKLIAR, 2003b, p. 209 grifo do autor).

Ao enfatizar que “não está mal ser o que se é”, Skliar abre espaço para a questão central do seu debate: a mesmidade precisa controlar sua necessidade de querer normalizar. A alteridade deficiente não precisa ser superada. Ao defender que “não está mal ser além daquilo que já se é”, o autor expande as possibilidades que a educação inclusiva deve buscar: fornecer ao estudante com deficiência intelectual as ferramentas para que ELE construa a sua autonomia.

A busca pela autonomia do estudante com deficiência intelectual deve considerar essa visão de que “o outro deficiente é produto de um processo histórico de alteração que acaba por confundir o outro com a invenção que de esse outro foi feito” (SKLIAR, 2003b, p.164). Educar sem normalizar é um desafio que precisa ser enfrentado e superado.

A deficiência faz parte do estudante e com ela, este estudante deve ser considerado uma pessoa singular. Não se deve buscar anular a deficiência, nem mesmo compreendê-la, deve-se compreender o estudante, suas características e formas de aprender. Deve-se desenvolver as potencialidades que o estudante COM deficiência tem, potencialidades que lhe são únicas, sem comparações e expectativas normalizantes. Somente assim esta pessoa estará em condições de conquistar a SUA autonomia - e não a autonomia que se espera dele - que implica, antes de mais nada, a percepção de si mesmo.

Encontrar as práticas pedagógicas que percebam esta perspectiva e busquem compreender que de fato a deficiência torna o estudante uma pessoa com especificidades de aprendizado e formular maneiras de empregar esta pedagogia parece ser a principal questão pela qual se deve prezar ao tentar desenvolver a chamada Educação Especial.

Trazendo essa discussão para o campo do Ensino de História, temos em mãos um emaranhado de questões a serem consideradas: perceber todas essas peculiaridades que a educação inclusiva traz consigo, compreender que a alteridade deficiente não precisa ser superada e encontrar formas de desenvolver neste estudante aquelas habilidades que se deseja desenvolver em todos os estudantes, como o pensamento crítico e a cognição histórica.

1.5 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A AUTONOMIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O pesquisador Jörn Rüsen é um autor que se destaca mundialmente nas pesquisas sobre Educação Histórica. Seus trabalhos e publicações são o referencial teórico neste campo de pesquisa histórica para muitos jovens pesquisadores e professores que buscam se aventurar pela pesquisa científica.

Ao dialogarmos com a perspectiva de Rüsen, na qual a História é capaz de contribuir para a preparação dos estudantes para a vida prática, percebemos que a consciência histórica abrange também o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual. Instrumentalizando o estudante com deficiência intelectual para alcançar sua

autonomia, a Consciência Histórica pode se tornar uma ferramenta para que a normalização não ocorra e consequentemente não se anule as verdadeiras capacidades deste aluno.

História é a suma das mudanças temporais do homem e de seu mundo no passado, interpretadas como transformações de tempo natural em tempo humano, vale dizer como ganho de tempo. Como tal interpretação, ela se insere no quadro de referências de orientação da vida prática atual, no qual pode abrir perspectivas de futuro (Rüsen, 2001, p.84).

A Educação Histórica está situada na epistemologia da história a partir da teoria da consciência histórica e tem como objeto de estudo da didática da história a aprendizagem histórica. Campo de pesquisa relativamente recente visto que, por muito tempo, a didática da história foi considerada uma área estranha à ciência histórica e aos historiadores, como afirma o professor e doutor Luis Fernando Cerri.

A didática da história não é teoria da história stricto sensu, não é historiografia, obviamente, e não é pedagogia, tampouco. Somos uma área de fronteira, em construção, que depende das pontes que foram e estão sendo construídas entre esses campos, preocupadas com os fenômenos sociais do ensino e da aprendizagem de história, como uma função da reprodução e da transformação da sociedade. (CERRI, 2014, p. 379)

É notável um crescente interesse na didática da história como campo de estudo da teoria da história. Esta teoria tem ampliado a sua compreensão sobre a ciência histórica, englobando a didática como uma área a ser explorada. Complementando esse interesse, a própria didática da história tem fundamentado a sua relevância no interior dessa ciência, como aponta o pesquisador Rafael Saddi.

A teoria da história, enquanto meta-teoria (Historik), investiga os fatores e fundamentos da ciência histórica. Ao perceber que tal ciência surge da própria vida humana no presente e exerce sobre ela uma função de orientação temporal, ela torna a didática uma de suas preocupações fundamentais. Ao mesmo tempo, a didática da história, ao deixar de ser uma simples reflexão sobre como ensinar história nas escolas e passar a se preocupar com a relação entre a história (todas as histórias e dentre elas a ciência histórica) e a vida, torna-se uma área inerente ao pensamento histórico e relevante para a teoria da história (SADDI, 2014, p. 7).

Em sua dissertação de mestrado, o pesquisador Ediney de Brito Jr. (2018) afirma que as pesquisas referentes à Educação Histórica demonstram como os trabalhos tendem a humanizar o processo de cognição histórica. Através dela cria-se oportunidades de construção do pensamento histórico dos estudantes e professores com base na própria essência do pensar e conhecer sobre a história.

A perspectiva da Educação Histórica comprehende que a História é uma ciência considerando a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas que possui diversas perspectivas, entendendo que há uma objetividade na produção do conhecimento histórico. (CAINELLI; SCHMIDT, 2012 p. 513)

Partindo desta perspectiva, defendida pelas pesquisadoras Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt, a História deve ser interpretada tendo como base as evidências do passado e o desenvolvimento da ciência e de suas técnicas. Neste sentido, através da formação da Consciência Histórica, a Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico.

A consciência histórica, de acordo com Rüsen (2001, p. 56-57) deve ser analisada

como fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma de consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida prática. É esse o caso quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.

A consciência histórica é importante para que os estudantes se apropriem de sua realidade, compreendam sistemas simbólicos de determinados contextos históricos e culturais e a partir disso consigam perceber diferentes temporalidades. Para isso, porém, é necessário que o ensino de História propicie aos estudantes, ferramentas para interagir com a informação e se apropriar de seu significado.

Uma prática de sala de aula via educação histórica atribui utilidade e sentido social ao conhecimento histórico. Estudos no campo da educação histórica orientam que a aprendizagem em História deve atribuir significado ao conteúdo analisado, proporcionando um aprofundamento na compreensão da vida humana. Seguindo essa perspectiva, as pesquisas demonstram que os alunos desenvolvem ideias históricas gradualmente mais complexas a respeito do seu conhecimento histórico (BARCA, 2012). Associando-se a essa discussão, as pesquisas acerca da consciência histórica vêm galgando espaço. A autora e pesquisadora Isabel Barca (2012) afirma que a promoção da consciência histórica nos estudantes é importante quando se entende que ela parte da premissa de que existe em todos os seres humanos uma orientação temporal intrínseca que lhes permite aprofundar a compreensão histórica sobre diversas temporalidades distintas. Esta orientação desenvolve a percepção de si mesmos como componentes de um amplo contexto, auxiliando em seus posicionamentos com relação ao tempo presente.

Aprofundando a reflexão sobre os estudos de Rüsen, Barca propõe que a vida prática e o saber histórico devem retroalimentar-se de forma consistente, contribuindo assim para o desenvolvimento da consciência histórica. “A consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, se torna parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no quotidiano pessoal e social” (BARCA, 2012, p. 44).

Muito se tem discutido em pesquisas recentes com relação aos objetivos que se busca alcançar com o ensino de História. De acordo com Bittencourt e Nadai (2009) os currículos das escolas tratam de trabalhar a noção de tempo histórico com os estudantes de forma concreta a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, afirmando que crianças de séries iniciais ainda não têm maturidade para compreender as complexidades da temporalidade. Compreende-se, no entanto, que se a História é a disciplina “encarregada de situar o aluno diante das permanências e rupturas das sociedades e da sua atuação enquanto agente histórico” (BITTENCOURT; NADAI, 2009, p. 96), é dever dos professores de História trabalhar a noção de tempo histórico com seus estudantes em todos os níveis de educação.

De acordo com currículos formulados recentemente⁹, que vão ao encontro a muitos dos princípios dos PCNs, o pensamento histórico deve ser trabalhado já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por meio da

noção do *antes e depois*, do conceito de *geração* e do conceito de *duração*. Dessa forma as propostas curriculares visam desenvolver nos alunos, de maneira gradual, uma noção de tempo histórico que não seja entendido apenas como o do *tempo cronológico*. (BITTENCOURT, 2008, p. 113).

O professor de História deve sempre contar com as pesquisas para planejar suas aulas, mas deve também, contar com a História enquanto disciplina escolar, pois o objeto a ser estudado deve ser relevante socialmente, autônomo intelectualmente e didático para que seja comprehensível (BITTENCOURT; NADAI, 2009, p. 99).

Busca-se do professor que crie condições para localizar o aluno no seu tempo e espaço, incentivando com isso a reflexão sobre a criação histórica desse contexto. Se exigirmos dos nossos estudantes que localizem um fato com exatidão no tempo, indicando o século a que pertencem ou o nome do período histórico em que está inserido, é possível

⁹ Entre eles está a Base Nacional Comum Curricular, que é o atual documento norteador da educação básica no Brasil. Tal documento será analisado em um item separado ainda neste capítulo.

que muitos não atinjam o que esperamos. Porém, isso não significa que os alunos não percebam “as durações, a simultaneidade, a sucessão, assim como as permanências e mudanças” (BITTENCOURT; NADAI, 2009, p. 113), e isso demonstra que ele assimila, no seu grau de complexidade, a noção de tempo histórico.

Rüsen demonstra que o conhecimento histórico sofre alterações de tempos em tempos, pois o que se produz nas pesquisas da academia é norteado pelos interesses e demandas sociais, devendo retornar como um orientador da vida prática (BAROM; CERRI, 2011). A historiografia segue essa premissa, sendo reformulada quando não atende ao contexto que está inserida. Se a revisão da historiografia começa na sociedade, inclui-se aí a escola, local onde nitidamente se vê essas mudanças de paradigmas sociais.

Desenvolver o pensamento histórico na escola não se trata de fazer uma simples transposição dos conteúdos acadêmicos para a sala de aula. “No âmbito dessa transposição, a teoria da história é indispensável para preservar o aumento de racionalidade produzido pela pesquisa, em sua atividade extrínseca à vida quotidiana” (Rüsen, 2001, p.50). Na escola esse conhecimento deve ser sistematizado e constantemente abastecido pelo conhecimento produzido cotidianamente.

Para isso se faz necessária a didática da história, objeto de estudo da consciência histórica, que estuda formas de conectar a ciência histórica com o ensino de história trabalhado em sala de aula. “Não seria o universo da educação didatizando o conhecimento histórico, mas sim uma preocupação da história enquanto ciência que comprehende seus fundamentos na vida prática” (BAROM; CERRI, 2011, p.3).

Ao analisar a construção da Didática da História na Alemanha, Rüsen explora a ideia de que seus objetivos deveriam estar centrados na “discussão de como se pensa a história, quais são as origens da história na natureza humana, e quais são seus usos para a vida humana” (RÜSEN, 2006, p. 08). Por muito tempo estas questões foram colocadas em segundo plano. Rüsen explica que os historiadores do século XIX se esforçaram para tornar a História uma ciência, minimizando a importância da didática da História. O autor critica a “cientifização da História” ao afirmar que ela

acarretou um estreitamento de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. A esse respeito, a cientifização da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática (RÜSEN, 2006, p. 09).

Com isso, estes historiadores esqueceram-se que a história tem suas raízes nas necessidades sociais, com o objetivo de orientar a vida dentro da estrutura tempo.

Buscando uma forma de superar essa crise da História enquanto disciplina, Rüsen busca fazer uma aproximação entre a didática da história e a ciência da história ao fundamentar os objetivos da didática da educação histórica.

A didática da educação em história estabelece os objetivos e as formas da educação histórica dentro de um dado contexto político, social, cultural e institucional. A metodologia de instrução em história estabelece os meios práticos pelos quais estes objetivos são alcançados (RÜSEN, 2006, p. 09).

Essa aproximação foi iniciada na Alemanha nas décadas de 1960 e 1970, com uma mudança de paradigma na disciplina de História, porém ainda há uma grande distanciamento entre “a percepção programática de um bom professor de história e o treinamento formal que ele ou ela recebem na prática do ensino de história” (RÜSEN, 2006, p. 13). Esse distanciamento se deve à ausência de discussões referentes à consciência histórica e aos fatores constitutivos do pensamento histórico na análise do ensino e aprendizagem em sala de aula.

Nos estudos sobre a consciência histórica, o autor enfatiza existirem os meios necessários para a superação desses distanciamentos, pois

Consciência histórica é uma categoria geral que cobre não apenas relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história. Assim, sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da história na vida pública e privada (RÜSEN, 2006, p. 14).

Rüsen (2006) determina três pontos essenciais nas discussões acerca da consciência histórica. O primeiro contempla a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, pois ela é uma combinação complexa sobre a apreensão do passado, o entendimento do presente e a presunção do futuro. Partindo desta perspectiva, o preconceito acadêmico de que a história lida exclusivamente com o passado, seria superado.

O segundo ponto abarca a discussão sobre a estrutura narrativa da explicação histórica. A narração histórica é vista como um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo. Pormenorizando os procedimentos da narrativa histórica, entende-se como o passado é moldado através dos discursos e padrões de pensamento que constroem a história.

A construção da narrativa é valorizada em função de ser observada como instrumentalização do conhecimento histórico. Partindo disso, a teoria da história e a didática da história coincidem suas análises das operações narrativas da consciência histórica com suas consequentes conexões sistemáticas. “Fazendo isso elas superam a infeliz separação que tem existido entre a reflexão acadêmica da natureza da história e a reflexão didática do uso da história na vida prática” (RÜSEN, 2006, p. 15). Rüsen conclui que dessa forma a disciplina da História não pode mais ser considerada dissociada da vida prática.

Já o terceiro ponto mencionado pelo autor enfatiza as contribuições da consciência histórica no desenvolvimento das estruturas mentais que formam a identidade humana. A didática histórica tem a capacidade de contribuir com a formação da identidade histórica através da estruturação do pensamento e da argumentação histórica, bem como suas funções na vida humana.

A perspectiva de Rüsen demonstra que a educação histórica não deve ser preterida pelos historiadores, uma vez que se trata de “um processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para poder entender o presente e antecipar o futuro” (Rüsen, 2006, p. 15). Através da educação histórica, a pesquisa e escrita da história podem ser consideradas formas de acessar aquelas operações da consciência histórica que proporciona segurança e auto-persistência às pessoas.

Rüsen afirma que o pensamento histórico tem suas bases, inconscientemente, no passado, que condiciona ações da prática no presente, através da tradição. “O agir humano jamais ocorre sem pressupostos. Em cada ponto de partida de uma ação se encontram elementos de outras ações, anteriores, de tal modo que cada ação se articula com efeitos de ações já realizadas” (2001, p. 76). A partir disso, o desafio que está posto ao ensino de história é a conscientização do passado, compreendendo sua capacidade efetiva de orientar para o futuro. Para os pesquisadores, Wilian Carlos Cipriani Baron e seu orientador Luis Fernando Cerri, a tradição seria o ponto de partida para a realização da “articulação da consciência histórica como superação dos dados prévios da tradição” (BARON; CERRI, 2011, p. 4), o que pode ser definido como desconstrução da tradição que torna o passado consciente para orientar o futuro.

Esse processo de desconstrução da tradição precisa ser aprendido. Aprender é a elaboração da experiência ativa e interpretativamente, já a formação histórica é uma capacidade de aprendizado desenvolvida de forma especial. Essa capacidade de aprendizado histórico também precisa ser aprendida (BARON; CERRI, 2011, p. 5).

Para Rüsen o aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e sintetiza todas estas operações. Mas para que o aprendizado histórico de fato se desenvolva a partir da consciência histórica, ele precisa identificar a tradição contida nas narrativas, aumentando a habilidade de desenvolver narrativas dos estudantes sem perder a racionalidade do conhecimento histórico que está sendo produzido, para que seja capaz de gerar orientações para o futuro.

Rüsen determina que essa competência narrativa é uma habilidade da nossa consciência que auxilia a dar sentido ao passado por meio de uma recordação daquela realidade, orientando temporalmente a vida prática presente. Sendo em suma, uma sintetizadora da consciência histórica, capaz de expressar a relação com as experiências do passado, mobilizando a memória do passado como orientação ao presente. Utilizando esses preceitos, a história passaria a ser viva, uma forma de recuperação do passado para orientar a vida prática (BARON; CERRI, 2011).

No Brasil, os estudos sobre didática da história são associados ao campo teórico da Educação Histórica e contemplam a consciência histórica como objetivo, mantendo a aprendizagem histórica como principal foco. Estes estudos investigam a aprendizagem histórica dos estudantes, partindo do pressuposto de que a cognição histórica não está fixa em níveis previamente estabelecidos (BRITO JR, p. 32).

Vivemos, entretanto, numa sociedade que privilegia a competição. Nas escolas os alunos são comumente treinados para serem os melhores. Os sistemas de ingresso na educação superior privilegiam estes aspectos e, por consequência, incentivam a competição. A sociedade atual apresenta diversos padrões de segmentação e exclusão, inseridas nela, as pessoas com deficiência são discriminadas. Analisadas superficialmente são consideradas por muitos como incapazes, o que restringe a percepção apenas das dificuldades e não volta o olhar para as potencialidades que a pessoa apresenta. A deficiência é confundida com incapacidade.

Ao refletir sobre o ensino de história para crianças de três a oito anos, Hilary Cooper afirma que:

Se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma “aprendizagem ativa” e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa (COOPER, 2006, p. 03).

Essa proposta de ensino de História traz significado ao que está sendo trabalhado em sala de aula. Através dela, crianças conseguem, ainda que de forma simples, desenvolver um pensamento histórico. Estudantes com deficiência intelectual também conseguem desenvolver esse tipo de cognição se não forem silenciados numa tentativa de moldá-los a comportamentos escolares pré-definidos.

Schmidt (2009) afirma que atualmente as escolas passam por uma transição da informação para o conhecimento.

Além da função de socializar o saber elaborado, a escola enfrenta o desafio de oferecer aos alunos os instrumentos necessários à compreensão das formas pelas quais o conhecimento científico é produzido, para que eles possam elaborar seus próprios argumentos e critérios de seleção e elaboração do conhecimento. Assim, a cognição situada na História tem preocupação de investigar quais seriam os mecanismos de uma aprendizagem criativa e autônoma, que possam contribuir para que os alunos transformem informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma mais complexa (SCHMIDT, 2009, p. 38).

Considerando estes como os objetivos básicos do ensino de história, sob a perspectiva da educação inclusiva, eles devem e são capazes de ser pensados para contemplar os estudantes com deficiência intelectual. Um dos desafios impostos para a concretização desta perspectiva inclusiva está em como conseguir desenvolver a consciência histórica em indivíduos com deficiências que comprometem seu cognitivo em graus tão diferentes uns dos outros. São muitas as deficiências e muitas vezes, os caminhos utilizados para o desenvolvimento intelectual de um aluno não consegue atingir o outro.

Não há uma receita pronta de como alcançar todos os estudantes em uma sala de aula. Há sim a necessidade de descosturar as tramas já montadas da lógica classificatória da cognição e valorizar um sistema educacional que supere a hierarquia do desempenho dos estudantes. O desenvolvimento da consciência histórica se mostra como um caminho possível para a solução destes percalços.

O que deve ser relembrado aqui é que o ensino de história afeta o aprendizado de história e o aprendizado de história configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável. (RÜSEN, 2006, p. 16).

A consciência histórica fornece uma orientação temporal para que o sujeito exerça sua “práxis vital” possibilitando um direcionamento para sua atuação e proporcionando auto compreensão (SCHMIDT, 2014, p. 32).

Nós podemos aprender que a consciência histórica pode exercer um papel importante naquelas operações mentais que dão forma à identidade humana, capacitando os seres humanos, por meio da comunicação com os outros, preservarem a si mesmos. (RÜSEN, 2006, p. 15)

Sob a perspectiva da consciência histórica, o ensino de história para estudantes com deficiência intelectual surge como uma possibilidade de desenvolvimento da autonomia. Suas contribuições na construção da autoconsciência e auto preservação contribuem para que a consciência histórica possa ser descrita como uma “realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, de significado inquestionavelmente prático para a vida” (SCHMIDT, 2014, p. 32).

Estudos relacionados ao campo da Educação Histórica, abrem um diálogo com as teorias educacionais que procuram entender o significado dos processos de escolarização, particularmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem (SCHMIDT, 2014, p. 43). Fruto destes processos de aprender e ensinar história, a Educação Histórica prioriza o saber histórico dos professores e estudantes e a forma como se relacionam com o próprio saber histórico. Como campo de pesquisa e produção histórica, fez surgir novos conhecimentos sobre o processo de cognição histórica, contribuindo para a possibilidade de criação de novas estratégias pedagógicas, através das quais, “o como se aprende é muito mais importante do que o que se ensina, resultando em elementos para se discutir entre outros temas o pensamento histórico”. (BRITO JR., 2018.p. 34).

Entre estes temas do pensamento histórico, mencionado por Brito Jr., dá-se destaque a busca pela emancipação humana, que Cerri desenvolve em uma reflexão bastante pertinente aos objetivos desta pesquisa. Perguntado sobre as possibilidades de contribuição do estudo da história para a promoção da emancipação humana, o professor declara:

Contribuir é a palavra chave. Tenho dúvidas se o estudo da história é decisivo, pois há um hiato entre saber e desejo, entre conhecer e ter vontade. Aparentemente, entretanto, nota-se que compreender (e não apenas saber) história tem uma consequência formativa humanista. Penso que isso se dá por que a história pressupõe contemplar a alteridade, seja no tempo, no espaço, na cultura, entre gerações, etc. Estudar história é dialogar com o outro. Esse movimento básico do pensamento tem duas consequências importantes, que são, por um lado, a tolerância e a empatia e, do outro, a relativização de si mesmo (CERRI, 2014, p. 389).

Conforme abordado anteriormente neste capítulo, Skliar versou sobre o aparato de poder colonial que age não só sobre o colonizador, mas também sobre o colonizado, dessa forma, essa percepção do colonizador é interiorizada de forma lenta, mas violenta, pelo

colonizado (SKLIAR, 2003, p. 106). Considerando esta perspectiva, percebe-se que o movimento mencionado por Cerri de relativização de si mesmo, torna-se essencial na busca pela emancipação humana defendida pelo autor. Se o conhecimento estereotipado do colonizador sobre o colonizado contribui para o entendimento do colonizado sobre si mesmo, promover a relativização dessa percepção é ferramenta preponderante para a quebra desse estereótipo e a liberdade para que este colonizado aceite - reitero - que “*não está mal ser o que se é e não está mal ser além daquilo que já se é e/ou se está sendo, ser outras coisas.*” (Skliar, 2003, p. 209 grifo do autor).

1.6 RANCIÈRE E A PEDAGOGIA EMANCIPADORA

Com o foco voltado justamente para a emancipação humana, Jacques Rancière apresenta uma alternativa que atinge tal propósito, propondo a pedagogia com o propósito emancipador. Em sua obra *O Mestre Ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2018), investiga o trabalho do educador Joseph Jacotot no século XIX e identifica nele o método da igualdade de inteligências por excelência.

Segundo Rancière, Jacotot vivenciou uma experiência que o fez modificar sua concepção sobre as formas de aquisição de conhecimento e da própria educação. Sem dominar a língua holandesa, o professor teve a tarefa de ensinar o francês a estudantes holandeses. Desafiado, precisou criar estratégias que viabilizassem esse processo. Solicitou, então, aos seus estudantes que lessem uma edição bilíngue da obra Telêmaco, e partindo dela, buscassem compreender a língua francesa. Diante da devolutiva positiva de seus alunos, percebeu que, mesmo sem a intervenção de um “mestre explicador”, seus estudantes conseguiram aprender satisfatoriamente os elementos básicos da língua francesa e quanto mais avançavam na leitura, mais complexas eram suas assimilações. Este acontecimento fez Jacotot romper com os pressupostos que ele tinha sobre as condições do ensinar, refletindo sobre as formas de se promover o aprendizado e, consequentemente, sobre a função dos educadores neste processo, levantando suspeição sobre a crença de que os mestres educadores têm a tarefa de transmitir o conhecimento. “Seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam, então, utilidade?” (RANCIÈRE, 2018, p. 20).

Partindo da premissa de que um mestre explicador não é essencial para a aquisição de conhecimento, Jacotot buscou reverter a lógica da explicação e constatou que ele havia sido mestre, mas não por comunicar sua ciência, e sim “por força da ordem que mergulhara

os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos” (RANCIÈRE, 2018, p. 31). Refletindo sobre a capacidade de todos para aprenderem, por si mesmos, aquilo que ignoram. Aprende-se, assim como se aprende a falar a língua materna. Pois tudo o que o ser humano cria legitima sua inteligência e pode ser assimilado por outra inteligência. Assim, pode-se aprender sozinho, sem mestre explicador, quando se deseja, ou pelas contingências da situação (RANCIÈRE, 2018, p. 30).

Jacotot identificou um método pedagógico capaz de perceber em toda manifestação única e singular de inteligência, todo o seu poder, o qual denominou de “Ensino Universal”, partindo do princípio da igualdade de inteligências, esse método seria capaz promover a emancipação do aprendiz e não o seu “embrutecimento”. “Jacotot estende a igualdade da inteligência a todos os humanos não como um direito, mas como um dispositivo central e definidor de cada ser humano e potencializador de uma relação outra, alteritária entre eles.” (FONTOURA; TAVARES, 2018 p. 12). Com essa nova visão sobre o processo de ensino e aprendizagem, Jacotot conclui que é possível ensinar sem explicar, inclusive ignorando aquilo que se ensina (RANCIÈRE, 2018).

Partindo das reflexões de Jacotot, Rancière criticou os pilares norteadores da educação tradicional e saiu em defesa de uma intelectualidade emancipatória, com o foco nos métodos de ensino e não nos conteúdos. Isso levaria à verdadeira produção do conhecimento. Expondo as vulnerabilidades da explicação hierarquizada transmitida pelo professor aos alunos, Rancière argumentou que todos os estudantes teriam uma capacidade intelectual de aprender qualquer coisa autonomamente e construir relações entre os saberes adquiridos.

Sob essa concepção, Rancière reflete sobre a forma como se relacionam a igualdade e desigualdade dentro do contexto do aprendizado. Ao apresentar o método de Jacotot, Rancière faz um contraponto entre a pedagogia voltada para a explicação e a pedagogia emancipadora. A primeira é abordada como embrutecedora, tanto para quem ensina quanto para quem aprende, pois inibe o desenvolvimento intelectual do aprendiz. Pois pela lógica da educação explicadora a intenção é fazer compreender e isso significa que “compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem” (RANCIÈRE, 2018, p. 25).

Atento ao desempenho de seu estudante, o mestre explicador cria estratégias diversas para se fazer entender. “Assim, a criança adquire uma nova inteligência - a das explicações de seu mestre. Mais tarde, ela poderá, por sua vez, converter-se em um explicador. Ela possui os meios. Ela, no entanto, os aperfeiçoará: ela será um homem do progresso” (RANCIÈRE, 2018, p. 26). Esse princípio sustenta a lógica da desigualdade,

em que alguns são considerados superiores por terem instrução escolar com mestres explicadores. Já aqueles estabelecidos como inferiores acabam se vendo como incapazes, renunciando ao seu potencial de aprender e reforçam essa desigualdade.

Rancière (2016) evidencia a necessidade de inverter a lógica da explicação que negligencia a capacidade de aprender por si só. Desvencilhando-a de uma tradição embrutecedora que se perpetua pela transmissão do conhecimento através da explicação durante toda a fase de formação escolar. A proposta da pedagogia emancipatória defendida por Jacotot e Rancière percebe a lógica da provocação como possibilidade de emancipação. Tem como pilar central de sua proposta o reconhecimento de que todas as inteligências são iguais, portanto todos podem conquistar o conhecimento sobre o tema que tiverem o interesse de aprender. O professor, ou mestre, não precisa dominar o conteúdo que está sendo ensinado, deve acompanhar o trabalho do aluno a partir de seu objeto de estudo.

Essa metodologia tem como prioridade o desenvolvimento do interesse individual do aprendiz por meio do professor que respeita e incentiva a liberdade do aluno na busca pelo seu próprio conhecimento. O mestre utiliza de uma determinada ação para provocar o aluno, de modo que ele tenha vontade de aprender e exerça seu potencial de produção do conhecimento. “Pois se trata de ousar se aventurar, e não de aprender mais ou menos bem, ou mais ou menos rápido”. (RANCIÈRE, 2018, p. 49).

Para o autor, o conhecimento produzido pelo aprendiz não é uma verdade absoluta e incontestável, “é uma suposição, uma aventura de seu espírito que ele está narrando, a partir dos fatos que observou” (RANCIÈRE, 2018, p. 114). Cabe ao mestre, portanto, auxiliá-lo a encontrar ferramentas para incorporar esse conhecimento ao seu repertório. A inteligência não está em ligar o conhecimento ao de outra pessoa, mas essa inteligência está “onde cada um age, narra o que ele fez e fornece os meios de verificação da realidade de sua ação.” (RANCIÈRE, 2018.p. 55).

A experiência e saberes do estudante são respeitados e valorizados a partir desta metodologia. A realidade em que o sujeito está submerso não pode estar desvinculada de seu processo de conhecimento. Os resultados obtidos por este sujeito estão diretamente vinculados à sua experiência e seus interesses, “a emancipação é, antes de tudo, o inventário das competências intelectuais do ignorante” (RANCIÈRE, 2018, p. 60).

Rancière e Jacotot provocam a discussão acerca da igualdade como marca do ser humano, já que há a capacidade de sermos dotados de linguagem e afirmam ser este o mais eficiente método para se alcançar a emancipação intelectual, já que “o princípio da desigualdade, o velho princípio, embrutece, não importa o que se faça; o princípio da igualdade, o princípio de Jacotot, emancipa qualquer que seja o procedimento, o livro, o fato ao qual se aplique”. (RANCIÈRE, 2018, p. 50). Quando um indivíduo se comprehende como igualmente capaz de produzir conhecimento, desenvolve a noção de pertencimento a uma sociedade que partilha os mesmos objetos simbólicos e deles retira significados próprios, atingindo assim a emancipação.

Ao pensar a educação inclusiva sob a perspectiva de Rancière, considera-se que a escola deve buscar promover a autonomia e comprovar o igual direito de todos os estudantes, neurotípicos ou não, de construir seu conhecimento e interpretar os símbolos comuns à sociedade em que vivem. Não para decorar conteúdos ou tentar igualar desempenhos, mas para afirmar a igualdade de inteligências como uma opção prática, que somente será passível de ser compreendida afastando de vez as hierarquias entre níveis diferentes de conhecimento.

É preciso escolher entre fazer uma sociedade desigual com homens iguais ou uma sociedade igual com homens desiguais. Quem tem só um pouco de gosto pela igualdade não deveria hesitar: os indivíduos são seres reais e a sociedade, uma ficção. (RANCIÈRE, 2018, p. 183)

A igualdade de inteligências defendida por Rancière não está legitimada cientificamente, nem deve ser vista como um objetivo a ser alcançado. Sua ênfase se dá ao fato de ela pressupor a transformação da “normalidade” vigente em algo que todas as pessoas sejam igualmente reconhecidas e se tornem capazes de exercer suas realizações Hugo Otto Beyer (2001) dialoga com esse conceito de Rancière, argumentando que em sua essência, o ser humano¹⁰ é capaz de ativar processos contínuos de mudança cognitiva, portanto, devem ser desconsiderados todos os procedimentos diagnósticos que consideram as pessoas com deficiência intelectual ou que apresentem dificuldades cognitivas como menos capazes de construir operações mais complexas do pensamento. Está posta aqui a ideia de igualdade de inteligências.

¹⁰ Beyer (2001) informa que são excluídos, em princípio, desta observação, somente os casos mais graves de lesão cerebral.

Através da perspectiva de Rancière a intenção da pedagogia deve ser o de ensinar para que o estudante possa utilizar sua própria inteligência. A ótica emancipadora do artista em contraposição ao embrutecedor mestre explicador abordada por Rancière nos ajuda a quebrar a lógica da desigualdade existente nas escolas. O artista tem a necessidade de igualdade, pois parte do pressuposto de que todas as pessoas são artistas, sem se contentar com um único campo de atuação, fazendo de todo conhecimento um meio de expressão que não apenas se sente, mas se partilha.

Essa igualdade proposta por Rancière é evidenciada como um princípio na relação entre os professores e estudantes. Ela não extingue as diferenças e particularidades de cada personagem desta ação, mas aposta no encontro criativo e na criação coletiva do conhecimento.

A igualdade que Rancière e Jocotot defendem se manifesta como um princípio da relação entre as pessoas, não anulando as diferenças e as singularidades que constituem os sujeitos implicados na ação educativa. Pelo contrário, aposta na possibilidade do encontro e da criação coletiva de dispositivos que afirmem as micropolíticas da diferença (FONTOURA; TAVARES, 2018 p. 12).

Por não hierarquizar os conhecimentos, a concepção de educação defendida pelo autor nos ajuda a perceber todo desenvolvimento intelectual dos estudantes como grandes vitórias. “O Ensino Universal é, em primeiro lugar, a universal verificação do semelhante de que todos são capazes, todos aqueles que decidiram pensar em si como homens semelhantes a qualquer outro” (RANCIÈRE, 2018, p. 67). A concepção de êxito no ensino é ampliada e há valorização de cada conquista dos estudantes. Essa perspectiva motiva o educador a buscar ferramentas que despertem a vontade e estimulem em seus estudantes a construção de seu conhecimento.

O problema não é fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados: não o da ignorância, mas o do desprezo de si, do desprezo *em si* da criatura razoável. O desafio é fazê-los homens emancipados e emancipadores (RANCIÈRE, 2018, p. 142).

Assim, em contraposição ao embrutecimento da educação de pessoas com deficiência intelectual, deve ser destacada a emancipação, que é por sua vez, oposta à exclusão.

Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender *porque* a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas. (RANCIÈRE, 2018, p. 40).

Sob a perspectiva da emancipação há o reconhecimento dos estudantes como igualmente capazes, inteligentes, ignorantes e repletos de vontade de aprender. Busca-se o estímulo ao uso da inteligência e ao desejo destes de estar presente no mundo, com a responsabilidade educativa necessária ao cuidado de si e do outro (FONTOURA; TAVARES, 2018).

Ao acreditar na igualdade das inteligências, liberta-se a curiosidade e se instiga para a procura constante, desperta-se o interesse e, acima de tudo, confia-se na capacidade do aprendiz de aprender. É necessário modificar práticas pedagógicas homogeneizadoras que não acrescentam no desenvolvimento destes estudantes. E aceitando este desafio, os professores de estudantes com deficiência intelectual podem se tornar mestres ignorantes.

1.7 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Refletindo acerca do que foi exposto, percebe-se que, mesmo com um bom aparato legislativo em favor da educação inclusiva e com as emergentes e consideráveis pesquisas acadêmicas sobre o processo de ensino e aprendizado voltados para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, nossa sociedade carece de medidas que efetivem as transformações necessárias para que o contexto escolar desenvolva práticas capazes de realizar aquilo que se almeja nos textos legislativos e acadêmicos.

Skliar (2001; 2003; 2018), corroborado por Pletsch (2009), alerta para a exclusão que pode estar maquiada dentro dos processos de implantação da educação inclusiva, revestida sob o termo igualdade. Dessa forma, a defesa da igualdade não deve desviar a atenção da comunidade escolar sobre as especificidades que as deficiências intelectuais podem gerar. Estar atento a estas especificidades é uma forma de respeitar as diferenças e quando se busca por estratégias didáticas que contemplam estas especificidades, volta-se a rumar para a efetivação da educação inclusiva.

Ao pensarmos sobre o que se espera desenvolver com os estudantes a partir da história ensinada, destacam-se objetivos como a construção de habilidades como a temporalidade e criticidade, a capacidade de contribuir para a formação da personalidade dos estudantes, compreensão de seu contexto social e possível ação transformadora. Sob as diretrizes dispostas na Base Nacional Comum Curricular, BNCC, o ensino de História deve considerar importantes pressupostos: que os alunos sejam capazes de relacionar eventos do passado com o presente, que possam desenvolver uma visão crítica dos fatos e

que desenvolvam a autonomia de pensamento (BRASIL, 2018). Sendo assim, os alunos devem ser estimulados a desenvolverem uma postura crítica a respeito do conteúdo apresentado, contextualizando e relacionando com questões da sociedade atual.

Em uma educação inclusiva, estes objetivos não podem ser desconsiderados pelo professor ao planejar suas estratégias didáticas para os estudantes com deficiência intelectual, buscando sempre estimular seu interesse pelo conteúdo. Não é tarefa fácil desenvolver estratégias pedagógicas que promovam estas habilidades, mas se pensarmos que a história ensinada serve para ajudar a criar identidades e também serve para que as pessoas se reconheçam como sujeitos, como parte também de um coletivo, conheçam suas possibilidades e limitações de ação na história. (CERRI, 1999), percebemos que esta disciplina tem potencial para contribuir com o desenvolvimento da autonomia do estudante com deficiência intelectual.

Ao fazer um estudo de caso sobre o processo de ensino e aprendizagem de História em turmas com estudantes com deficiência intelectual, Luis Henrique da Silva apontou uma questão que permite o diálogo entre a educação histórica de Rüsen e a pedagogia emancipadora de Jacotot defendida por Rancière, aplicados ao estudante com deficiência intelectual.

É certo que o professor é mediador primordial no processo de construção de novos conhecimentos históricos pelos alunos com deficiência intelectual e os demais alunos nas aulas de história, porém, é plenamente possível que o próprio conhecimento (e não o comando ou a intervenção do professor) acabe se tornando agente mediador na construção de um novo, ou seu aprofundamento, ou, ainda, sua reestruturação. (SILVA, L. 2016, p. 129).

Dando sequência em sua análise, Luis Henrique da Silva (2016) constatou que, mesmo sem apresentar procedimentos de adequação do currículo ou da estrutura das aulas, dois fatores favoreceram profundamente o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual estudados no trabalho. O primeiro foi a oportunização de ações destinadas à criação de vínculos pedagógicos com os estudantes. O segundo está relacionado com associação de conteúdos com aspectos da realidade desses estudantes como ferramentas adequadas de apropriação dos conceitos históricos.

Analizando estas observações do autor, percebe-se que uma pedagogia emancipadora partindo dos conhecimentos concretos do estudante e que esteja voltada para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes com deficiência intelectual é possível. Esse cenário se manifesta como um caminho promissor na busca por estratégias que contribuam para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes com deficiência intelectual.

É preciso, no entanto, que os profissionais de História envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual estejam dispostos e, principalmente, estejam preparados e contem com o suporte necessário para que estratégias como estas possam ser efetivadas. Conhecer a realidade que contempla este processo é imprescindível. É sobre isso que trata o segundo capítulo desta dissertação, que demonstrará a pesquisa realizada com professores de História sobre a realidade da educação inclusiva em escolas regulares. Antes, porém, torna-se importante entender os caminhos que levaram à esta discussão.

SEGUNDO CAPÍTULO

“É possível ensinar a viver?
Tudo depende de como se ensinar a viver”.
Carlos Skliar

O presente capítulo tem como objetivo trazer manifestações, concepções teóricas e percepções práticas, por parte de educadores envolvidos com educação inclusiva. Trata-se das percepções de professores e professoras de História que lecionam para estudantes com deficiência intelectual matriculados no ensino regular de escolas da rede pública e privada do município de Florianópolis, em Santa Catarina. Uma prática pedagógica adequada possui potencial para propiciar uma maior interação, confiança e respeito pelas diferenças. Esses fatores fundamentam a formação de uma troca sadia e construtiva entre professor e aluno, de sorte a proporcionar um ensino mais flexível e um aluno motivado a aprender, com as diferentes oportunidades oferecidas. Assim, o presente estudo procurou identificar as concepções pedagógicas destes educadores, bem como suas perspectivas com relação à educação inclusiva e as dificuldades por eles encontradas.

A expectativa que move a construção desta pesquisa é de que as manifestações dos professores de História envolvidos diretamente no cotidiano de sala de aula com estudantes com deficiência intelectual, bem como sua posterior análise, elucidem aspectos da realidade da educação inclusiva na educação básica brasileira e as contribuições da História para o desenvolvimento destes estudantes.

Para compreender a organização e a metodologia que construíram este estudo, estão dispostos aqui o formato e estrutura da pesquisa. Num primeiro momento serão apresentados os procedimentos metodológicos para a obtenção das informações relativas ao campo da educação inclusiva aplicada na disciplina de História para estudantes com deficiência intelectual e posteriormente serão elucidadas a dinâmica da coleta de dados, as categorias de análise e as conclusões feitas partindo destas categorias.

2.1 METODOLOGIA

A proposta metodológica desta investigação é de cunho descritivo, do tipo estudo de caso, utiliza a análise de conteúdo em uma abordagem qualitativa. Flávia Almeida Moura e Larissa Fonseca Rocha apontam que a pesquisa qualitativa pode contribuir significativamente com as práticas científicas no campo da comunicação, já que

consideram o que é pouco explorado com relação à produção de sentidos no processo de circulação e recepção de informações. (MOURA; ROCHA, 2017).

Moura e Rocha afirmam que, embora existam muitas concepções diferentes entre os autores que se propõe a estudar as contribuições da entrevista no processo da pesquisa, há um consenso de que esta técnica apresenta importantes vantagens na sistematização dos dados, principalmente com relação à pesquisa qualitativa, (MOURA; ROCHA, 2017). Analisando as contribuições, bem como os cuidados que se deve ter ao trabalhar com entrevistas, argumentam que é vital saber que uma entrevista não é um diálogo, pois “o que interessa é fazer o informante falar e o que ele pensa e não como o pesquisador gostaria que ele pensasse” (MOURA; ROCHA, 2017, p. 169). Sob esta perspectiva, o contexto partilhado pelos professores analisados nesta pesquisa é percebido através das vivências e experiências individuais narradas por estes profissionais, sem os ruídos que eventualmente uma entrevista guiada possa apresentar.

Ao valorizar a experiência, Jorge Larrosa Bondía ressalta que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21). O autor argumenta que não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação ou de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma reflexão do sujeito enquanto sujeito passional. O sujeito passional tem sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber. Trata-se de um saber distinto do científico e de práxis distintas daquela da técnica e do trabalho (BONDÍA, 2002, p. 26).

Ao trazer as perspectivas ilustradas por Moura, Rocha e Bondía para este estudo, percebe-se que a pesquisa qualitativa feita a partir das experiências relatadas pelos profissionais de História participantes é capaz de proporcionar uma análise profícua e significativa a respeito do ensino de História para estudantes com deficiência intelectual. Desta forma, a perspectiva qualitativa visa a construção de modelos explicativos sobre o modelo estudado.

Alessandra Gomes sustenta a ideia de que através de uma pesquisa qualitativa que foca o singular há a possibilidade de construção do conhecimento, num movimento que vai da realidade pesquisada à construção teórica do pesquisador. Esse movimento produz um novo conhecimento, que em conjunto com outros estudos, pode ser generalizável. É através do processo de interpretação e construção da teorização do particular que se criam as

“zonas de inteligibilidade” com a intenção de explicar aspectos da realidade. (GOMES, 2014, p. 60).

A educação de pessoas com deficiência intelectual é construída cotidianamente com saberes e práxis de professores e professoras que buscam oferecer uma educação inclusiva para seus estudantes e que são afetados pelo resultado de suas práticas pedagógicas. Quando há a possibilidade de se observar estas práticas, estratégias e experiências em conjunto, consegue-se projetar uma forma de perceber o ensino de História para estudantes com deficiência intelectual que é partilhada por este grupo social. Estratégias, angústias e êxitos que são percebidos em concordância, colaboram com a construção de um cenário capaz de oferecer possibilidades de atuação e intervenções para efetivar práticas inclusivas. As visões diferentes reveladas sobre uma mesma situação também vêm a contribuir para que este panorama se desvele.

As informações analisadas nesta pesquisa, advém das técnicas de observação direta e extensiva¹¹, realizada por meio de um questionário¹² enviado aos professores participantes, formulado com questões abertas e objetivas de múltipla escolha. Essa opção foi adotada como uma alternativa às entrevistas pessoais em função da impossibilidade de um contato mais direto com as pessoas entrevistadas em virtude da pandemia de 2020. O questionário é um instrumento utilizado com frequência para a obtenção de informações e pode atender às necessidades específicas de uma pesquisa apresentando confiabilidade se aplicado criteriosamente. Esta forma de coleta de dados é composta por um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com critérios pré-determinados, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Lakatos e Marconi (1999, p. 98-99) informam que entre as principais vantagens da aplicação de um questionário estão a obtenção rápida e mais precisa das respostas; uma maior segurança e liberdade nas respostas, por contar com o anonimato; menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal e possibilidade de obter respostas que seriam inacessíveis materialmente. Por suas características, o questionário foi escolhido como técnica para a obtenção de informações junto aos professores de História entrevistados.

¹¹ A observação direta extensiva realiza-se através do questionário, do formulário, de medidas de opinião e atitudes e de técnicas mercadológicas (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201).

¹² Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201).

2.2 APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para uma melhor análise destas experiências, optou-se por organizar as questões das entrevistas em eixos temáticos. Dividindo as questões estruturadas em temas, permite-se organizá-los em categorias para posteriormente serem compreendidos e confrontados teoricamente. Todas as categorias estão relacionadas, de algum modo, aos objetivos propostos para este estudo e têm no Ensino de História para estudantes com deficiência intelectual o seu foco.

O objetivo norteador para compreender as concepções e práticas dos professores de História acerca da educação inclusiva foi fragmentado em objetivos específicos, vinculados às questões estruturadas no questionário, que são: identificar a concepção dos educadores sobre a disciplina de História e sua função na educação básica brasileira; compreender as práticas docentes adotadas com os alunos neurotípicos para um posterior contraponto com estas mesmas práticas aplicadas aos estudantes com deficiência intelectual; perceber o julgamento feito por estes profissionais sobre sua própria formação e qualificação para lecionar para classes heterogêneas compostas tanto por estudantes neurotípicos quanto por estudantes com deficiência intelectual; compreender a percepção dos docentes com relação ao êxito de seus estudantes; identificar as estratégias utilizadas pelos professores para promover significado ao conteúdo ministrado e reconhecer as dificuldades encontradas por estes profissionais para proporcionar um efetivo aprendizado para os estudantes com deficiência intelectual. Em consonância com esta perspectiva, a pesquisa foi estruturada em um questionário com questões divididas em três eixos temáticos.

O primeiro tema corresponde ao contexto dos docentes participantes. Com a finalidade de perceber a realidade em que cada docente está inserido e seu público alvo, as primeiras questões abarcam aspectos da instituição e formação destes profissionais. O segundo eixo temático trata dos questionamentos acerca do Ensino de História para estudantes neurotípicos. Já o terceiro tema traz os questionamentos acerca do Ensino de História para estudantes com deficiência intelectual (APÊNDICE A).

2.3 AS ETAPAS DA PESQUISA

Ao refletir sobre os objetivos da pesquisa, o ponto de partida para colocá-la em movimento é a escolha de critérios para a seleção dos docentes participantes. Por se tratar

de um tema que está presente em escolas das mais diversas realidades, procurou-se encontrar professores que lecionam a mais de cinco anos para estudantes com deficiência intelectual em escolas tanto da rede pública, quanto privada do município de Florianópolis. Optou-se por trabalhar com um número pequeno de pessoas entrevistadas, para que fosse possível análises detalhadas de cada relato.

Foram entrevistados seis professores de História e, para preservar o anonimato destes profissionais e por respeitar as questões éticas que envolvem a pesquisa acadêmica, todas as pessoas envolvidas na pesquisa são aqui tratadas por nomes aleatórios fictícios. Por se tratar de um número reduzido de

entrevistados, não cabe nesta análise a separação em percentuais, para tal, sempre que houver indicativo quanto a referência aos resultados da pesquisa, esses números aparecerão de forma absoluta.

Para uma melhor compreensão do contexto em que estes profissionais estão inseridos, a primeira etapa da pesquisa, que está disposta integralmente no APÊNDICE B, apresenta informações sobre as escolas, tempo de docência, quantidade de turmas e de estudantes com deficiência intelectual que cada um possui em suas turmas. A segunda etapa da pesquisa, APÊNDICE C, busca perceber a forma como os docentes entrevistados se relacionam com a disciplina de História e suas estratégias para buscar o êxito dos estudantes neurotípicos. Compreendendo as perspectivas que norteiam o trabalho pedagógico destes profissionais, pode-se melhor assimilar as escolhas de práticas e estratégias que estes profissionais fazem diariamente para tentar contemplar em suas aulas seus alunos com deficiência intelectual. A etapa 3, traz como eixo investigativo o objetivo principal da presente análise. Com ela se pretende compreender não apenas as estratégias adotadas por estes profissionais ao ensinar história para seus estudantes com deficiência intelectual, mas também as conquistas, frustrações, dificuldades e êxitos obtidos neste processo. Como nas etapas anteriores, as respostas de cada professor participante da pesquisa estão dispostas em um quadro anexado ao final desta dissertação, no APÊNDICE D.

2.4 ANÁLISE DAS RESPOSTAS

Evidenciadas as questões que foram enviadas nos questionários respondidos pelos professores e professoras participantes da presente pesquisa, rumo-se para a análise das respostas relatadas por estes profissionais. Categorizando as respostas em diferentes temas,

a primeira reflexão contempla a apresentação de cada profissional entrevistado e suas primeiras considerações acerca do ensino de História para estudantes com deficiência intelectual.

2.4.1 Apresentação dos participantes

A etapa 1 do questionário (APÊNDICE B) contempla o contexto em que cada docente participante leciona. Dos seis profissionais entrevistados, dois deles lecionam em escolas privadas de Florianópolis, dois em escolas municipais, um na rede estadual e um em instituto federal. O tempo de atuação destes profissionais lecionando História na educação básica varia de oito a dezesseis anos. Todos os entrevistados atuaram em 2020 em turmas com um ou mais estudantes com deficiência intelectual.

A primeira profissional participante desta pesquisa, tratada aqui pelo nome de Clarice, leciona há 12 anos na rede municipal de Florianópolis e a instituição em que atua oferece apoio pedagógico com relação à inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Clarice tem entre sete a dez alunos com deficiência intelectual em suas turmas, distribuídos de forma que, em alguns casos, recebe mais de um estudante com este perfil em uma mesma turma. Clarice destaca ainda que “alguns estudantes com deficiência não têm direito a professor auxiliar¹³, então tenho que lidar com os outros 34 além dele” (APÊNDICE B) o que a priva muitas vezes de atender a este aluno de forma individualizada e mais eficiente.

O professor, denominado neste estudo de Alberto, leciona História há dez anos e atua na educação básica da rede pública federal. Sua instituição oferece material adaptado e auxílio pedagógico além de oferecer cursos de formação voltados à educação inclusiva. Leciona para apenas um estudante com deficiência intelectual por turma.

A professora tratada nesta pesquisa como Simone leciona há nove anos na educação básica da rede privada de Florianópolis e a escola em que atua oferece auxílio pedagógico voltado à inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Simone leciona História para

¹³ Em momentos variados os profissionais entrevistados fazem referência à figura do professor auxiliar, que também aparece em suas falas com a denominação de segundo professor. Entende-se como Segundo Professor de Turma o profissional da área de educação especial que acompanha e atua em conjunto com o professor titular em sala de aula, a fim de atender aos alunos com deficiência matriculados nas etapas e modalidade da educação básica regular. A presença deste profissional é obrigatória nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina. Porém, há alguns critérios que definem se o estudante de inclusão tem ou não direito à sua presença. Para mais informações, veja a Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017. Disponível em: <[http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2017/017143-011-0-2017-001.htm#:~:text=2%C2%BA%20Para%20fins%20desta%20Lei,regular%20das%20escolas%20p%C3%BAblicas%20do](http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2017/017143-011-0-2017-001.htm#:~:text=2%C2%BA%20Para%20fins%20desta%20Lei,regular%20das%20escolas%20p%C3%BAblicas%20do>)>.

mais de dez estudantes com deficiência intelectual, podendo encontrar até três alunos com deficiência em uma mesma turma.

O professor tratado como Fred atua há dezesseis anos na educação básica de Florianópolis e trabalha em escolas da rede municipal que oferecem auxílio pedagógico com relação à inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Possui entre quatro e seis estudantes com deficiência intelectual, encontrando, em alguns casos, mais de um aluno com estas características na mesma turma.

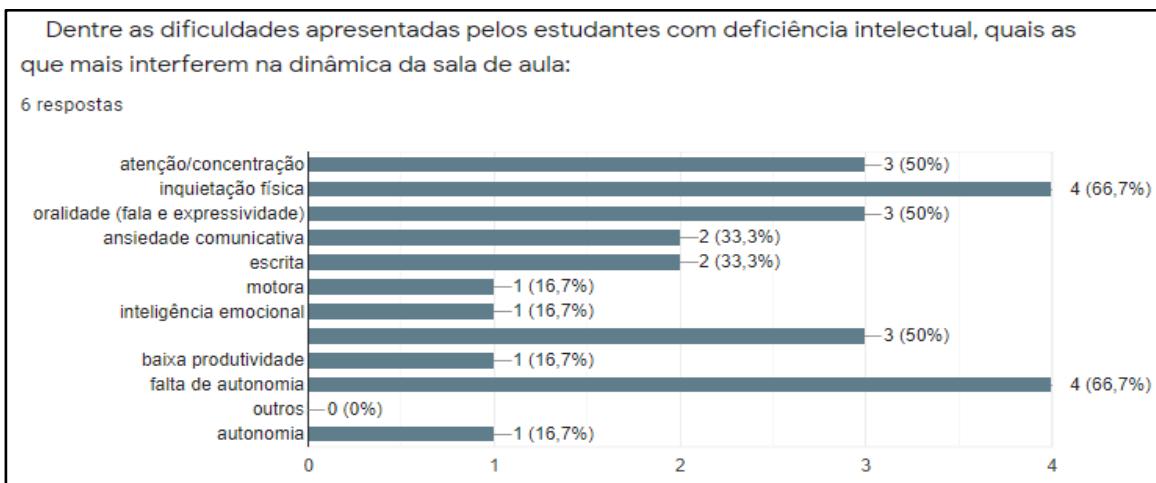
Rosa é professora da rede básica privada de Florianópolis há dez anos e relatou que não recebe suporte satisfatório com relação à inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Atua em uma escola com até três alunos com deficiência intelectual e não conta com mais do que um destes estudantes em cada turma.

A professora Angela atua há oito anos na educação básica da rede estadual de Santa Catarina e a escola em que atua oferece auxílio pedagógico como suporte com relação aos estudantes com deficiência intelectual. Não tem mais do que três estudantes com deficiência intelectual e apenas um por turma.

Apresentados os participantes, a análise desta primeira etapa permite observar que apenas Rosa afirma não receber auxílio pedagógico relacionado à inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Da mesma forma que apenas Alberto recebe, além deste auxílio, material adaptado e cursos de formação com esta finalidade. Isso permite a percepção de que diferentes escolas oferecem apoio para que os professores realizem suas adaptações na direção da inclusão, o que não significa que este apoio seja suficiente para que se desenvolva efetivamente a educação inclusiva.

Continuando com a observação da primeira etapa das entrevistas (APÊNDICE B), os professores responderam a uma questão relacionada às dificuldades apresentadas pelos estudantes com deficiência intelectual que consideravam mais interferirem no cotidiano das aulas. A questão contou com algumas opções de resposta, conforme apresentado na imagem a seguir:

Figura 1: questão 5 da primeira etapa do questionário (apêndice B)



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Ao examinar as respostas apontadas pelos professores, verifica-se que a falta de autonomia é a característica mais relatada pelos docentes, seguida pela inquietação física, enquanto apenas uma docente mencionou a baixa produtividade. Com isso se percebe que, para os profissionais entrevistados, as questões comportamentais são mais relevantes do que as cognitivas, quando relacionadas à sua interferência na dinâmica da sala de aula.

A observação desta primeira etapa sugere ainda que, mesmo atuando em realidades diferentes, estes profissionais partilham de experiências com seus estudantes que os inserem em um mesmo contexto social. Os relatos iniciais buscam informar que suas turmas são heterogêneas e isso implica no emprego de estratégias de ações diferenciadas para atender a todos os estudantes de forma satisfatória.

Para que estas estratégias de ações sejam analisadas, torna-se necessária a divisão das respostas dos professores. Os resultados alcançados neste trabalho serão, portanto, discutidos em três categorias. Partindo do que foi relatado pelos profissionais entrevistados, as respostas foram separadas de acordo com estas categorias. Sob essa nova perspectiva, as informações tendem a se entrelaçar em novas configurações, para comporem juntas, novos aspectos aos olhos do observador. Partindo disso, as categorias estão divididas em:

- Categoria 1: concepções acerca dos estudantes com deficiência intelectual;
- Categoria 2: condições deficitárias para realização de um trabalho eficiente com os estudantes com deficiência intelectual;
- Categoria 3: práticas e estratégias utilizadas para ensinar História aos estudantes com deficiência intelectual.

É importante ressaltar que as análises não são determinantes da realidade posta. Servem, no entanto, para que se desenvolva uma discussão acerca do tema exposto e

contribuam para que as discussões sejam oxigenadas pelas vivências relatadas por aquelas pessoas que estão em contato com os desafios que a educação inclusiva traz consigo.

2.4.2 Categoria 1: concepções acerca dos estudantes com deficiência intelectual

Como foi possível perceber ao longo da análise das falas relatadas pelos professores entrevistados, os estudantes com deficiência intelectual não são destacados por características limitantes e sim respeitados em sua diferença. Corroborando as análises iniciais, percebe-se que os professores se referem aos seus estudantes com deficiência intelectual com uma importante sensibilidade. Logo nas primeiras falas referentes a estes estudantes, Angela afirma que “cada deficiência tem suas peculiaridades e cada sujeito/estudante também” (APÊNDICE D). Bem como Fred que, descrevendo suas práticas pedagógicas, destaca este respeito à diferença ao afirmar que “cada estudante deve ser analisado dentro das suas potencialidades” (APÊNDICE D).

Ao perceber a singularidade do sujeito, as duas falas se conectam e rumam ao pensamento de Rancière.

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se conhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação (RANCIÈRE, 2018, p. 11).

Ao considerar as peculiaridades dos estudantes e valorizar suas potencialidades, os professores estão focando em uma educação emancipadora. Percebe-se também a presença da lógica emancipadora de Rancière nas falas dos professores analisados, ao serem questionados se já obtiveram êxito ao ensinar história aos estudantes com deficiência intelectual. Clarice revela que considera êxito quando “esses alunos manifestam, a sua forma, que compreenderam a proposta” (APÊNDICE D). Esta fala da professora demonstra o respeito pela forma como cada estudante se apropria do conhecimento que está sendo trabalhado e de como desenvolve suas habilidades.

Em acordo com essa perspectiva, Angela afirma que “nem sempre é fácil perceber avanços, mas alguns estudantes conseguem indicar aprendizado, mesmo de maneira simples como apontando para imagens ou palavras” (APÊNDICE D). Essa questão merece

uma análise especial, pois mostra que a professora está atenta a cada desenvolvimento de seu estudante e considera as pequenas conquistas diárias como êxito no processo ensino-aprendizagem. De acordo com Pletsch, “a promoção do desenvolvimento do sujeito com deficiência mental está diretamente relacionada às possibilidades para “compensar” seu déficit oferecidas a ele na interação social. Em outras palavras, o processo não é espontâneo, mas mediado pelo outro, pela aprendizagem” (2009, p. 96). Essa mediação, quando desafia a pessoa com deficiência, mesmo que isso demande ações mais intensivas, possibilita o estímulo e o desenvolvimento das habilidades destes estudantes.

Ao informar sobre as estratégias que utiliza para avaliar os estudantes com deficiência intelectual, Clarice aponta que a avaliação parte daquilo que os estudantes desenvolvem. “Avalio a partir do que avançam, e diferente dos alunos regulares que obtêm uma nota, os alunos com deficiência recebem um parecer descritivo apontando esses avanços” (APÊNDICE D). Simone corrobora com a visão de Clarice, descrevendo que avalia os estudantes com deficiência intelectual através de “avaliações escritas e orais adaptadas; correções diferenciadas buscando considerar o que foi exposto; possíveis intervenções no cotidiano da sala de aula e apresentações de trabalhos quando possível” (APÊNDICE D). Verifica-se assim, que estas professoras não buscam aplicar as mesmas ferramentas avaliativas aplicadas aos estudantes neurotípicos. Essa forma de avaliar o estudante, parte da premissa de que não é necessário impor as mesmas metas educacionais para que todos os seus estudantes aprendam juntos. É possível realizar atividades diferentes dentro dos mesmos objetivos. Márcia Pletsch (2009) defende essa ideia, afirmando que a escola regular precisaria de suporte para se reorganizar e, assim, viabilizar estratégias alternativas de ensino e avaliação. A autora, porém, afirma que “não faz parte da cultura escolar dominante, ainda muito marcada por práticas tradicionais de ensino de pouco significado para os alunos” (PLETSCH, 2009, p. 102).

Ao ser questionado sobre o que é fundamental para que um estudante com deficiência intelectual possa aprender História, Alberto responde que “depende da deficiência intelectual. Mas precisa saber conceitos mínimos: tempo, sociedade, cultura” (APÊNDICE D). É interessante perceber este relato de Alberto, pois ao mesmo tempo em que ele evidencia o respeito às peculiaridades dos estudantes com deficiência intelectual, insiste que estes estudantes conheçam determinados conceitos, demonstrando assim, interesse pelo desenvolvimento cognitivo de seus estudantes. Esta preocupação também pode ser observada no relato de Angela, quando destaca ter estudantes com deficiência intelectual desde seu primeiro ano como professora e isso a auxiliou a perceber as

particularidades com que cada estudante deve ser tratado. Partindo disso, a professora expressou que tem “o entendimento que cada deficiência tem suas peculiaridades e cada sujeito/estudante também. O maior desafio é compreender e planejar atendendo estas especificidades” (APÊNDICE D).

Uma questão importante ressaltada por Angela com relação às especificidades que devem ser consideradas ao se trabalhar com estudantes com deficiência intelectual está no desafio de organizar atividades que contemplem o conteúdo sem que o foco esteja no suporte da escrita. A professora informa que uma grande dificuldade é o fato de que “como muitos ainda estão em processo de alfabetização, preciso pensar em estratégias diferentes para suas necessidades” (APÊNDICE D).

O debate aberto por Angela explora uma discussão bastante ampla sobre a aprendizagem histórica: a alfabetização dos estudantes. A pesquisadora Cláudia Azevedo, em sua dissertação de mestrado, explica que a alfabetização é um conjunto de saberes sobre o código escrito, torna-se, portanto, pré-requisito para a participação autônoma em inúmeras outras práticas sociais que envolvem a escrita, entre as quais incluem-se as práticas escolares específicas de cada disciplina (AZEVEDO, 2016.). A alfabetização está inserida em um contexto mais amplo, ela é uma prática do letramento escolar, em que tanto o processo de leitura quanto o de escrita envolvem um conjunto vasto e diverso de habilidades, comportamentos e conhecimentos, constituindo um complexo contínuo de saberes. O letramento não pode ser associado à simples oposição ao analfabetismo (AZEVEDO, 2016).

As práticas de letramento têm caráter colaborativo e valorizam a interação, mas quando aplicadas no ambiente escolar, assumem caráter abstrato e desconectado de situações reais de uso.

As práticas escolares tenderiam a enfatizar aspectos individuais e analíticos da aquisição e uso da língua escrita em lugar de agirem como ferramenta para capacitar os estudantes a exercer as funções comunicativas e expressivas da língua a partir do exercício da participação em práticas sociais reais, contextualizadas (AZEVEDO, 2016, p. 41).

Trazendo a discussão do letramento para o interior do Ensino de História, Azevedo demonstra que a baixa competência leitora e escritora dos alunos é frequentemente indicada por professores como fator importante nas dificuldades de aprendizagem escolar dos conteúdos relativos à disciplina, o que indica a grande importância que os professores atribuem ao domínio da escrita no processo de ensino/aprendizagem e consideram determinadas habilidades de leitura e escrita como pré-requisitos para a compreensão dos

conteúdos que ensinam. O perigo dessa perspectiva consiste no esvaziamento de sentido e razão que se atribui ao conteúdo. “Quanto menos letrado o aluno era considerado pelo professor, mais mecânicas eram as atividades de escrita, que, via de regra, consistiam em cópias de textos curtos já adaptados, seguidos de cópias de exercícios de fixação bastante objetivos e diretos” (AZEVEDO, 2016, p. 43). Essas habilidades de letramento, no entanto, poderiam ser abordadas como objetos de ensino. Ao invés de considerar o domínio da escrita como pré-requisito para a aprendizagem histórica, ambos os processos - aprendizagem histórica e o letramento - podem ser percebidos como paralelos e complementares. Desta forma, “além de favorecer a aprendizagem histórica, esta ampliação das práticas de escrita no âmbito da sala de aula permite pensar que o ensino de história pode contribuir para elevar o grau de letramento dos alunos” (AZEVEDO, 2016, p. 44).

Quando foram convidados a descreverem boas experiências no ensino de história para seus estudantes com deficiência intelectual, cada professor relatou vivências bastante valiosas e diferenciadas. É pertinente, portanto, detalhar todas essas respostas, que estão dispostas na tabela apresentada a tabela 01 seguir:

Tabela 01 - Respostas dos professores à questão 9 da etapa 3 do questionário

<p>9. Poderia descrever qual foi a sua melhor experiência (independente do resultado) no ensino de História com estes estudantes?</p>	
Clarice	Tive um aluno não ouvinte que realizava as avaliações oralmente com a ajuda do intérprete. Esse aluno, inclusive ajudava os demais.
Alberto	Trabalho em grupo em que os próprios colegas incluíram o estudante e o ajudaram a apresentar.
Simone	Quando eu estava apresentando as reformas urbanas em Florianópolis através da projeção de imagens e uma , com síndrome de down, identificou o mercado público nas diferentes temporalidades e as atividades realizadas nas imagens.
Fred	Perceber o crescente interesse pela História, influenciando os familiares.

Rosa	Realizamos um projeto interdisciplinar na escola chamado conexões África que envolveu as disciplinas de História, Artes e Geografia. Além da pesquisa, a turma bordou e pintou um grande mapa ilustrado. Penso que para além do desenvolvimento da pesquisa, a atividade trouxe muita motivação à aluna com deficiência intelectual, pois propiciou outras formas de interação com os temas estudados em sua turma.
Angela	Em 2017, ao fazer a revisão de um conteúdo com a turma, meu estudante com deficiência intelectual levantou com seu caderno e foi do meu lado mostrar para os colegas as imagens e o que ele tinha escrito sobre o conteúdo (ele estava bem atento). Foi como se ele tivesse se transformado em um professor auxiliar, os colegas e eu adoramos.

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

De forma geral, os professores destacaram momentos em que estes estudantes conseguiram relacionar conceitos e se relacionaram positivamente com seus colegas. Fred destaca a experiência de perceber em seu estudante com deficiência intelectual, “o crescente interesse pela História, influenciando os familiares”, o que enfatiza a importância que a participação dos familiares neste processo tem para este professor. Menções à integração destes estudantes com a turma, iniciativas dos estudantes, interesse pela proposta de atividade e proatividade estão presentes nesta seleção de boas experiências docentes. Todos estes relatos são sobre momentos em que seus estudantes se manifestaram de forma oral e espontânea, mas uma vez evidenciando o que a educação inclusiva tanto busca: o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual a partir de suas potencialidades, respeitando suas especificidades e promovendo sua integração com todo o grupo.

Cabe aqui uma pequena ressalva com relação ao relato de Simone, pois nesta questão a professora se refere a um estudante não ouvinte, mas não revela se o mesmo tem alguma deficiência intelectual. Este relato gera algumas reflexões acerca do preparo dos profissionais de História ao se envolverem com conceitos da Educação Especial. Por serem estudantes contemplados pelas adaptações de materiais e estratégias, as diversas deficiências dos estudantes acabam sendo englobadas na categoria “alunos de inclusão”. Sem a preparação adequada, docentes podem se confundir sobre quais critérios definem a deficiência intelectual.

3.4.1 Categoria 2: estrutura e formação para a realização de um trabalho eficiente com os estudantes com deficiência intelectual

É inegável a importância da figura do professor no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho docente é de extrema relevância social e tem impacto considerável na construção de uma sociedade. Valorizar e investir nesses profissionais se torna vital para que esta sociedade tenha um futuro próspero. Para que isto seja de fato valorizado, os entraves que tanto dificultam o labor destes profissionais precisam ser desvelados.

Ao longo dos relatos dos profissionais entrevistados ficam evidentes algumas questões que dificultam a obtenção de êxito ao ensinar História aos seus estudantes com deficiência intelectual, algumas delas, inclusive, são salientadas diversas vezes pela maioria destes profissionais. Palavras como “desafio”, “preocupação”, “insegurança” e “ansiedade” foram constantes nos relatos analisados referentes à primeira experiência destes profissionais com estudantes com deficiência intelectual.

Dos seis profissionais entrevistados, três deles destacaram a falta de alguém para realizar a função de segundo professor como o maior de seus empecilhos para proporcionar um aprendizado significativo a seus estudantes com deficiência intelectual. Seus relatos em mais de uma resposta apontam para as dificuldades em fazer um atendimento individualizado para seus estudantes com a ausência deste profissional em sala de aula.

Clarice comenta sobre esta questão em diversos momentos de sua fala, deixando também evidenciado nos comentários complementares, quando menciona que “nem todas as escolas possuem salas multimeios com profissionais especializados. Isso dificulta o trabalho diário” (APÊNDICE D). A professora em questão atua na rede municipal de Florianópolis, que conta com Atendimento Educacional Especializado - AEE nas salas de recursos multifuncionais¹⁴, chamadas de salas de multimeios¹⁵, localizadas dentro das escolas da rede municipal, com o objetivo de atender aos estudantes com deficiência e dar suporte especializado aos professores. Mesmo assim, Clarice, logo na primeira questão aberta, enfatiza que “alguns estudantes com deficiência não têm direito à professor auxiliar, então tenho que lidar com os outros 34 além dele” (APÊNDICE B), o que demonstra a relevância desta questão para esta profissional. As dificuldades que encontra por não ter

¹⁴ Nomenclatura da Política Nacional de Educação Especial. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em 02. out. 2020.

¹⁵ Nomenclatura adotada pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Disponível em <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=educacao+especial+na+educacao+inclusiva&menu=14>>. Acesso em 02. out. 2020.

segundo professor aparece em outros momentos, como quando Clarice comenta sobre suas preocupações ao saber que poderia ter estudantes atípicos em suas turmas: “Fui preparada para a possibilidade visto que a escola pública recebe a todos, ainda que não tenha tido disciplinas inclusivas na faculdade. A preocupação maior foi ao perceber que nem sempre eu teria um 2º professor junto comigo”. (APÊNDICE D). E também quando questionada sobre as maiores dificuldades que encontra para proporcionar um efetivo aprendizado para estudantes com deficiência intelectual, a professora novamente destaca “não ter um segundo professor em sala”. (APÊNDICE D).

Esta reivindicação de um segundo professor em sala de aula para auxiliar na mediação dos conteúdos e suportar o processo de inclusão é um aspecto bastante relevante para a discussão sobre a qualidade com que se oferece a Educação Inclusiva no Brasil. Pois, sem o suporte necessário, a inclusão pode mascarar um processo excludente, em que o aluno está matriculado no ensino comum, mas fica à margem do processo de ensino-aprendizagem. Em sua crítica à realidade educacional brasileira e a opção de incluir todos os alunos em classes comuns como sugerem as diretrizes políticas atuais, Márcia Pletsch (2009) destaca a construção da educação inclusiva na Itália, onde esta prática é uma realidade desde o final da década de 1970 e referencial para a implementação da Educação Inclusiva em outros países. Dentre as características da Educação Especial daquele país, Pletsch enfatiza que “o sistema italiano garante **o professor de apoio para auxiliar o professor da turma** comum que tenha um ou no máximo dois alunos com necessidades especiais. A função do professor de apoio é de mediar e assessorar o professor da turma” (PLETSCH, 2009, p. 62. Grifo nosso).

A autora explica ainda que neste modelo italiano, a inclusão deve ser oferecida no sistema regular de ensino, apto a receber duas crianças com deficiências graves ou até quatro casos, quando são deficiências leves. Em qualquer dos casos, cada escola conta com um professor de apoio efetivo e uma equipe de apoio externo constituída por vários profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas.

A relação entre ensino especial e ensino regular se torna ainda mais necessária quando analisamos o perfil da educação inclusiva no Brasil, de acordo com as falas dos professores entrevistados, pois a falta desse suporte especializado em sala de aula não é uma preocupação apenas de Clarice. Como mencionado anteriormente, outros professores também apontaram para esta questão, como Rosa que ao ser questionada sobre o que considera fundamental para que um estudante com deficiência intelectual possa aprender história, destacou: "Primeiro, eu acho importante que todos os alunos e alunas que têm

deficiência intelectual tenham direito de fato a um profissional capacitado para auxiliar em aula. Isso não significa dizer que todos estudantes necessite” (APÊNDICE D). De fato, todo o destaque percebido nas falas dos professores sobre a falta deste respaldo especializado é tema de debates e pesquisas acadêmicas. Tais estudos evidenciam a importância dos professores advindos da Educação Especial para respaldar, com seus recursos, conhecimentos e técnicas, os professores do ensino regular no processo de inclusão (PLETSCH, 2009).

Clarice destaca a importância de ter o respaldo da Educação Especial: a professora relata as vantagens de ter o apoio da sala multimeios, como quando questionada sobre as mudanças que a presença de um estudante com deficiência intelectual provocou em seus métodos, Clarice respondeu que faz “reuniões constantes com a Equipe da sala multimeios para adaptar as atividades” (APÊNDICE D). Ainda nesta perspectiva, a professora explica que ao estabelecer um conteúdo ou conceito, ela procura pela “sala multimeios da escola para discutir com as especialistas a melhor forma de atender cada aluno” (APÊNDICE D). Situação descrita também por Angela, ao revelar que seu planejamento de aula é construído em conjunto com o professor auxiliar deste aluno e assim constroem “os melhores caminhos para trabalhar determinado conteúdo”. (APÊNDICE D). O repertório destas especialistas, como Clarice menciona, torna-se um importante aliado nos momentos de pensar as estratégias a serem empregadas neste processo de inclusão. “A Educação Especial poderia ser delimitada como uma área de conhecimento que pode oferecer um conjunto de recursos específicos a serviço dos alunos que apresentam necessidades singulares no desenvolvimento de sua aprendizagem” (PLETSCH, 2009, p. 61). Notoriamente, esta prática exige mudanças para que os recursos da Educação Especial não fiquem restritos a atividades de reforço, mas que possam ser adequadas satisfatoriamente ao processo inclusivo, articulando-se ao ensino regular, construindo estratégias que favoreçam o ensino-aprendizagem destes estudantes.

O professor Alberto reforça esta afirmação ao relatar que sua maior dificuldade ao buscar proporcionar um efetivo ensino de História para seus estudantes com deficiência intelectual é “lidar com a complexidade das questões e ao mesmo tempo não deixar de lado os outros” (APÊNDICE D). O relato deste profissional ressalta uma das questões centrais desta pesquisa: a construção de suporte capaz de promover significado ao conteúdo ministrado aos seus estudantes com deficiência intelectual.

A educação inclusiva busca atender a todos de forma satisfatória, utilizando estratégias diferenciadas para que as especificidades dos estudantes sejam contempladas.

Cabe ao professor, então, traçar estas estratégias, planejar e adaptar os conceitos históricos, que são muitas vezes bastante complexos, à realidade de seus alunos com deficiência intelectual, e, ao mesmo tempo, mediar este conteúdo para este aluno e, simultaneamente, para o restante da sala de aula. Sem profissionais que possam auxiliar nas estratégias para adaptar estes conteúdos, a tarefa do professor se complica; sem ter a oportunidade de trabalhar os conceitos e os conteúdos de forma individualizada com seus estudantes com deficiência intelectual, é ainda mais difícil de se conseguir promover significado a este conteúdo. Enfatizando a falta de oportunidades para fazer um atendimento individualizado para seus alunos, Rosa destacou a dificuldade de obter êxito no ensino de História para seus estudantes com deficiência intelectual.

Acho que nenhuma das atividades desenvolvidas com alunos com deficiência intelectual alcançaram êxito, pois é muito difícil numa sala de aula com 20 ou 30 estudantes fazer atendimentos individualizados. Então, não considero que tive êxito.” (APÊNDICE D).

Nesta mesma questão, a resposta de Simone corrobora com a visão de Rosa, pois ao relatar momentos em que percebeu um desenvolvimento significativo em uma aluna com deficiência intelectual, a professora salientou que este êxito apenas existiu em virtude de um trabalho em conjunto com o apoio profissional da escola e ainda reforçou: “com meu trabalho individualizado foram poucos momentos de êxito ao longo de 9 anos” (APÊNDICE D).

Nesse sentido, se novos paradigmas são formados visando a Educação Inclusiva, torna-se imprescindível que a formação dos professores também seja direcionada nessa perspectiva. Caso contrário, sentimentos de insuficiência, como o relato de Simone tenderão a se sobressair aos de êxito. Espera-se que o professor seja capaz de compreender e praticar a diversidade, respeite as diferenças e esteja aberto a práticas inovadoras, aprimorando conhecimentos e traçando estratégias pedagógicas para lidar com as especificidades de cada estudante. Ante este panorama inclusivo, a formação do professor precisa ser refletida como um ponto central no debate de implementação da inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. Não obstante a ausência de disciplinas voltadas para a educação inclusiva durante suas formações profissionais é um ponto de observação bastante destacado nos relatos destes profissionais. Os professores atribuíram seus sentimentos de insegurança ao fato de não terem sido preparadas para a educação

inclusiva em suas formações. Alberto destacou ainda que, além desta falta de capacitação, a teoria não correspondia com a prática.

A terceira questão da etapa 3 do questionário inquiriu sobre a preparação que estes profissionais receberam antes de assumir turmas com estudantes com deficiência intelectual. Por se tratar de uma questão objetiva, os professores tinham algumas opções de resposta, como demonstrado na figura 2:

FIGURA 2 - Quadro de opções de respostas à questão 2 (APÊNDICE D)

2. Você estava preparado(a) para receber aquele(a) estudante? Por quê? *
- Sim, pois já havia feito cursos de formação.
 - Sim, pois já tinha bastante leitura prévia sobre o assunto.
 - Sim, pois a instituição me forneceu todas as informações que eu precisava.
 - Não, pois minha formação não me capacitou para a educação inclusiva.
 - Não, porque a teoria não correspondia com a prática.
 - Não, porque não recebi orientação sobre o diagnóstico do estudante por parte da instituição.

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Dentre estas opções de respostas, cinco professores entrevistados afirmaram que não se sentiam preparados para receber estudantes com deficiência intelectual em suas turmas, marcando a opção “não, pois minha formação não me capacitou para a educação inclusiva”. Alberto salientou ainda que, além da falta de formação, “a teoria não correspondia com a prática”. Apenas Angela elucidou estar preparada por ter recebido da instituição todas as informações que necessitava. É importante salientar que esta professora não se considerava preparada para receber alunos com deficiência intelectual por ter uma formação que a capacitasse, mas sim por ter recebido as informações que necessitava sobre o estudante em questão da instituição em que estava atuando.

Com relação à insatisfatória formação de professores para atuar com estudantes com deficiência intelectual, Luis Henrique da Silva (2016) reflete que os caminhos para a construção de meios para assegurar o direito de acesso de todos à escola regular partem dos dispositivos legais, que demandam que as escolas se organizem para atenderem aos estudantes com necessidades especiais. Esse movimento vindo dos legisladores,

pressionados por movimentos sociais, foi efetivado rapidamente pelas escolas sem, necessariamente, passar pela reflexão teórica das formações acadêmicas.

As diretrizes curriculares para a formação de professores aprovadas em julho de 2015 pelo Conselho Nacional de Educação, estabelecidas pela Resolução CNE/CP n. 2/2015, buscam inserir estas prerrogativas na formação inicial dos professores. Tais diretrizes apresentam as exigências do mundo contemporâneo que devem ser contempladas na formação de professores:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, Art. 3).

É notável neste documento que, em sua formação, o professor deve ser preparado para saber trabalhar com a diversidade, respeitar as diferenças e garantir o sucesso de aprendizagem de seus estudantes, entre eles, os estudantes da “educação especial”. O mesmo documento ainda traz como prerrogativa para o trabalho docente que o egresso da formação inicial e continuada possua:

um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir [...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (BRASIL, 2015, Art. 7).

Esse discurso vem ao encontro com muitos dos anseios sobre a formação insuficiente dos professores com relação à Educação Especial. Todavia, em nenhum momento são discutidas questões relativas à precarização do trabalho desse profissional, como a crescente ampliação da jornada e os baixos salários recebidos. Também não se discute a constituição de espaços adequados para reflexão e planejamento de ações pedagógicas coletivas, apontados como indispensáveis para o desenvolvimento de práticas inclusivas (PLETSCH, 2009)

Márcia Pletsch (2009) defende que existem muitos discursos nos textos legislativos que associam a inclusão a uma suposta vocação ou missão de professores “bem-intencionados”, que contribuem significativamente para a ausência de um debate mais amplo sobre as condições de trabalho e o investimento na educação, numa linha que acaba por responsabilizar os professores e a própria escola pelo suposto “sucesso” ou “fracasso” dos alunos.

Ao apresentar um vasto referencial de autores que alertam sobre a importância da formação para trabalhar com as especificidades do processo ensino-aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais incluídas no ensino regular, Pletsch aponta que as políticas de inclusão despertam situações difíceis de serem solucionadas por dois aspectos:

O primeiro diz respeito à falta de habilidades específicas dos professores do ensino regular para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência. Já o segundo se refere à formação dos professores de Educação Especial, os quais, na sua maioria, não estão preparados para o trabalho pedagógico com os alunos da classe comum, nem tampouco para atuar de forma colaborativa com o professor do ensino regular (PLETSCH, 2009, p. 41).

Por este enfoque é possível perceber que aqueles docentes que trabalham disciplinas específicas, como é o caso da História a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, não adquirem estas habilidades específicas em suas formações. Já os profissionais da Educação Especial que possuem estes conhecimentos não foram preparados para dar suporte aos professores regulares.

O alerta que esta análise nos traz, corresponde diretamente aos anseios dos professores entrevistados. A formação deficitária com relação à educação inclusiva é enfatizada também na terceira questão desta etapa (APÊNDICE B), em que os mesmos cinco profissionais identificaram que as informações que receberam sobre seus estudantes com deficiência intelectual não foram satisfatórias. Este tema é pontuado em outros momentos por alguns professores, como Fred que destacou sua primeira experiência com um estudante com deficiência intelectual “como um desafio muito grande, fato que gerou ansiedade, até porque na minha formação universitária não tive estudos sobre o tema” (APÊNDICE D). Em Rosa, esta primeira experiência gerou dúvida. A professora afirmou: “como não tenho formação especializada para educação de estudantes com deficiência, essa é sempre uma dúvida” (APÊNDICE D). Nesta mesma questão Alberto pontuou sua preocupação e Simone destacou seu medo e insegurança.

É neste sentido que as falas preocupadas destes professores representam vozes que ganham paulatinamente mais força e se tornam capazes de transformar a realidade que está posta. Recentemente, setores da universidade, motivados pela crescente apreensão e insatisfação dos professores e dos sistemas de ensino para com o desenvolvimento das condições necessárias para se garantir um ensino de qualidade na direção da educação inclusiva, passaram a se movimentar na busca por respostas e oferta de subsídios, através de pesquisas¹⁶ e propostas de formação (SILVA, L., 2016). Essa movimentação lança luzes para que se construam estratégias e suportes eficientes para garantirem uma formação adequada aos profissionais da educação, que sejam capazes de contemplar uma educação inclusiva eficiente.

O Ensino de História escolar é um saber científico resultante de pesquisas acadêmicas, da historiografia, de disputas políticas e ideológicas, dos currículos, dos métodos e didáticas variadas e contexto histórico que se relacionam diretamente com os saberes dos agentes desse processo, alunos e professores. Visa a construção de identidades sociais e culturais com a intenção de formar cidadãos conscientes e capazes de analisar criticamente seu contexto social. Capaz de conduzir esse processo, o saber docente vai além dos simples objetivos de transferir o conhecimento. O saber específico de um professor é construído academicamente, ampliado ao longo da sua vivência como docente com pesquisas, subjetividades particulares, reflexões sobre sua prática, trocas entre os demais profissionais e as teorias educacionais. Os professores e professoras de História que atuam na educação básica são profissionais que refletem e, junto com seus alunos, constroem conhecimento cotidianamente, ancorando-se uns nos outros.

Os saberes docentes não são sistematizados em manuais, não se encontram nas instituições acadêmicas, não são os currículos, não são reproduções teóricas, mas são saberes que incorporam saberes provenientes destes todos, e que ultrapassam cada um dos seus agentes formadores. Isso porque mais do que saberes teóricos, são saberes práticos, são construídos e desenvolvidos no exercício cotidiano da profissão, é a cultura docente em ação (ABRANTES, 2018, p. 70).

Luis Henrique da Silva (2016), em sua pesquisa sobre a importância da formação continuada para professores de História, ressalta a existência de um distanciamento entre os profissionais que se formam nas faculdades de História e a realidade dos processos educativos e pedagógicos aplicados à Educação Básica.

¹⁶ Entre as pesquisas relacionadas à formação continuada para professores, as que contribuíram para esta pesquisa estão: SILVA, L., 2016; PLETSCH, 2009; NUNES, 2014; CARVALHO & GONÇALVES, 2017; MARQUES, 2007; MACIEL, 2018.

A inexistência de uma adequada mediação do olhar deste formando para com processos educativos, pedagógicos, com História na educação básica, tem potencialmente a chance de valorização específica da historicidade da sala de aula em total detrimento da verdadeira essência que está na busca pela promoção do aprendizado, o que leva, por exemplo, à desvalorização (dentre tantas outras coisas) da busca por conhecer melhor a forma como o professor ensina, como o aluno aprende e, ainda mais especificamente, o que o aluno apreende quando contemporaneamente falamos em aprender história (SILVA, L., 2016, p. 48).

É no cotidiano do ensino e suas demandas que conduzem o professor a modificar sua prática, refletindo sobre o conhecimento histórico e transformando seus saberes em um conhecimento que possa efetivamente ser ensinável. A formação deste profissional é permanente e contínua. (SILVA, L. 2016).

Neste campo de conhecimento em construção que é a formação do profissional de História - aqui concordando com a visão do professor Luis Fernando Cerri (2013) em que o profissional contempla o pesquisador e o professor - a reflexão sobre a própria prática não pode deixar de existir. A constante construção da prática deste profissional não deve ser intuitiva, mas conscientemente considerada. Desafio que se torna ainda mais complexo com a presença de estudantes com deficiência intelectual como componentes integrais desta prática, já que, assim como todos os outros estudantes, têm o direito de incorporar e refletir sobre o que aprendem.

Um estudante com deficiência intelectual exige de seus educadores um grande comprometimento com as atividades propostas e realizadas. É papel do educador proporcionar desafios ao estudante com deficiência intelectual, bem como neurotípico, acreditando em sua capacidade de desenvolvimento, compreendendo, no entanto, que seu rendimento possa ser diferente e em um ritmo distinto daquele conquistado pelos estudantes neurotípicos, e a concepção de êxito para estes alunos também seja outra.

A responsabilidade depositada na escola, e principalmente na figura do professor, é grande, sendo responsável pela aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, com ou sem deficiência. Estar preparado para exercer esta função considerando todas as especificidades que são demandadas não é uma tarefa simples, principalmente quando a formação deste profissional não contempla tais processos.

A formação acadêmica deficitária com relação às práticas pedagógicas é explorada nos estudos de Cerri, ao debater as políticas públicas com relação aos cursos superiores. O autor expõe que durante a década de 1990 prevaleceram no cenário da formação docente as apostas dos reformadores neoliberais, que, com o objetivo de baratear os custos de

formação de professores e promover o triunfo das instituições privadas, buscaram um modelo que isolasse os departamentos das universidades como centros de excelência, produtores do conhecimento, e atribuísse a Institutos Superiores de Educação e faculdades privadas a formação de professores. Desse modo, os licenciandos sequer teriam contato com professores de departamentos de história durante sua graduação. Havia, por outro lado, a intenção das entidades científicas e profissionais, como a ANPUH em promover a superação desse modelo dicotômico entre ensino e pesquisa, licenciatura e bacharelado, valorizando todos os processos que envolvem a formação de um profissional em História (CERRI, 2013).

Considerando a dimensão multidimensional da formação do profissional de História, Luis Fernando Cerri demonstra que há duas interpretações:

A primeira, da qual compartilhamos, entende que o curso de história deve formar seu estudante para atuar como mediador da sociedade em seu relacionamento com todas as representações do tempo, para o que precisa conhecer e ser capaz de manejar a produção de saberes e a crítica dos saberes produzidos, com capacidades técnicas para desenvolver essa função intelectual na escola e em todas as demais instituições e espaços sociais. [...] A outra interpretação, [...] reduz a docência a uma única dimensão: a formação pedagógica seria um dado não problemático, cujo estudo e aprofundamento não se justificaria, já que **para a docência bastaria o saber disciplinar** (CERRI, 2013, p. 179 grifo nosso).

Cerri (2013) argumenta que no caso da legislação para a formação de professores, de 2001, ficou claro que a interpretação que vigorou negou aos historiadores e profissionais de outras formações que atuam em licenciaturas, a condição de sujeitos pensantes do processo de formação de professores. Esta situação se mostra ainda mais dificultosa para os docentes que estão inseridos no contexto educacional caracterizado por Saviani de teoria crítico-reprodutivista. Segundo o autor:

A teoria crítico-reprodutivista não pode oferecer resposta a essas questões, porque, segundo ela, é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica; a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção. Para cumprir essa função, é necessário que os educadores desconheçam seu papel; quanto mais eles ignoram que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem. Consequentemente, não há como ter uma atuação crítica, uma atuação contrária às determinações materiais dominantes; o professor pode até desejar isso, mas é um desejo inteiramente inócuo, porque as forças materiais não dão margem a que ele se realize. Neste contexto, foi crescendo um clamor no sentido da busca de saídas. Este anseio é que está na base da formulação de uma proposta que supere a visão crítico-reprodutivista. (SAVIANI, 2011, p.59)

A Educação Inclusiva traz em si um novo paradigma de educação, tornando imprescindível que a formação dos professores também seja direcionada a uma perspectiva que supere a teoria crítico-reprodutivista. Ela espera que professores sejam capazes de compreender e praticar a diversidade e estejam abertos a práticas inovadoras. Para isso, devem constantemente aprimorar práticas pedagógicas que sejam capazes de se relacionar com as características individuais de cada aluno.

Ao refletir sobre a pedagogia histórico-crítica, Saviani enfatiza que a formação de professores deve buscar por essa perspectiva, trazendo um olhar acolhedor para a prática docente.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p.13).

Estas formas adequadas referidas pelo autor não são construídas espontaneamente, precisam ser organizadas, planejadas e sistematizadas. Deve-se compreender com nitidez os objetivos individuais e coletivos que se busca atingir. Professores devem fundamentar sua prática em uma concepção de aprendizagem e não realizá-la de forma empírica e instintiva. É essencial, portanto, que estes docentes conheçam as concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano que permeiam a educação. Sua formação inicial e continuada se torna basilar para a realização desta reflexão e prática de sala de aula.

A necessidade de formação adequada para professores está recomendada na Declaração de Salamanca ao demandar que todos os governos “garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluem a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas” (1994. item 3). Esta recomendação é corroborada pela legislação brasileira, quando assegura aos estudantes com necessidades especiais que os sistemas de ensino fornecerão “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para integração desses educandos nas classes comuns” (LDBEN, 1996. artigo 59, inciso III.)

Esta lei prevê, além da formação de profissionais especializados em educação especial para oferecerem suporte aos discentes, que professores do ensino regular recebam uma formação mínima que forneça subsídios para que consigam promover a inclusão de estudantes com deficiência em suas classes.

Sem a formação adequada, os professores podem não ter as ferramentas necessárias para promoverem as práticas pedagógicas que consigam estimular satisfatoriamente o desenvolvimento cognitivo dos estudantes com deficiência intelectual. Por não ter as informações necessárias para compreender as especificidades de seus estudantes com deficiência intelectual, o descredito que um profissional de História pode depositar sobre o potencial de desenvolvimento cognitivo deste estudante, somado à demanda da prática docente, podem resultar na aplicação de atividades baseadas no concreto, repetitivas e, por vezes, infantilizadas. Didáticas assim atingem resultados insatisfatórios, sem proporcionar conhecimento significativo, sem criar a possibilidade de desenvolvimento, sem gerar o desafio, alimentando a lógica da exclusão.

Em sua pesquisa de doutorado, Márcia Pletsch (2009, p.102) atenta para um ponto em comum em todas as pesquisas que estudou para compreender a exclusão das pessoas com deficiência intelectual do direito de participar do processo ensino-aprendizagem com qualidade. A autora afirma que, mesmo com apoio especializado, para a maioria dos sujeitos com deficiência eram oferecidas atividades concretas simples e até mesmo infantilizadas. Para superar esta situação, a escola precisaria transformar sua estrutura para possibilitar uma educação plena àqueles sujeitos.

Desse modo, torna-se emergente a importância de uma formação de professores com suporte na reflexão sobre a prática pedagógica que direcione o docente a perceber suas ações e como as realiza para, com isso, aprimorar sua prática. Com o suporte e a formação adequados os docentes terão reais condições de provocar as mudanças necessárias para a construção de recursos didáticos voltados para a Educação Inclusiva.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, p. 5).

Uma mudança de postura com relação às pessoas com deficiência intelectual se faz necessária. A atitude de preconceito deve ser transformada em respeito à diferença. É preciso dispor de oportunidades diferentes para que se alcance a igualdade. Sem esta perspectiva, corre-se o risco de negar a este estudante a possibilidade de progresso em seu aprendizado. Práticas escolares inclusivas estimulam, reconhecem e valorizam o

conhecimento produzido pelo estudante de acordo com suas possibilidades, sem excluir ou subestimar os alunos. Não se trata de negar as diferenças, mas de respeitá-las e as tratar com equidade.

Pletsch alerta para outras questões também envolvendo a formação dos professores. A autora adverte que uma formação insuficiente colabora com a baixa expectativa que professores possam ter com relação a seus estudantes com deficiência. Para superar esta situação, a formação dos professores deveria contemplar:

primeiro, a formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico; segundo, a formação específica sobre características, necessidades e procedimentos didático-pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência (PLETSCH, 2009, p. 42).

Indo na contramão do que a autora nos apresenta, a realidade da prática docente no Brasil, apresentada por Cerri (2013), tem raízes fixadas num pensamento que persiste por décadas e reduz a docência a uma única dimensão. Nesta perspectiva, a formação pedagógica seria um dado não problemático, que esvaziaria qualquer debate e cujo estudo e aprofundamento não se justificaria, já que para a docência bastaria o saber disciplinar.

O saber ensinar seria uma questão de aptidão (dom) e/ou experiência, ou seja, um elemento que não é um problema no sentido de um objeto de estudo merecedor de qualquer atenção por parte do intelectual que produz conhecimento histórico. Ou seja, uma concepção pedagógica das mais primitivas, simplistas e conservadoras, não raro acoplada a concepções historiográficas das mais contemporâneas e sofisticadas (CERRI. 2013, p. 180).

Essa percepção da profissão de professor como um “dom”, abre caminho para a reflexão sobre um suposto caráter altruísta desse ofício. Justificando com isso a pouca valorização deste profissional, através de um

discurso tendencioso de que a profissão de professor é uma ação antes de tudo altruísta, que a docência está ligada ao amor ao próprio labor. O professor trabalha por amor a profissão e não buscando prestígio e reconhecimento. O impacto direto deste cenário é a questão da baixa remuneração salarial para os educadores e a pouca valorização deste profissional (BRITO, Jr. 2018, p. 18)

Dessa forma, o saber de um professor seria algo inato. Todas as dificuldades apresentadas pelos professores passariam a ser queixas menores, pois o “dom” lhe concede tudo o que é necessário para ser um bom professor. Naturalizando assim as condições de trabalho insatisfatórias. Neste cenário, o imaginário coletivo supõe que a falta de tempo

para planejamento e estratégias didáticas não seriam empecilho para a realização de sua prática.

Não é esta, porém, a realidade que se descortina nos relatos dos profissionais entrevistados. A falta de tempo para preparar atividades adaptadas e as formas de adaptar são pontuadas de forma significativa nas falas dos professores como entraves neste processo de ensino de História para estudantes com deficiência intelectual. Ao ser questionado sobre as principais dificuldades que encontra ao tentar proporcionar um efetivo aprendizado a estes estudantes, Fred foi enfático ao responder que sua maior dificuldade é “a falta de tempo para pesquisar atividades específicas para os estudantes”. Anuindo com essa perspectiva, Simone, com uma análise bastante detalhada, elenca todas estas questões em seu relato, abordando também as cobranças por produtividade. Ao afirmar que “é humanamente impossível realizar um trabalho de qualidade com a quantidade de alunos em sala e as cobranças por produtividade. Com muito esforço a gente consegue fazer o mínimo, quando consegue”, a professora manifesta uma preocupação genuína com o desenvolvimento de seus estudantes e revela a frustração por não ter a estrutura necessária para atingir suas expectativas.

Os professores reconhecem a importância de uma necessária e urgente transformação no sistema educacional, que garanta espaço para que reflexões e planejamentos acerca da educação inclusiva possam ser realizados. Skliar atenta para esse ponto ao evidenciar a falta de reflexão sobre a Educação Especial, destacando a necessidade de se “incluir a análise dos fatos que governam a educação de crianças especiais **dentro** dos problemas educativos gerais e não, como se faz habitualmente, fora deles e quanto mais longe melhor” (SKLIAR, 2001, p. 14, grifo nosso). Ao se pensar em educação inclusiva deve ser fornecido, antes de tudo, suporte para que ela seja implementada de forma satisfatória, caso contrário, as estratégias ficam restritas aos discursos bem intencionados, enquanto a prática dá continuidade à lógica da exclusão.

Ao observar todas estas dificuldades expostas pelos professores e professoras em seus relatos, torna-se manifesta a perspectiva de que muito mais seria possível atingir no desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência intelectual se fosse oferecido a estes profissionais um suporte que contemplasse uma formação e uma organização escolar voltada a atender aos estudantes com deficiência intelectual.

Para além da capacitação, a estrutura educacional impossibilita um atendimento mais individualizado e personalizado para estes alunos. É humanamente impossível realizar um trabalho de qualidade com a quantidade de alunos em

sala e as cobranças por produtividade. Com muito esforço a gente consegue fazer o mínimo, quando consegue. Mas acredito que poderíamos fazer um trabalho muito mais qualitativo se tivéssemos estrutura mais adequada, incluindo tempo para capacitação e elaboração de material (SIMONE, APÊNDICE D).

Este manifesto de Simone atesta que não falta vontade de buscar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes com deficiência intelectual, não falta um olhar inclusivo que compreenda as especificidades de cada estudante e busca contemplá-las. O que faltam são condições reais para que este olhar inclusivo possa se transformar satisfatoriamente em ação e transformar todas estas boas intenções em prática.

Com base no que foi exposto, verifica-se que os professores não se opõem à inclusão de seus alunos com deficiência intelectual. Nota-se, na verdade, preocupações com o desenvolvimento cognitivo e comportamental destes estudantes. Mesmo assim, com exceção de Angela, as falas destes professores destacaram suas dificuldades, angústias e falta de informação e suporte satisfatório para trabalhar com esses alunos. Os relatos aqui explorados evidenciam que os maiores entraves para que os profissionais consigam ministrar História aos seus estudantes com deficiência intelectual estão na falta de suporte teórico sobre Educação Especial em suas formações e suporte deficitário oferecido pela estrutura educacional. Uma vez minimizados estes entraves, os professores teriam melhores oportunidades de desenvolver práticas pedagógicas para contribuir de forma efetiva com a construção do desenvolvimento cognitivo de seus estudantes com deficiência intelectual.

Partindo do pressuposto de que esteja em curso um processo de ressignificação do papel da Educação Especial, que tinha como foco a produção de conhecimentos dirigidos somente para o atendimento direto de estudantes com necessidades especiais, mas passa por um movimento de voltar-se também para a produção do conhecimento direcionado ao suporte às escolas regulares no recebimento desse alunado (PLETSCH, 2009, p. 60). Espera-se que mais pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem de história para estudantes com deficiência intelectual venham a contribuir para compor o arsenal capaz de fornecer esse conhecimento tão necessário.

Somente com a ampliação do conhecimento a seu respeito [estudantes com deficiência] e, ainda mais, do ser humano que existe por trás da marca social da deficiência, poderemos transpor os limites do discurso e passarmos a experimentar uma sociedade realmente inclusiva, que aceite, acolha e valorize a diversidade. (SILVA, L., 2016, p. 52)

Caso contrário, a inclusão pode significar a manutenção da exclusão sob nova roupagem, perpetuando a angústia, preocupação e despreparo dos docentes envolvidos neste cenário.

2.4.4 Categoria 3: práticas e estratégias utilizadas para ensinar História aos estudantes com deficiência intelectual

Entendemos que o Ensino de História escolar é um saber específico, resultante da historiografia, pesquisas acadêmicas, disputas ideológicas e políticas, currículos, didáticas, contexto histórico e, não menos importante, da relação entre os saberes dos professores e seus estudantes. Isso posto, torna-se importante compreender a percepção que os profissionais entrevistados têm sobre esta relação e a forma como a direcionam para seus estudantes com deficiência intelectual. Para tanto, as observações sobre as estratégias utilizadas pelos professores para ensinar história aos seus estudantes com deficiência intelectual serão contrapostas com a forma como estes profissionais percebem o ensino de história a seus estudantes neurotípicos.

De acordo com as respostas apresentadas é perceptível que os docentes entrevistados compreendem a História como uma ferramenta para a construção de habilidades como a temporalidade e criticidade, capaz de contribuir para a formação da personalidade dos estudantes, compreensão de seu contexto social e possível ação transformadora. Identifica-se um mesmo norte de respostas, indicando uma concordância com relação à História como fornecedora das ferramentas para que os estudantes sejam capazes de compreender a sociedade e atuar de forma crítica sobre o que está posto. Rosa argumenta que

os estudos da História no ensino básico tem muita relevância, pois é por meio do contato com as fontes e conhecimentos sobre o passado que os alunos e alunas podem estabelecer relações com o seu tempo, construindo e desconstruindo conceitos, desnaturizando comportamentos e acontecimentos, percebendo relações de mudanças e permanências (APÊNDICE C).

Enaltecendo esta visão, Simone considera o Ensino de História “uma das ferramentas necessárias para evitar retrocessos ainda maiores do que os que já estamos vivendo. O conhecimento histórico é o instrumento de compreensão social necessário para transformações políticas e sociais (APÊNDICE C). Nesta mesma questão, Clarice percebe o ensino de História importante para o desenvolvimento do pensamento crítico, o entendimento do contexto e a formação da identidade. Já Angela, a destaca como essencial

na formação de um cidadão crítico e capaz de compreender seu contexto social. Dialogando com estas afirmações, Cerri afirma que “a ampliação do “vocabulário” histórico (amplitude do tempo, noção da diversidade de sujeitos, descolagem entre discurso e significado histórico efetivo, etc.) tende a minar, por exemplo, todas as dimensões do etnocentrismo” (CERRI, 2014, p. 389).

Em um movimento parecido, Fred afirma que “pensar historicamente promove a tolerância entre grupos distintos, a empatia e sobretudo a criticidade” (APÊNDICE C). Ao valorizar conceitos como a tolerância e a empatia, a percepção deste professor se mostra em consonância com os objetivos de uma educação inclusiva. Na fala de Fred a tolerância se refere à relação entre grupos distintos, dialogando, principalmente, com a ideia de diversidade. Além disso, essa tolerância éposta ao lado da criticidade, característica fundamental para as ações transformadoras da sociedade, fundamento do Ensino de História.

Há, entretanto, que se observar as ressalvas de Skliar com relação à tolerância. O autor argumenta que “a tolerância tem uma forte relação com a indiferença. Corre o risco de se transformar em um mecanismo de esquecimento e de levar seus donos à eliminação das memórias de sofrimento, paixão e dor” (SKLIAR, 2003, p. 133). Desse ponto de vista, o sujeito deixa de ser um objeto do diferencialismo e começa a ser objeto do igualitarismo. “Seu mistério alienado pela tolerância. Reduzido pela tolerância. Apagado pela tolerância” (SKLIAR, 2003, p. 133). Esta ressalva de Skliar abre caminho para uma reflexão acerca da subjetividade da relação entre inclusão e exclusão. O autor explica que exclusão se trata de uma propriedade ou carência do sujeito, por possuir ou não alguns atributos necessários para a constituição da escolarização, por exemplo. Nesse sentido, o excluído é “somente um produto da impossibilidade de integração”. Não é um sujeito, é um dado”. (SKLIAR. 2003, p. 93). Esta perspectiva se mostra pertinente e precisa ser observada com cautela, ainda mais se considerarmos as diferenças entre as respostas dos professores com relação ao aprendizado de História para estudantes neurotípicos e para estudantes com deficiência intelectual.

As habilidades que melhor contribuem para o aprendizado de história, em concordância com o que foi apresentado pelos professores e professoras entrevistados (APÊNDICE C) são a criticidade, a capacidade de relacionar eventos ou conceitos, a interpretação textual e visual e a capacidade argumentativa. A noção de temporalidade ficou em segundo plano e apenas Clarice elencou a importância de transcrever o

pensamento¹⁷. Também aqui fica visível a compreensão da História como instrumento contribuinte para a criticidade e compreensão do contexto social.

Quando questionados sobre a mesma temática, porém aplicada aos estudantes com deficiência intelectual, estas prerrogativas não ganham o mesmo enfoque. A questão gerou respostas bastante diversas, demonstrando diferentes perspectivas com relação àquilo que os professores consideram fundamental para promover o aprendizado de História de seus estudantes com deficiência intelectual. Alberto e Simone destacaram as competências dos estudantes, evidenciaram conceitos como o de temporalidade, sociedade e cultura e habilidades como a relação entre conceito e imagem. Clarice salientou a importância das atividades adaptadas. Rosa realçou a importância da presença de um profissional capacitado para auxiliar na dinâmica da sala de aula. Já Fred e Angela ressaltaram ações que permitam o aprendizado destes estudantes como a sociabilidade e empatia e a construção do sentimento de pertencimento ao grupo, para que, conforme a fala de Angela, “ele se sinta inserido na turma, na escola e na sociedade como um sujeito” (APÊNDICE D).

Essa diversidade de temas despertados pela mesma questão pode suscitar interpretações distintas. Por um lado, representam a existência de uma gama de aspectos que devem ser considerados ao se buscar ensinar História para pessoas com deficiência intelectual. Estes aspectos perpassam o planejamento de estratégias, sua aplicação, a organização da turma em que o estudante com deficiência intelectual esteja inserido, as habilidades e competências do próprio estudante em questão, bem como uma estrutura capaz de fornecer um suporte adequado às especificidades deste estudante. Em contrapartida, a diversidade de temas abordados na questão pode indicar a ausência de um plano norteador que forneça as orientações necessárias a estes profissionais e lhes ofereçam as ferramentas para conseguir planejar de forma adequada suas estratégias pedagógicas.

Cabe salientar que, na segunda etapa do questionário, as falas dos professores não destacaram os objetivos do ensino de História, ao refletirem sobre o ensino de História para seus estudantes atípicos. A concordância entre os professores com relação à importância do ensino de História para o desenvolvimento crítico dos estudantes, bastante presente em falas anteriores (APÊNDICE C), não é observada ao se referirem aos estudantes com deficiência intelectual. Alertando para os perigos de se pensar na educação especial como uma “educação menor” Skliar (2001) que no lugar de processos interativos de educação,

¹⁷ Transcrever o pensamento aqui é visto como a habilidade de conseguir escrever em forma de texto contínuo os conceitos, opiniões e argumentos sobre determinado assunto.

pode existir uma aplicação sistemática de recursos, exercitações e metodologias neutras e desideologizadas.

Na pedagogia especial, os sujeitos são vistos, em geral, como pessoas educativamente incompletas e, em consequência, as preocupações educativas estão forçadas a ser corretivas e devem-se transferir em direção a uma abordagem clínica; diante dos problemas da Educação Especial não haveria nada que revisar, salvo os recursos, as exercitações; as metodologias, então, se fazem neutras, acríticas, compassivas com quem as aplica (SKLIAR, 2001, p. 16).

Dificuldades apontadas em reflexões anteriores, como a formação universitária deficitária, falta de tempo para preparar material que respeite e estimule satisfatoriamente estes estudantes, a ausência de uma formação continuada e de um apoio pedagógico eficiente, contribuem para que este quadro não se modifique. Persistindo nessa lógica, arrisca-se a perpetuar na descredibilidade das potencialidades do estudante.

persiste a convicção da inferioridade das capacidades das crianças deficientes e de que as técnicas didáticas eficazes com “normais” são as que devem ser adaptadas às crianças com deficiência. Persiste a convicção da inferioridade das capacidades, da potência de mutações e das contribuições da pessoa com DM¹⁸ em qualquer circunstância da vida em sociedade e justifica-se, resguardando a sociedade de aprender, mudar ou capacitar-se também com estas pessoas (CECCIM, 2001, p.42)

Esta observação de Ceccim cede espaço para uma reflexão bastante pertinente a este debate: ao não considerar a capacidade de desenvolvimento intelectual de pessoas com deficiência, não há como proporcionar um efetivo aprendizado a ela. Discussão que encontra respaldo na concepção de educação emancipadora de Rancière.

Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano. O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade: círculo da *potência* homólogo a esse círculo da impotência que ligava o aluno ao explicador do velho método (RANCIÈRE, 2018, p. 34).

A História é vista como uma disciplina capaz de desenvolver a autonomia, criticidade e capacidade de argumentação dos estudantes neurotípicos. O mesmo, no entanto, não ganha o mesmo destaque ao se tratar sobre estudantes com deficiência intelectual. Sobre este ponto, adverte Silva:

¹⁸ DM - doença mental, designado dessa forma pelo autor.

o ato de ensinar história [...] demanda que o professor, enquanto par experiente, seja este sujeito capaz de encontrar no objeto da cultura material (as fontes históricas citadas acima como o livro, o antigo documento escrito ou a rara fotografia), o seu uso social. Diante da inexistência desta ação, que não é inata, mas, como vimos, socialmente construída, não é possível outorgar ao professor a condição de par experiente, logo, coloca-se em xeque a real existência do ato de ensinar história (SILVA, L., 2016, p. 64)

Oxigenando esta perspectiva, é pertinente ressaltar a já mencionada fala de Angela, pois a professora considera fundamental para um estudante com deficiência intelectual aprender História, “que ele se sinta inserido na turma, na escola e na sociedade como um sujeito (APÊNDICE D)”. Ao refletir sobre as formas como a educação atua sobre as pessoas com deficiência, Skliar (2003) salienta que a medicalização da educação busca normalizar estes sujeitos, moldando-os sob regras estabelecidas. A fala da professora, ao destacar o pertencimento, dialoga com uma concepção de educação que critica esta visão e respeita a diferença, pois buscar a autonomia diverge do conceito de normalização.

Se as falas dos professores forem analisadas em conjunto, no entanto, pode-se concluir que há um movimento na direção da utilização do ensino de história como instrumento gerador da empatia como condicionante necessária para que o estudante com deficiência intelectual desenvolva o sentimento de pertencimento à sua turma e com isso consiga, na sua diferença, construir sua autonomia. Assim, o que ganha destaque é justamente o inverso da normalização do sujeito, busca-se o respeito pela diferença, de forma que a vivência proporcione transformações positivas no grupo como um todo.

Ao trazer à tona este respeito pela diferença, um fator crucial deve ser considerado sempre: “de que não existem pré-disposições genéticas/biológicas determinantes do aprendizado ou do não aprendizado, logo, todos os seres humanos vivos e dotados de consciência são capazes de aprender” (SILVA, L. 2016, p. 20). A única fala que aponta para questões cognitivas dos estudantes como empecilho para o aprendizado dos estudantes com deficiência intelectual é a de Angela, ao observar que muitos destes estudantes com deficiência que frequentam os anos finais do ensino fundamental, não estão alfabetizados, o que dificulta a adaptação de conteúdos, conceitos e atividades para eles. Mesmo assim, o relato desta professora evidencia os obstáculos em adaptar as atividades para atender às particularidades cognitivas destes estudantes. Nenhum dos profissionais entrevistados, nesta ou em qualquer outra questão da entrevista, mencionou limitações dos estudantes. É notório que os relatos estão voltados para a precariedade da formação docente, falta de estrutura e apoio pedagógico no que se remete à falta de êxito ou dificuldades em promover

um aprendizado satisfatório para seus estudantes com deficiência intelectual, enquanto as questões cognitivas, neurológicas ou comportamentais destes estudantes ganham menor destaque.

Mais uma vez é possível perceber o respeito às especificidades dos estudantes nos discursos dos professores participantes ao sugerirem estratégias para aqueles que iriam trabalhar pela primeira vez com estudantes de inclusão. (APÊNDICE D). Estes profissionais buscaram em suas vivências aqueles métodos que melhor funcionaram em suas turmas. Esta parte da pesquisa, portanto, teve como foco a experiência destes professores e professoras. De acordo com o que foi relatado, uma boa prática pedagógica é norteada pelo respeito às particularidades dos estudantes, o olhar diferenciado dos docentes e um bom planejamento que respeite, mas não utilize o diagnóstico do estudante como um fator limitante.

A esse respeito, Simone enfatiza: “Não se preocupem com o “conteúdo” primordialmente, mas sim em estabelecer vínculo com seus alunos. E para isso, se informe (sic) sobre ele e suas especificidades” (APÊNDICE D). Aqui é interessante perceber que a professora evidencia a importância da criação de um vínculo afetivo com seus estudantes com deficiência intelectual, além de incentivar que se busque informações não somente sobre as deficiências, mas também sobre o sujeito.

Dialogando com este pensamento, Angela reforça a necessidade de conhecer o estudante além do seu diagnóstico, buscando informações com familiares e profissionais especializados, a professora destaca que seria importante que “estudassem a deficiência daquele estudante, conversassem com a família e especialmente com os professores da educação especial da escola para que pudessem compreender quais melhores maneiras de planejar visando a inclusão” (APÊNDICE D).

Ao enfatizar a conversa com a família e com os profissionais da Educação Especial, Angela conecta dois pontos centrais para esta pesquisa. O professor precisa de suporte e de informações para que sua prática seja satisfatória, para que consiga dar significado ao conteúdo que está desenvolvendo. As informações da família têm uma valiosa contribuição para que se compreenda a personalidade, as especificidades do sujeito, além da sua deficiência. Além disso, o repertório dos profissionais da Educação Especial oferece o aparato necessário para que sejam traçadas as melhores estratégias que propiciem uma educação inclusiva. Discursos como o de Simone e Angela demonstram que os professores, mesmo sem a capacitação e suporte eficientes, adotam algumas práticas inclusivas em seu

cotidiano escolar e estão comprometidos com o desenvolvimento de seus estudantes com deficiência intelectual.

Esse comprometimento dos professores é evidenciado nos discursos sobre as alterações que fizeram nos métodos de ensino após a entrada de estudantes com deficiência intelectual em suas turmas. Clarice e Alberto destacaram a adaptação de materiais e atividades que foram aplicadas a estes estudantes, Fred, Rosa e Angela mencionaram a adaptação de estratégias para que ocorresse a inclusão. Simone detalhou as mudanças efetuadas em suas estratégias didáticas:

Com o passar dos anos e a experiência em sala de aula, hoje consigo rever atitudes e ter práticas diferenciadas com turmas que tenham alunos com deficiência. O que mais tento modificar é a forma de me comunicar e expressar. Falar mais pausadamente, de forma mais objetiva e sem metáforas em alguns casos. A utilização do quadro também é diferenciada, menos ou nenhuma abreviação, passei a usar caligrafia em caixa alta e, em alguns casos, separar um espaço do quadro exclusiva para o aluno ou aluna (APÊNDICE D).

Esta fala de Simone evidenciou sua intenção de promover uma educação inclusiva, buscando as medidas que dispunha para que sua prática atingisse a todos os estudantes.

É preciso mencionar ainda que, ao longo de suas falas, estes professores expuseram estratégias bastante pertinentes à perspectiva da busca pela autonomia e desenvolvimento intelectual dos estudantes, como se pode observar quando Rosa sugere para professores que estejam se preparando para atuar com estudantes com deficiência intelectual que estes “apurem o olhar. Não recebam diagnósticos como limites para a realização das atividades. Pensem em atividades diversificadas, sempre, independente de diagnósticos” (APÊNDICE D).

Essa percepção do diagnóstico como limitante destacada de forma crítica pela professora dialoga com a perspectiva de que “se a escola especial parte do pressuposto de que os sujeitos estão naturalmente limitados, toda a orientação educativa está obrigada a orientar-se naturalmente em direção a essa ideia, e os resultados, finalmente, concordam com essa percepção” (SKLIAR, 2001, p. 13). Seguindo esta visão, Skliar desenvolve o conceito que denominou “modelo clínico-terapêutico na abordagem educativa das crianças especiais”.

Por modelo clínico-terapêutico considero toda opinião e toda prática que antepõe valores e determinações acerca do tipo e nível da deficiência acima da ideia da construção do sujeito como pessoa integral, com sua deficiência específica (SKLIAR, 2001, p. 11).

O autor sustenta que essa necessidade de definir um modelo clínico dentro da Educação Especial percebe o sujeito como incompleto, originando uma série de problemas existentes dentro da Educação Especial.

Um destes problemas é o da construção de uma prática e de uma teorização que justifique essa prática caracterizada pelas baixas expectativas pedagógicas dentro das escolas especiais. Para muitos, o fracasso educativo massivo se traduz na verdadeira obrigação de pensar que são as próprias limitações dos sujeitos educativos o que origina esse fracasso (SKLIAR, 2001, p.13) .

Neste ponto, a fala supracitada de Rosa, corrobora a crítica de Skliar, pois não considerar o diagnóstico como limitante do aprendizado histórico demonstra a importância da compreensão do sujeito em sua integralidade, valorizando características individuais e as sobrepondo a possíveis rótulos advindos do diagnóstico.

Compreender as deficiências, seus diagnósticos e características é importante para se criar as estratégias que forneçam ao estudante em questão uma melhor experiência em sala de aula. Porém, somente com a ampliação do conhecimento a respeito do estudante com deficiência intelectual, valorizando o ser humano que existe por trás da marca social da deficiência, sociedade realmente inclusiva poderá ser experimentada. Uma sociedade que aceite, acolha e valorize a diversidade mesmo diante das fortes características capitalistas que lhe determinam o foco. (SILVA, L., 2016). Sob esse olhar, a escola continua sendo o espaço de aquisição de conteúdos, mas também se torna o meio em que os estudantes desenvolvem habilidades socioemocionais, preocupado com a construção integral deste estudante.

Esta atenção que Rosa demonstrou com o desenvolvimento integral dos seus estudantes com deficiência intelectual é percebida também na fala de Alberto:

É importante que profissionais da área de educação especial não sejam apenas "coachs" de professores, ou seja, fiquem dando "dicas", "orientações", mas tenham de fato propostas concretas de modo a compreender que o aluno de educação especial precisa, para além do currículo formal, de um olhar mais amplo para AVD¹⁹ e questões de sociabilidade básicas também (APÊNDICE D).

¹⁹ AVD é uma sigla que significa atividades da vida diária. Com relação à educação de pessoas com deficiência intelectual inclui em suas práticas não só o asseio corporal e cuidados domésticos mas também atividades relacionadas ao lazer, transporte e vida social, através de ações conjuntas com a família e comunidade. Tem o objetivo de ajudar o educando a ser o mais independente possível na aquisição de hábitos e atitudes essenciais para a vida possibilitando que se torne útil e participante em seu meio familiar e social. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1068-4.pdf>>

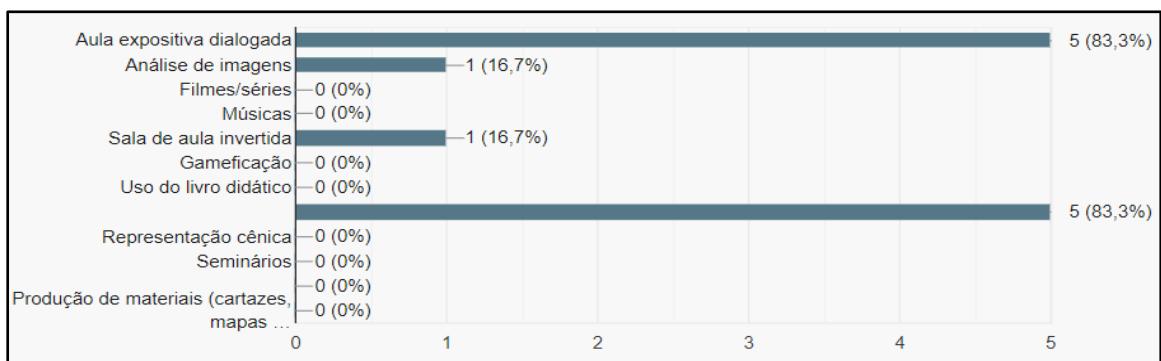
É possível observar neste relato sua preocupação com a existência de uma estrutura escolar inclusiva, que suporte satisfatoriamente os estudantes com deficiência intelectual e ofereça ferramentas que contribuam com a conquista da sua autonomia. O que também é perceptível quando Simone relata que:

os alunos que fazem algum tipo de acompanhamento com instituições ou profissionais especializados como Apae, terapias, fonoaudiologia e etc demonstram maior desempenho, capacidade de socialização, maior autonomia e outras habilidades. Não que seja uma regra, mas acredito que seja fundamental o trabalho coletivo em diferentes frentes (APÊNDICE D).

Essa fala de Simone destaca que, por mais que tenham a sensibilidade e a determinação para auxiliar no desenvolvimento da autonomia dos estudantes com deficiência intelectual, os professores reconhecem as limitações de seu alcance e a necessidade de um trabalho em conjunto com outros profissionais.

Outra comparação pertinente a este estudo está relacionada com as práticas pedagógicas cotidianamente empregadas nas aulas de História. Ao serem questionados a respeito das práticas pedagógicas que mais frequentemente utilizam para ensinar História a seus estudantes, mesmo com amplo repertório didático, os docentes utilizam a aula expositiva dialogada e o trabalho com fontes e/ou documentos como suas principais estratégias. Outras opções como análise de imagens e a sala de aula invertida foram destacadas apenas uma vez cada, como é apresentado no gráfico da figura 3.

FIGURA 3 - Gráfico representativo das respostas - questão 3 da 2^a etapa do questionário enviado aos professores (APÊNDICE C).



.Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Este gráfico evidencia a preferência pelo uso de estratégias tradicionais como a aula expositiva e o livro didático como recursos didáticos. Apenas Fred elencou a análise de imagens e Simone mencionou o uso da sala de aula invertida²⁰ (APÊNDICE C).

Os formatos de avaliação mencionados pelos docentes também envolvem recursos tradicionais, como avaliações escritas, mescladas com outras estratégias que permitem perceber o rendimento dos estudantes através de habilidades orais e sociais, como revela Rosa.

Na escola em que trabalho, o processo avaliativo é baseado num tripé "saber/saber", "saber/fazer" e "saber/ser", avaliando os alunos e alunas para além da aquisição de conteúdos curriculares nas disciplinas. Dessa forma, o desenvolvimento das atividades e capacidade de trabalhar em grupo tem tanta importância quanto uma "prova". Em minhas aulas, desenvolvo apenas uma atividade avaliativa individual "tipo prova" no trimestre, as demais atividades se dividem entre atividades individuais realizadas em casa, atividades em grupo na escola, etc. (APÊNDICE D).

As falas dos demais profissionais também destacam a relação entre o conteúdo ministrado e a realidade à qual os estudantes estão inseridos, demonstrando que a aquisição de conhecimento é processual, diária e construída considerando diversas habilidades (APÊNDICE D).

Referente aos estudantes com deficiência intelectual, as avaliações e estratégias pedagógicas destacadas pelos professores, apresentam algumas distinções. A análise de imagens e o estímulo à participação de atividades em grupo são práticas recorrentes nos relatos analisados. Clarice e Angela acentuam a criação de planos em conjunto com professores auxiliares e educadores capacitados e, ao mencionarem as atividades adaptadas, as professoras fazem referência ao uso de imagens. As adaptações de Clarice “geralmente são atividades reduzidas e dificilmente têm a escrita como ponto principal”. Seguindo a mesma linha, nas adaptações de atividades de Angela, “o uso de imagens é bastante recorrente” (APÊNDICE D). Fred, além de enfatizar as atividades coletivas, também destaca o uso do recurso de análise de imagens em aula. Outra professora que menciona os trabalhos em grupos e o uso de imagens em suas estratégias é Simone. A professora argumenta que entre seus recursos mais frequentes estão: “atividades que

²⁰ Sala de aula invertida é o método de ensino através do qual a lógica da organização de uma sala de aula é de fato invertida. Sua metodologia prevê que o aluno trabalhe com o conteúdo antes da explicação do professor e, ao chegar o momento de ver este conteúdo em aula, ele já esteja ciente do assunto a ser desenvolvido. Dessa forma, a sala de aula se torna o local de interação professor-aluno para construir o conhecimento partindo das interpretações do próprio estudante.

estimulem a alfabetização com termos e imagens históricas, conteúdo e atividades escritas adaptadas e estímulo na participação de trabalhos em grupos” (APÊNDICE D).

Os professores demonstram que valorizam a importância do uso coletivo de fontes históricas imagéticas para todos os estudantes da turma, como evidenciado na fala de Rosa:

As práticas utilizadas dependem muito das dificuldades dos alunos e alunas. Assim, já houveram situações em que percebi que a utilização de filmes auxiliava muito no processo de aprendizagem, na análise do filme como fonte, ou mesmo para ilustrar o que estava sendo trabalhado. Outras vezes, percebi que a utilização de atividades com produção estética ou manualidades (bordado, colagem, pintura em tecido) tinham maior envolvimento desses alunos (APÊNDICE D).

Rosa detalha suas estratégias, apontando o uso de recursos cinematográficos para ilustrar o conteúdo e atividades com produção estética e manual para garantirem maior envolvimento dos estudantes com deficiência intelectual tanto com os conteúdos ministrados quanto com seus colegas de classe.

Embora o relato de Alberto seja relativamente vago, o professor enfatiza que as estratégias devem ser diferentes para cada estudante, dependendo das especificidades de seu diagnóstico. Percepção que é reforçada por Fred, ao afirmar que utiliza “atividades coletivas em sala de aula, análise de imagens, entre outras. No entanto, cada estudante deve ser analisado dentro das suas potencialidades” (APÊNDICE D).

O mesmo cuidado com as particularidades dos estudantes é considerado com relação às formas de avaliar os estudantes com deficiência intelectual. Ao avaliarem estes estudantes, os professores observam seu desenvolvimento de forma particular, valorizando tudo aquilo que eles conquistaram, sem submetê-los a avaliações padrão. Clarice descreve que avalia partindo do que seus estudantes avançam e faz relatórios descritivos destes avanços, sem ter a preocupação de gerar uma nota para este desenvolvimento. A fala de Simone demonstra que as avaliações são adaptadas e sua correção é diferenciada, pois considera aquilo que o estudante expõe.

Analizando como se constroem os procedimentos de identificação da deficiência, Hugo Otto Beyer (2001) salienta que, quando toma como referencial o conceito de diferenças interindividuais, “as condições individuais de desenvolvimento, recuperação e potencialização das habilidades latentes são desconsideradas em favor de uma posição pedagógica (e também psicológica) discriminativa” (BEYER, 2001, p. 74). O autor considera que a avaliação de um estudante deve considerar, além dos processos cognitivos,

o contexto histórico-sócio-afetivo, analisando prospectivamente. Esta avaliação deve ser, então, intra-individual, considerando a singularidade do estudante.

Avaliar partindo daquilo que cada estudante conhece, domina e desenvolve não é uma tarefa fácil. Como educadores estamos condicionados a criar expectativas com relação aos objetivos que queremos alcançar com cada atividade proposta. Os estudantes apresentam rendimentos diferentes uns dos outros e se considerarmos esses rendimentos com relação aos estudantes atípicos, essa diferenciação é ainda mais acentuada.

Ao serem perguntados se já obtiveram êxito no ensino de História para seus estudantes com deficiência intelectual, estes professores divergiram de forma significativa (APÊNDICE D). Clarice, Fred e Angela manifestam ter obtido êxito em diversas ocasiões, pois o consideram em pequenas conquistas na realização de atividades diárias. Mostrando uma perspectiva diferente, as falas de Alberto e Rosa são bastante enfáticas ao informar que não consideram ter obtido êxito. Alberto relata que “sempre parece faltar algo”, enquanto para Rosa a falta de momentos para um atendimento individualizado a estes estudantes dificulta o êxito. Para Simone o êxito é esporádico. A professora explica que os momentos que considera ter obtido êxito com uma estudante em particular ocorreram em razão do apoio pedagógico da escola e um atendimento individualizado paralelo, reforçando assim a importância deste atendimento individualizado exposto por Rosa. Estes relatos são preocupantes, eles demonstram que não é suficiente boa vontade para conseguir desenvolver uma educação inclusiva efetiva. É indispensável haver uma formação eficaz em educação especial, acompanhamento especializado e estratégias didáticas adaptadas com respaldo de profissionais da Educação Especial.

Analizando conjuntamente as respostas dos professores na terceira etapa do questionário (APÊNDICE D), é possível concluir que, independente do resultado atingir ou não as expectativas dos professores, eles valorizam as conquistas dos seus estudantes com deficiência intelectual. Estes relatos corroboram a perspectiva de se perceber a educação inclusiva a partir das habilidades e conhecimentos do estudante, respeitando seu ritmo de aprendizagem e rumando para uma educação emancipadora, na concepção de Rancière (2018).

Questionada sobre que sugestão daria para docentes de História que irão trabalhar com alunos com deficiência intelectual pela primeira vez, Angela afirmou:

Que estudassem a deficiência daquele estudante, conversassem com a família e especialmente com os professores da educação especial da escola para que

pudessem compreender quais melhores maneiras de planejar visando a inclusão (APÊNDICE D).

Assim como Angela, outros professores deixam como sugestão aos colegas de profissão que compartilham a experiência de atuar com estudantes com deficiência intelectual, que busquem apoio para entender as especificidades de seus estudantes e procurem criar vínculos afetivos.

Os elementos essenciais para uma educação inclusiva estão presentes constantemente nos relatos analisados. Mesmo assim, muitos são os entraves que ainda precisam ser contornados para que o Ensino de História possa fornecer as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes com deficiência intelectual. Conscientes de suas limitações, cada profissional entrevistado busca se munir de todo o arsenal disponível para oferecer aos seus estudantes com deficiência intelectual uma educação inclusiva.

Historiadores são essencialmente educadores, porque têm uma mensagem e querem que ela circule e produza efeitos, e a educação é sempre um ato político, além de pedagógico. Evidentemente, essa relação pode ser consciente, semiconsciente ou mesmo inconsciente, mas ela sempre está dada. (CERRI, 2014, p. 372)

Percebendo falas pontuais ao longo de todos os relatos é possível construir uma linha norteadora que perpassa pelas vivências de todos os professores e perceber em cada uma delas essa autoconsciência mencionada por Cerri. Eles percebem que seus estudantes com deficiência intelectual precisam ser incluídos em suas turmas e respeitados em suas diferenças. Apesar do compromisso com a educação inclusiva, a falta de um referencial que norteie o processo de implementação destas práticas prejudica a jornada nesta direção. Estes profissionais destacam as dificuldades de construir estratégias eficazes para promover o ensino de História para seus estudantes com deficiência intelectual que são dificuldades, em sua maioria, estruturais do sistema de ensino vigente. Reconhecem as limitações de suas formações universitárias e procuram apoio com os recursos oferecidos por suas instituições de ensino para que suas estratégias possam contemplar seus estudantes de inclusão.

TERCEIRO CAPÍTULO

A inclusão e o diálogo podem ser aprendidos,
mas só as escolas que sabem incorporá-los na prática
são capazes de ensiná-los.

Andrea Ramal

Este capítulo é dedicado à criação e preparação do produto didático, fruto das reflexões geradas durante as aulas e a pesquisa de dissertação no Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória). Este programa propõe a reflexão sobre a docência e incentiva a produção de dispositivos didáticos inovadores na educação básica. Atuando como uma ponte entre a universidade e as práticas e saberes da escola, o Profhistória me proporcionou diversos momentos de reflexão sobre o fazer docente. Em contrapartida, assumi o desafio de elaborar um material para instrumentalizar a didática inclusiva de professoras e professores de História.

Quando comecei a preparação para a pesquisa, tinha a intenção de criar uma cartilha com reflexões que servissem de inspiração para que profissionais de História sensibilizassem o olhar em direção à educação inclusiva. Durante a trajetória, modifiquei o meu foco. As respostas das professoras e professores entrevistados me revelaram que este olhar é necessário sim, mas é ainda mais importante que haja espaço para a troca de experiências, instrumentalização docente e a elaboração de estratégias pedagógicas em Ensino de História voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual.

Busquei então concretizar uma proposta que fosse interativa e abarcasse essa demanda. Investi naquilo que a internet melhor oferece no que diz respeito às possibilidades de suporte textual, conectividade e interatividade, a criação de um site²¹ e um perfil no Instagram²², denominados *História Inclusiva*. Através deles eu teria a possibilidade de publicar conteúdos voltados para profissionais de História com foco na educação inclusiva. Utilizando textos relativamente curtos e simples, além de recursos imagéticos e investindo na publicação de relatos de colegas professores e profissionais especializados em educação especial, estes espaços poderiam contribuir na formação e

²¹ Site é um local na Internet, constituído por uma ou mais páginas de hipertexto, que podem conter textos, gráficos e informações em multimídia. Wikipedia.

²² Instagram é uma rede social *online* de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, como Facebook, Twitter, Tumblr e Flickr. Wikipedia.

especialização de profissionais interessados na construção de didáticas inclusivas na disciplina de História.

Os argumentos desenvolvidos e publicados nestas mídias são resultado de reflexões e discussões construídos sobre a análise de algumas das recentes pesquisas acadêmicas sobre Educação Especial, educação inclusiva, ensino de história e didática da história, apresentados no decorrer dos capítulos anteriores desta dissertação; justapostos com relatos feitos por professores e professoras de História sobre suas vivências ao lecionar História para estudantes com deficiência intelectual em escolas do ensino regular.

Este material, portanto, é resultado da minha pesquisa acadêmica. Foi formado e está voltado para as questões práticas do cotidiano de uma sala de aula do ensino regular. Pois, além de pesquisadora, sou professora de História e leciono a disciplina para turmas do ensino fundamental há mais de onze anos. E foi partindo da minha vivência e das minhas angústias como docente que construí o caminho que resultou na criação deste material.

A expectativa que moveu a construção deste material é a de poder contribuir com ideias para o aprimoramento das estratégias didáticas voltadas para a educação inclusiva em História. O que ofereço é uma visão geral, passível de adaptações e acréscimos, acerca deste universo da educação inclusiva e de como a disciplina de História pode estar inserida nele. Destaco, portanto, o espaço de trocas de vivências e relatos de diferentes colegas que ofereço com o *História Inclusiva*, que é, sobretudo, um local de debates e contribuições para que nossas práticas sejam eficientemente inclusivas.

Definida a proposta, dedico as próximas linhas a apresentar o processo de construção destas mídias, os recursos utilizados e o caminho percorrido para produzir e disponibilizar o conteúdo nestas duas plataformas diferentes. A primeira questão a ser considerada, é que administrar um site e uma rede social exige conhecimentos específicos de seus funcionamentos. Existem diversas ferramentas disponíveis online e gratuitamente dispostas a ensinar a utilizar os recursos disponíveis. As próprias mídias que suportam o site e o perfil disponibilizam tutoriais, roteiros de exploração e canais de dúvidas que auxiliam este aprendizado.

O segundo passo dessa aventura pelo universo da produção de conteúdo digital foi a criação do nome e da identidade visual. Todas as etapas dessa trajetória foram traçadas e percorridas por mim, com a utilização de recursos disponíveis online de forma gratuita. Meu conhecimento limitado sobre o assunto fez com que algum tempo fosse utilizado para refletir sobre como definir em poucas palavras a proposta destes espaços. Como juntar o

Ensino de História com a Educação Especial de forma que fosse fácil de pesquisar e visualmente atrativo?

Dentre as poucas experiências prévias que eu tinha, estava na utilização do *Canva*²³, plataforma em que crio apresentações para trabalhar com meus estudantes em sala de aula. Explorando seus recursos, consegui definir a identidade visual da História Inclusiva. Observa-se o resultado nas figuras 4 e 5:

FIGURA 4 - Imagem e informações do início do site



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

FIGURA 5 - Imagem do perfil do Instagram



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

²³ Canva é uma plataforma de design gráfico que permite a criação de gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível online e em dispositivos móveis fornecendo modelos prontos e editáveis, compostos por inúmeras imagens, fontes, modelos e ilustrações. Wikipedia.

Nos próximos tópicos, serão apresentados separadamente cada uma das mídias em que a *História Inclusiva* foi dividida.

3.1 O SITE

A escolha do desenvolvimento de um website como produto deve-se ao fato de permitir um vasto número de páginas hospedadas em um mesmo domínio. Este site propicia acesso rápido e fácil aos professores, visando a inserção destas reflexões em suas práticas e a adaptação da educação inclusiva às suas realidades. O site pode ser acessado pela URL inclusivahistoria.wixsite.com/historiainclusive. Nele estão publicadas informações sobre o tema, um repositório de guias, cartilhas e materiais voltados para a educação inclusiva, a legislação que rege a implementação da Educação Especial no Brasil, as principais publicações internacionais que inspiraram esta legislação, sugestões de práticas pedagógicas de História voltadas para a educação inclusiva, além de pequenos textos com orientações práticas para se trabalhar com estudantes com deficiência intelectual e transtornos de aprendizagem²⁴. Há ainda um espaço de entrevistas com colegas profissionais de História e outros educadores especializados ou interessados em educação inclusiva, além de um local para que todas estas pessoas possam compartilhar suas vivências.

A plataforma escolhida para a construção do website foi o *Wix*²⁵, ferramenta gratuita, que permite a criação e edição das páginas de uma forma rápida e praticamente intuitiva, permite arrastar elementos dentro delas, adicionar animações, incluir textos, imagens, botões de navegação, slideshow, vídeos, músicas, entre várias outras funcionalidades. Porém, mesmo sendo fácil de usar, a variedade de recursos oferecida pelo *Wix* exigiu a dedicação de um tempo considerável para que o site criado atendesse aos objetivos propostos. O resultado é apresentado nas próximas etapas deste capítulo.

²⁴ Transtornos de aprendizagem: os transtornos são definidos como perturbações na aquisição das habilidades, sejam elas simples, ou até mesmo um tanto quanto complexas onde se exige maior grau do desempenho intelectual. Vale ressaltar que os transtornos além de serem causados por traumatismos, doenças cerebrais e disfunções biológicas, envolvem uma série de fatores os quais acabam afetando na maioria das vezes mais de uma área de conhecimento, sendo então identificados os transtornos globais. Disponível em <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/dificuldades-e-transtornos>>

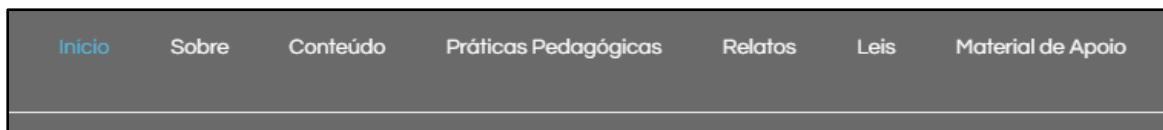
Optou-se por abordar também os estudantes com transtornos de aprendizagem na criação destes materiais por contemplarem um número maior de estudantes em sala de aula. As discussões acerca da adaptação de estratégias, materiais e avaliações englobam tanto estudantes com deficiência, quanto variados transtornos de aprendizagem. Sobre este tema, ler ROTTA; OHLWEILER; RIESGO; SANTOS (2006).

²⁵ Wix consiste em uma plataforma online de criação e edição de sites, que permite aos usuários criar sites em HTML5 e sites Mobile sem necessidade de conhecimento prévio em programação ou design. Wikipedia.

3.1.1 Início

A tela inicial, figura 6 apresenta campos de encaminhamentos informativos para uso e objetivo do site. Nela está localizado o menu, que direciona para todas as páginas adicionais.

FIGURA 6 - Menu do site do História Inclusiva



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

FIGURA 7 - Tela inicial do site



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Ainda na aba *Início*, ao rolar a página para baixo, estão disponíveis dois tópicos: “Conteúdo” e “Conte sua História”. O primeiro conta com publicações, em formato de blog²⁶, de alguns textos de minha autoria sobre estratégias para as práticas docentes inclusivas, criados a partir de reflexões e conclusões construídas ao longo da pesquisa. São assuntos diversos, que partem das principais demandas demonstradas pelos professores entrevistados para a realização desta dissertação e de eventuais usuários que comentam

²⁶ Blog é um espaço eletrônico, cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de acréscimos de artigos, postagens ou publicações. [...] Muitos *blogs* fornecem comentários ou notícias sobre um assunto em particular; outros funcionam mais como diários *online*. Um *blog* típico combina texto, imagens e hiperligações para outros *blogs*, páginas da Web e mídias relacionadas a seu tema. Wikipedia.

sobre suas práticas no site e também através de pesquisas de opinião realizadas no perfil do Instagram²⁷.

FIGURA 8 - Sequência da tela inicial com os mais recentes textos publicados no blog



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Já o segundo tópico, denominado *Conte sua História*, almeja promover a interação entre os profissionais de História interessados em uma educação inclusiva. Ali, todas as pessoas que acessarem o site terão a possibilidade de relatar suas experiências com o ensino de História para estudantes com deficiência intelectual.

FIGURA 9 - Sequência da tela inicial com depoimento deixado por visitante

“ Conte sua História ”

Leciono História desde 2012 e nesse tempo passei por diversas escolas e pude conhecer muitos alunos. Tive vários alunos com paralisia cerebral, com síndrome de Down, autistas... Com eles tive experiências, aprendizados e histórias para contar. Tenho uma lembrança que levo com muito carinho de um aluno autista. Era meu segundo ano naquela escola e esse aluno não falava, não escrevia e tinha muita dificuldade de interagir com os colegas. Estava trabalhando a transição da Monarquia para República no Brasil e quando comecei a aula retomando o assunto, meu aluno levantou e me puxou pela mão para olhar seu caderno. Ele já tinha 15 anos e estava no 8º ano, seu caderno tinha recortes com imagens e desenhos feitos pela sua segunda professora. Ela incentivava muito ele a conhecer as letras, buscando alfabetizá-lo. Pois ao me levar na sua carteira e ver seu caderno fiquei (eu e sua segunda professora) surpresa: ao me ouvir falar no tema da aula anterior, ele escreveu sua primeira palavra: República. Parece simples para muitos, mas para ele significou tanto. Ele fez questão de mostrar o caderno para os colegas e até na secretaria da escola. Sua segunda professora acredita que por eu tirar um tempo da aula para atender o aluno incentivou ele a gostar da disciplina e prestar atenção no que era dito em sala de aula. Hoje toda vez que escrevo República no quadro me lembro dele.

— Mariana , Florianópolis, SC.

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

²⁷ As pesquisas de opinião realizadas através do perfil no Instagram serão abordadas no próximo subtítulo deste capítulo.

FIGURA 10 - Visualização da parte final da tela inicial com o espaço para que os visitantes deixem seus relatos

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

3.1.2 Sobre

Navegando pelo Menu do site, a primeira aba encontrada chama-se *Sobre*, onde está publicado o texto de apresentação, delimitando a proposta, público alvo e objetivos do site.

FIGURA 11 - Início da página *Sobre*

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

FIGURA 12 - Texto da aba *Sobre*

Este site é o resultado de minhas pesquisas e entrevistas para a realização da dissertação de mestrado do programa Profhistória da Universidade do Estado de Santa Catarina. Sou professora e leciono História para a educação básica em Florianópolis, Santa Catarina. Nesta pesquisa eu busquei explorar as possíveis formas de como a História pode ajudar a desenvolver a autonomia dos estudantes com deficiência intelectual. E ao longo do

percurso eu me deparei mais com perguntas do que respostas. Minhas tentativas de responder a elas resultaram no conteúdo aqui exposto.

Pode parecer simples pensar na educação inclusiva, pois todos sabemos que não se deve subestimar as capacidades de nenhum estudante. Pode parecer óbvio que todo professor tem por objetivo estimular o desenvolvimento de seus alunos. Mas não é. Nós, professores de História, não fomos preparados, pelo menos não de forma satisfatória, para trabalhar com estudantes com deficiência intelectual em nossas formações. Nós não temos o repertório didático que os profissionais da Educação Especial têm.

Nesse universo de inseguranças, para o qual não fomos preparados e que é uma realidade cotidiana da maioria das escolas de ensino regular, devemos nos impulsionar para conhecer os nossos estudantes e suas especificidades e aprimorar este repertório didático capaz de contribuir para o seu desenvolvimento integral.

Não espere encontrar aqui receitas prontas de como adaptar e tratar conteúdos para serem usados com todos os estudantes com deficiência. Não há como pensar em padronizar as estratégias usadas para os estudantes com deficiência intelectual, porque não há como padronizar os sujeitos, sejam eles neurotípicos ou com deficiência intelectual.

A educação inclusiva tem como foco o respeito às diferenças e essas não podem ser, por essência, igualadas. Reconhecer a igualdade de direitos não é o mesmo que ignorar a necessidade de adaptação de estrutura, recursos e estratégias diferenciadas. A igualdade no discurso da inclusão diz respeito às oportunidades de desenvolvimento integral do estudante. Percebê-lo como alguém capaz de aprender não significa ser alguém capaz de aprender da mesma forma que todos os outros.

Intento aqui, prestar algum tipo de solidariedade, apoio e sugestões aos colegas que buscam um olhar sensível para tratar seus estudantes com deficiência intelectual e a expectativa que me move é a de poder contribuir com ideias para o aprimoramento de suas estratégias didáticas voltadas para a educação inclusiva. O que ofereço é uma visão geral, passível de adaptações e acréscimos, acerca deste universo da educação inclusiva e de como a disciplina de História pode estar inserida nele.

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

3.1.3 Conteúdo

Na aba *Conteúdo*, diferente de como está apresentado na página inicial, estão dispostos todos os textos já publicados no blog.

FIGURA 13 - Apresentação da aba *Conteúdo*

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

FIGURA 14 - Menu dos textos publicados na aba *Conteúdo*

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Estes textos, são resultado das minhas reflexões sobre o que constatei nas entrevistas realizadas com os professores e nas leituras realizadas em cartilhas, manuais e artigos relacionados ao final de cada uma das publicações. Como exemplo, destaco, na figura 15 um destes textos, publicado no blog *Conteúdo*.

FIGURA 15 - Exemplo de texto encontrado no blog *Conteúdo*

Estratégias pedagógicas

Algumas situações concretas que podem contribuir para sua prática inclusiva:

- Pessoas com deficiências intelectuais geralmente possuem problemas para trabalhar com abstrações. Utilize sempre uma situação concreta para depois partir para conceitos mais abstratos
- Elogie seu estudante e diga especificamente o que ele conseguiu fazer corretamente e vá trabalhando suas dificuldades.
- Aprender em pequenos grupos pode ajudar. Sempre que for possível, deixe seu estudante se relacionar com os colegas sem a sua intervenção.
- O objetivo pedagógico precisa sempre estar ajustado às habilidades que o estudante possui e não ao que se espera que ele possua.
- Defina quais são os comportamentos que você espera deste estudante na sala de aula, valorizando quando são atingidos.
- Evite reforçar e enfatizar os comportamentos negativos.
- Instruções longas e complexas confundem: dê uma informação de cada vez. Após a realização de uma parte da atividade, explique o próximo passo.
- Conheça e compreenda o comportamento do seu aluno, considerando que sua conduta não será sempre a mesma.
- Sempre que houver a oportunidade ofereça um atendimento individualizado a este estudante.
- Após a realização de uma atividade desgastante, utilize os reforçadores, oferecendo atividades de que ele goste.
- Evidencie em seu planejamento os objetivos que você espera que sejam alcançados em cada atividade proposta.

Nunca esqueça que você não está só. A adaptação de conteúdo e o desenvolvimento de didáticas inclusivas envolve criatividade e, muitas vezes, é mais fácil quando

compartilhamos nossas expectativas e objetivos com outras pessoas. Fale com outros professores e especialistas que trabalham com o seu estudante e descubra quais as ideias deles. Se você tiver a oportunidade, converse com a família de seus estudantes, eles podem fornecer informações preciosas sobre os interesses, comportamentos e a personalidade de seus estudantes.

Não imagine que você irá realizar seu planejamento sem que haja percalços e frustrações. Lembre-se que as expectativas são suas e não do aluno. Parta daquilo que o estudante domina e das habilidades que já possui e não espere que os resultados sejam instantâneos. Cada aula terá seu ritmo e, muitas vezes, não será possível realizar as intervenções que você gostaria com este estudante.

Referências:

- PEARSON. *Aprendizagem de A a Z: deficiências intelectuais*. Disponível em <<http://materiais.pearsonclinical.com.br/cartilha-aprendizagem>>. Acesso em 08. nov. 2020.
- RODRIGUES, Leandro. *Como adaptar atividades para alunos com deficiência*: aprenda a identificar as necessidades de seu aluno e adaptar atividades. Teresópolis: Instituto Itard. 2019.
- ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, SANTOS, Rudimar. *Transtornos da aprendizagem*: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

3.1.4 Práticas Pedagógicas

Continuando a apresentação do site, podemos navegar pela aba *Práticas Pedagógicas*, lá estão disponíveis ideias de atividades destinadas à aplicação em turmas de Ensino Fundamental. As atividades estão divididas por ano escolar, do 6º ao 9º ano, há no mínimo duas opções de atividade para cada ano, com a intenção de alimentar e ampliar essa oferta periodicamente. Minha intenção com este espaço dentro do site é oferecer aos professores estratégias simples, que possam ser realizadas com poucos recursos didáticos e destinadas à toda a turma, sem a necessidade de criação de atividades separadas para os estudantes que não são neurotípicos, conforme está estabelecido na proposta da aba:

FIGURA 16 - Início da aba *Práticas Pedagógicas*

Práticas Pedagógicas

Esta seção tem a intenção de contribuir com o planejamento das aulas de História de uma forma inclusiva. São atividades simples e práticas que podem ser realizadas com a turma inteira, buscando adaptar olhares, linguagens e avaliações.

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

FIGURA 17 - Início do menu da aba *Práticas Pedagógicas*

6º ano	TEMPORALIDADE	Atividade com uso de fotografias para trabalhar localização temporal, periodização e os conceitos de rupturas e permanências
6º ano	CIVILIZAÇÕES DA ANTIGUIDADE	Atividade em equipes com o objetivo de confeccionar maquetes sobre alguns dos principais aspectos das civilizações do Oriente Médio, África e América
7º ano	INDÍGENAS BRASILEIROS	Análise de fotografias de indígenas brasileiros inseridos na sociedade brasileira em diferentes contextos para a construção de argumentos sobre a realidade dos povos indígenas no Brasil atual.
7º ano	JOGANDO COM AS EXPANSÕES MARÍTIMAS	Confecção de jogos em equipes utilizando o contexto das navegações marítimas dos séculos XV e XVI.

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

FIGURA 18 - Final do menu da aba *Práticas Pedagógicas*

8º ano	O GRITO DO IPIRANGA	Análise da obra Independência ou Morte de Pedro Américo e a criação novas versões sobre "o grito da independência".
8º ano	A MECANIZAÇÃO DO TEMPO	Criação de histórias em quadrinhos sobre as transformações nas relações sociais, econômicas e científicas advindas com a Revolução Industrial.
9º ano	E SE OS SUPER-HERÓIS PUDESSEM PARAR AS GUERRAS?	Atividade de encenação, em que os estudantes irão simular a atuação de personagens do cinema e dos quadrinhos interferindo nos principais acontecimentos da Guerra Fria.
9º ano	É PRA RIR OU PRA CHORAR?	Analise de Militar charges publicadas durante a Ditadura Militar no Brasil e criação de charges criadas para concorrerem em um concurso

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Cada atividade proposta está dividida em oito tópicos, denominados: *Tema, BNCC - Habilidades a serem desenvolvidas, o que o estudante poderá aprender com esta aula, procedimento, aspectos inclusivos, avaliação, adaptação da avaliação e sugestões aos professores*. Dando seguimento à apresentação da aba, está detalhada a proposta de atividade intitulada *Jogando com a Expansão Marítima Europeia* que se destina a servir de exemplo para ilustrar os objetivos de cada tópico desenvolvido.

FIGURA 19 - Início da aba 7º ano *Jogando com a Expansão Marítima Europeia*



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

O tópico *Tema* apresenta e localiza o conteúdo programático no qual a atividade proposta se insere. Dando continuidade a esta organização, o tópico *BNCC - Habilidades a serem desenvolvidas* demonstra qual habilidade citada na Base Nacional Comum Curricular é trabalhada ao abordar este conteúdo.

FIGURA 20 - *Jogando com a Expansão Marítima Europeia* Parte 1

Tema O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias
BNCC - Habilidades a serem desenvolvidas (EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

O campo *O que o estudante poderá aprender com esta aula* desenvolve a habilidade citada na BNCC, considerando a aprendizagem proporcionada através da didática empregada e os caminhos trilhados pelos estudantes para chegar ao resultado final. Este campo busca servir como uma linha norteadora para que os professores saibam o que devem focar ao propor e orientar o trabalho dos estudantes.

FIGURA 21 - *Jogando com a Expansão Marítima Europeia Parte 2*

O que o estudante poderá aprender com esta aula

- Identificar as razões que levaram à expansão marítima dos países europeus no século XV;
- Compreender os objetivos das grandes navegações;
- Descrever o imaginário popular dos primeiros navegantes acerca do oceano desconhecido.
- Compreender os motivos do pionerismo Ibérico.
- Compreender como a ciência árabe foi importante para o pionerismo português.
- Identificar as principais expedições do período e rotas planejadas
- analisar as relações construídas por europeus e nativos americanos após seus primeiros contatos
- Compreender os interesses econômicos e as transformações no comércio que surgiram com a expansão marítima

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Em *Procedimento*, figura 22, são descritas as estratégias a serem utilizadas no desenvolvimento da atividade, para que os docentes, ao adaptarem estes procedimentos para a sua realidade, tenham orientações concretas de como agir em cada etapa da atividade.

FIGURA 22 - *Jogando com a Expansão Marítima Europeia Parte 3*

Procedimento

1. Divida a turma em pequenos grupos (até 4 estudantes)
2. Apresente a cada grupo um tema específico sobre o contexto da aula
3. Peça a cada grupo que construa um jogo em que os principais elementos do contexto solicitado estejam presentes
4. Oriente seus estudantes sobre as opções de jogos que você irá aceitar, como tabuleiro, cartas, video game, cartas com perguntas e dinâmico (mimicas, desenho)
5. Solicite que os grupos expliquem como realizarão a atividade e ofereça as opções de materiais que melhor atendem ao que se propõe
6. Após a construção dos jogos, cada grupo deve apresentar o seu jogo, explicando o contexto do seu tema, o objetivo e as regras do jogo que criou
7. Por fim, ofereça um momento para que as equipes possam interagir, jogando os diferentes jogos construídos pela turma.

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

O tópico *Aspectos Inclusivos* aborda os procedimentos realizados ao longo da didática que podem despertar o interesse do estudante com deficiência intelectual pelo

conteúdo trabalhado, além de favorecer o desenvolvimento de sua autonomia e outras habilidades.

FIGURA 23 - Jogando com a Expansão Marítima Europeia Parte 4

Aspectos inclusivos

- 1. Atividades realizados em equipes valorizam os pontos fortes e as ideias individuais, enfatizando o coletivo.
- 2. Estimula a criatividade e responsabilidade dos integrantes da equipe.
- 3. Oferece aos estudantes com deficiência intelectual uma visão menos abstrata do conteúdo ministrado.
- 4. Estimula uma linguagem visual, tirando o foco do processo de escrita.
- 5. Trabalha os conteúdos da aula de uma forma leve, dinâmica e prática.
- 6. Estimula uma maior integração entre os estudantes.
- 7. Através da apresentação dos resultados do trabalho, o estudante pode demonstrar de uma forma lúdica e práticas os conceitos que foram trabalhados em aula.
- 8. Jogando os jogos criados pelos outros grupos, o estudante com deficiência intelectual se sente estimulado a aprender e a interagir.

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Os processos avaliativos estão divididos em dois tópicos, justamente para incentivar o olhar inclusivo. O respeito às diferenças se desenvolve justamente neste ajuste de olhar, em que o docente busca compreender aquilo que o estudante desenvolveu, sem compará-lo com o restante da turma ou com estágios cognitivos pré-estabelecidos para sua faixa etária. O tópico *Adaptação da avaliação* busca orientar este professor com sugestões práticas de como avaliar o estudante com deficiência intelectual. Considerando que a avaliação adaptada é subjetiva, este tópico tem a intenção de oferecer aos professores, alguns critérios que podem ser considerados ao buscar adaptar a avaliação, adaptando cada item à realidade em que aquele processo está inserido.

FIGURA 24 - Jogando com a Expansão Marítima Europeia Parte 5

Avaliação

A avaliação deverá ser processual e continua. Além do produto final e da apresentação do jogo, observe como os estudantes interagem entre si, o envolvimento com o tema e a dedicação ao que foi proposto. Perceba como trabalham o conteúdo e as formas que encontram para coloca-lo no jogo. A atenção à estética do trabalho e o respeito às orientações do professor também devem ser considerados.

Adaptação da avaliação

A avaliação deverá ser processual e continua. Partindo dos conhecimentos prévios do aluno, perceba as associações que consegue elaborar, seu envolvimento com o grupo, capacidade de resolver conflitos e autonomia. Observe se o estudante consegue realizar o que lhe for solicitado e se percebe a responsabilidade que isso acarreta.

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Para finalizar a proposta de atividade, o espaço *Sugestões aos professores* trata de informações sobre a atividade e/ou o conteúdo que contribuem para o andamento da atividade. Entre estas sugestões há leituras complementares, imagens que podem ser utilizadas, temas que possibilitem o direcionamento da pesquisa dos estudantes e orientações extras para que os objetivos da atividade sejam alcançados.

FIGURA 25 - Jogando com a Expansão Marítima Europeia Parte 6

Sugestões aos professores

A avaliação deverá ser processual e continua. Além do produto final e da apresentação do jogo, observe como os estudantes interagem entre si, o envolvimento com o tema e a dedicação ao que foi proposto. Perceba como trabalham o conteúdo e as formas que encontram para coloca-lo no jogo. A atenção à estética do trabalho e o respeito às orientações do professor também devem ser considerados.

Temas para os jogos:

1. Preparação para as navegações:

- aqui o objetivo é que os estudantes pesquisem e percebam as inúmeras atividades que devem ser dominadas e as relações políticas, científicas e sociais que foram necessárias para que estas viagens pudessem ser realizadas.

2. O cotidiano e os perigos do alto mar:

- para construir este jogo, os estudantes devem compreender os perigos reais e imaginários que estavam presentes a cada viagem, além de pesquisar o tempo de viagem, a alimentação, as condições de saúde, higiene e tipos de doenças que assolavam o cotidiano em alto mar.

3. Disputas marítimas, política e territoriais entre portugueses e espanhóis

- Na construção deste jogo os estudantes deverão abordar o contexto que propiciou o pioneirismo português, os planos de viagem, objetivos e rotas portuguesas e espanholas e os tratados estabelecidos entre os dois países.

4. Encontros e desencontros no Novo Mundo

- Os grupos responsáveis por este tema, deverão pesquisar sobre quem eram e como viviam os milhares de povos que habitavam a América quando os europeus aqui chegaram, além de entender como foram estabelecidas as relações que se deram após este encontro.

5. O comércio transatlântico

- Aqui os estudantes devem criar um jogo que aborde as rotas, produtos, relações comerciais e trocas culturais que surgiram com as navegações.

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

3.1.5 Relatos

Segundo a disposição do menu do site, a aba seguinte, intitulada *Relatos*, propõe o levantamento de reflexões e discussões sobre o ensino de História para estudantes com deficiência intelectual através de pequenas entrevistas realizadas com professores, gestores, demais educadores e familiares destes estudantes. Estas entrevistas foram realizadas ao longo da pesquisa e, conforme novos elementos surjam, tenho a pretensão de continuar alimentando o site com novos relatos periodicamente. A abertura da aba traz a explicação da proposta:

FIGURA 26 - Abertura da aba *Relatos*

Relatos

Conversas inéditas com professoras, professores, profissionais de História, pessoas especializadas em Educação Especial e pesquisadores, que compartilham suas opiniões, conhecimentos análises e experiências.

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

A primeira entrevista foi concedida pela professora, mestra pelo Profhistória, Michele Morais, com quem conversei sobre a sua experiência com a Educação Inclusiva,

principais problemas e angústias gerados pela falta de formação para atender a este público. A caráter de exemplo, segue a íntegra da entrevista:

FIGURA 27 - Entrevista com a Professora Michele Morais em *Relatos*

HI - Não é fácil lecionar para turmas que estão cada vez mais heterogêneas. Explique como é o contexto escolar em que você atua e o cotidiano com os estudantes que necessitam de estratégias pedagógicas adaptadas.

Michele - Atualmente leciono na rede privada de Florianópolis, apenas em uma escola, na qual tenho dez turmas entre ensino fundamental 2 e ensino médio. Considerada uma escola de porte médio e situada nas proximidades da Universidade, atende a um público bastante diverso, mas essencialmente ao grupo social pertencente à classe média/média-alta. Temos matriculados diversos alunos inseridos no contexto de inclusão, no ano de 2020 eu tinha 9 turmas e 14 alunos que demandavam algum tipo de adaptação nas avaliações e atividades escolares. As especificidades de cada um variavam entre espectro autista, síndrome de Down, TDAH, DPAC, entre outras e em diferentes níveis.

É difícil avaliar o quanto o atendimento e a atenção que eu particularmente dava a cada um, era o suficiente. Em alguns momentos a impressão é de que não faz a menor diferença, em outros momentos entendia que aquele mínimo para aquele aluno era o suficiente ou até ultrapassava as expectativas. Acredito que parte desse sentimento se deve ao precário (praticamente nenhum) preparo que tivemos em nossa formação acadêmica e profissional. Mesmo nesta escola, na qual temos apoio pedagógico especializado e acompanhamento individualizado em alguns casos, ainda assim parece insuficiente. Nos falta material específico para a disciplina, nos falta formação geral e específica para trabalharmos com maior qualidade e eficiência, inclusive no preparo de materiais. Mas também muitas vezes falta um trabalho de sensibilização focado em alguns professores, pois infelizmente, ainda encontramos colegas de profissão intolerantes e insensíveis a presença destes indivíduos nas salas de aula.

Reconheço também que muitas vezes a demanda da turma somada a demanda das especificidades da inclusão se mostram incompatíveis para o tipo de aula que idealizamos. Na prática as dificuldades são inúmeras e acabamos fazendo o que é possível para aquele aluno naquele determinado momento.

HI - Apesar de todas essas dificuldades, percebe-se na sua fala que você acredita na inclusão. De que forma para você a história pode contribuir com a formação dos estudantes com deficiência intelectual?

Michele - Pensando de maneira mais geral e ampla, acredito que o ensino de história para estes indivíduos possa contribuir desde noções básicas de sociedade, até o desenvolvimento de um processo de identificação sócio-cultural, de pertencimento ao mundo em que vive. Pode promover a compreensão da pluralidade de indivíduos e de transformações ocorridas no mundo ao longo do tempo.

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

3.1.6 Leis

A aba *leis* abre dois subtítulos acerca da legislação vigente sobre educação inclusiva. Este campo foi pensado com a intenção de legitimar os discursos de implementação da educação inclusiva no ensino regular. Entendendo as propostas deste arcabouço legal, é possível embasar a luta pela sua implementação efetiva. Para tanto organizei esta área do site em duas esferas. A primeira, *Legislação*, considera os principais decretos e medidas legais implementados no Brasil sobre o Ensino Especial e a Educação Inclusiva. A segunda esfera foi denominada *Marcos Históricos* e aborda os principais pronunciamentos internacionais que ampliaram e transformaram a visão sobre o tema, respaldando inclusive o desenvolvimento da legislação atual. Cada subtítulo foi criado para oferecer um breve comentário sobre o documento legal em questão conjuntamente com o link de acesso para o documento na íntegra, facilitando assim a pesquisa de todos os que se interessem pelo tema.

Organizado em ordem cronológica, o subtítulo *Legislação* atua como um repositório dos principais dispositivos legais que orientaram a implementação da educação inclusiva no Brasil a partir da publicação da atual constituição nacional até os decretos, portarias e leis publicadas em 2016 sobre o assunto a nível nacional.

Construído utilizando o mesmo modelo de organização e layout²⁸, o subtítulo *Marcos Históricos sobre a Educação Inclusiva*, destaca os principais discursos e

²⁸ Na área da arte gráfica, o *layout* é um esboço ou rascunho que mostra a estrutura física de uma página de um jornal, revista ou página na internet (como um blogue, por exemplo). O *layout* engloba elementos como

regulamentações internacionais a favor da educação inclusiva e demonstra como a transformação do discurso em favor do respeito à diferença acarretou importantes ações no sentido de implementar a educação inclusiva na rede regular de ensino.

Seguem como demonstrativo, a abertura de cada subtítulo, com o anexo do primeiro documento publicado em cada página.

FIGURA 28 - Abertura do subtítulo *Legislação* e o primeiro item da lista:

A Constituição Brasileira de 1988

A Legislação sobre Educação Especial
Diretrizes que norteiam a implementação da Educação Inclusiva no Brasil

Constituição Brasileira

1988

A Constituição Cidadã, como ficou conhecida, determinou o acesso à educação para todos, "em um mesmo ambiente, e este pode ser o mais diversificado possível, como forma de atingir o pleno de desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania" (BRASIL, 1988, artigo 205). Proporcionou também margem para interpretação ao afirmar no artigo 208 que alunos com deficiência deveriam ter atendimento especial "preferencialmente na rede regular de ensino". (Brasil, 1988, artigo 208). Esse texto possibilita que estudantes com deficiência sejam atendidos em outras instituições que não apenas a rede de ensino.

Constituição de 1988

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

FIGURA 29 - Abertura do subtítulo *Marcos sobre a Educação Inclusiva* e o primeiro item da lista: *Assembleia Geral da ONU de 1948*

Assembleia Geral da ONU

1948

No contexto pós-Segunda Guerra Mundial houve uma preocupação por parte de vários países com relação às pessoas que se tornaram deficientes por conta da guerra. Sendo uma importante contribuição a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos no contexto pós Segunda Guerra Mundial para que todos os indivíduos passassem a ser reconhecidos com dignidade e igualdade. Em seu primeiro artigo isso fica claramente explícito, ao declarar que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos e dignidade"

[Declaração dos Direitos Humanos](#)

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

3.1.7 Materiais de Apoio

Esta aba contempla um pequeno repositório de materiais para consulta dos profissionais interessados em educação inclusiva. São, em sua maioria, manuais, cartilhas e pequenos textos que podem servir de guias e suporte teórico e prático para o trabalho cotidiano com estudantes com deficiência intelectual e outros transtornos de aprendizagem, além de vídeos e sugestões de materiais audiovisuais que venham a contribuir com o olhar inclusivo. Segue o exemplo da explicação da proposta e o primeiro material anexado.

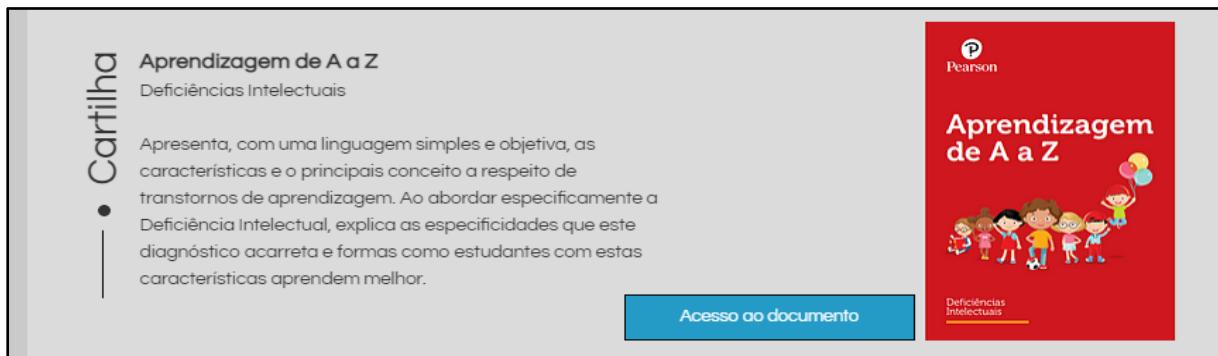
FIGURA 30 - Abertura da aba *Material de Apoio*

Material de Apoio

Repositório de textos, trabalhos, manuais, cartilhas, vídeos e outros materiais a respeito do Ensino de História e Educação Inclusiva

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

FIGURA 31 - Modelo de publicação de material de apoio: Aprendizagem de A à Z: deficiências intelectuais²⁹



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

3.2 O INSTAGRAM

O Instagram é uma rede social de compartilhamento de imagens, fotografias e vídeos, através dele é possível interagir diretamente com aqueles que o seguem e têm interesse nos conteúdos publicados. O perfil no Instagram @historiainclusive foi criado para facilitar a comunicação e manter uma relação dinâmica com os visitantes do *História Inclusiva*. Através dele é possível publicar dicas, avisos, pesquisa de conteúdo e manter um canal de diálogo com os seus seguidores. A forma de apresentar o História Inclusiva nesta rede social é um pouco diferente do que se apresenta no site.

FIGURA 32 - Layout do perfil da História Inclusiva no Instagram: versão para computador

The image shows a screenshot of an Instagram profile for the account 'historiainclusive'. The profile picture is a yellow circle containing an illustration of an open book with a magnifying glass and a lightbulb. The profile information includes: 6 publicações, 18 seguidores, and 47 seguindo. The bio reads: 'Espaço destinado a profissionais de História interessados em práticas inclusivas para estudantes com transtornos de aprendizagem.' It also includes a link: 'Link do site' and 'linktr.ee/historiainclusive'. Below the profile info, there are three circular icons with labels: 'EVENTOS', 'DICAS', and 'PERFIL'. The 'PERFIL' icon features the same book and magnifying glass illustration as the profile picture.

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

²⁹ PEARSON. *Aprendizagem de A a Z: deficiências intelectuais*. Disponível em <<http://materiais.pearsonclinical.com.br/cartilha-aprendizagem>>. Acesso em 08. nov. 2020.

FIGURA 33 - Layout do perfil da História Inclusiva no Instagram: parte 2



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

O Instagram não tem ferramentas tão variadas e versáteis como o site. Não há como postar longos textos ou listas, e nem é esse o seu propósito. Pensei neste perfil como um espaço em que os professores possam acessar algumas informações, dicas, sugestões de atividades e indicações de leitura de uma forma rápida e prática. O Instagram é uma rede social que abrange um número considerável de usuários, possibilitando que um grande número de pessoas tenham contato com o *História Inclusiva*. Quando há uma relação entre o material postado no perfil do Instagram com algo publicado no site, indico link de acesso ao material do site, com isso, as pessoas interessadas podem ter acesso ao conteúdo do site e todos os conteúdos que ele oferece.

FIGURA 34 - Exemplo de publicação no Instagram



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

As postagens estão organizadas em três categorias distintas, que contemplam sugestões de leituras, vídeos, filmes ou trabalhos que possam sensibilizar o olhar inclusivo e contribuir para a formação docente; estratégias e ferramentas didáticas para trabalhar com estudantes que apresentem transtornos de aprendizagem; e sugestão de atividade, que resume as atividades propostas no site, buscando ampliar o número de usuários que tenham contato com o conteúdo.

Outra funcionalidade do Instagram que é muito utilizada pelos usuários é o recurso *Instagram Stories*³⁰. Com ele é possível publicar avisos e fazer pesquisas de opinião sobre os temas que mais afligem os professores e com estes dados criar conteúdos eficientes. Além disso, os *stories* possuem algumas funcionalidades divertidas, que podem potencializar a produção dos conteúdos e o engajamento do público. Estas publicações podem ser fixadas como *destaques* para serem consultadas a qualquer momento. Os

³⁰ Stories do Instagram são as publicações da rede social que duram um dia. Este recurso permite que os usuários passem a fazer publicações de fotos e vídeos são apresentados em sequência, como se fosse um slideshow contando uma história. Esse conteúdo pode ser postado de forma ilimitada ao longo do dia, mas desaparece depois de 24h da publicação. <<https://www.mlabs.com.br/blog/instagram-stories-tudo-sobre-o-formato/>>

destaques da História Inclusiva até o momento aparecem na figura 26 e são: “perfil”, “dicas” e “eventos”. Cada um deles com um objetivo diferente.

O destaque “perfil” tem a finalidade de apresentar a proposta do História Inclusiva e serve como canal de comunicação entre as minhas ideias e as demandas apresentadas pelos seguidores em enquetes e pesquisas de opinião - ferramentas da própria rede social. Em “dicas” são apresentadas algumas orientações de didáticas e de práticas a serem aplicadas nas aulas de História para torná-las mais inclusivas. O destaque “eventos” é destinado à divulgação de encontros, seminários, formações e outros eventos que possam contribuir para a prática do ensino de História inclusivo.

Com essas ferramentas a História Inclusiva tem a possibilidade de alcançar e ampliar o número de visitantes/usuários/seguidores. Destinada à profissionais docentes de História, a História Inclusiva se propõe a contribuir com as práticas e a despertar o interesse daquelas pessoas interessadas em ampliar suas didáticas inclusivas. Chegando às telas dos celulares, *tablets* ou computadores destes professores e professoras, o conteúdo publicado no site e no perfil do História Inclusiva podem inspirar e despertar o interesse, colaborando com a composição de um ensino que respeita as diferenças e busca contribuir efetivamente com o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta dissertação ampliou o olhar sobre o sistema educacional, a função social da escola, a educação inclusiva e o ensino de História. Praticar a inclusão é uma tarefa complexa e deve ser aplicada com cautela. A admissão de estudantes com deficiência intelectual em escolas do ensino regular é, por vezes, entendida como inclusão. No entanto, percebe-se que para a educação inclusiva ser implementada implica na reestruturação da cultura escolar, modificando práticas e políticas que considerem os estudantes atípicos como sujeitos ativos na construção de sua autonomia intelectual.

A presença dos alunos com deficiência intelectual nas salas de aula regulares pode revelar o aspecto excludente da educação. Este alunado não responde às ferramentas de adequação à normalidade da mesma forma que os estudantes neurotípicos. A dificuldade de moldar este sujeito aos padrões da escola regular impõe a reflexão sobre suas personalidades para além das deficiências. Valorizar a educação por este prisma apresenta um potencial de superação de uma longa história de silenciamento. Dialogando com Carlos Skliar (2003a) se percebe a importância de valorizar o estudante pelo que ele é, sem querer normalizá-lo, sem querer enquadrá-lo em parâmetros que não respeitam sua diferença.

A legislação vigente oferece muitos dos subsídios necessários para a implementação da educação inclusiva, garantindo a educação para todos e valorizando a promoção da igualdade de oportunidades, desenvolvimento da cidadania e respeito às diferenças. O considerável respaldo legislativo é importante, mas sozinho não garante a efetivação da educação inclusiva. Políticas de implementação deste aparato legal são necessidades urgentes, que envolvem, além de subsídios e investimentos para a transformação da estrutura, mudanças na postura da comunidade escolar. Postura essa que apenas se tornará realidade com a formação e ampliação dos conhecimentos sobre educação inclusiva dos profissionais responsáveis pela gestão e pela docência. São necessárias medidas que coloquem em prática as transformações para que o sistema educacional consiga implantar o que se objetiva com os textos legislativos.

Ligando o discurso deste aparato legal à realidade escolar, o currículo se apresenta como um dos passos importantes para essa implementação. Ele tem a possibilidade de estimular a superação de pensamentos hegemônicos e limitantes da inclusão. O currículo de uma escola deve contemplar estas medidas, tornando-se capaz de transformar as práticas escolares.

Considerando a igualdade de inteligências desenvolvida na lógica da educação emancipadora de Rancière (2018), uma educação inclusiva deve estimular o potencial de aprender presente em cada um de seus estudantes, valorizando seus interesses, ritmos de aprendizagem e conquistas, dentro de suas possibilidades, capacitando-o a se emancipar intelectualmente. Emancipação essa que pode ser buscada pelo viés da construção da consciência histórica descrita por Rüsen (2006), incorporando a orientação temporal necessária para que o estudante desenvolva sua orientação temporal e esteja apto a formar uma identidade histórica estável.

Os professores de história foram imersos numa realidade para a qual não foram efetivamente preparados e encontram dificuldades para praticarem uma educação inclusiva e emancipadora como os modelos defendidos neste estudo. Dificuldades estas que envolvem questões estruturais do sistema de ensino. O resultado obtido com a análise dos questionários apontou que estes profissionais destacam a falta de orientações que referenciem a implementação de práticas inclusivas induz os professores a buscarem métodos intuitivos na tentativa de obter êxito no ensino de História para seus estudantes atípicos. Os professores destacam dificuldades estruturais do sistema de ensino em oferecer o suporte satisfatório para que seus métodos sejam assertivos. Reconhecem e lamentam a falta de disciplinas específicas sobre educação especial em suas formações universitárias e procuram apoio com os recursos oferecidos por suas instituições de ensino para que suas estratégias possam contemplar seus estudantes de inclusão. Os questionários apontam ainda que mesmo sem uma preparação e apoio eficientes, estes profissionais reconhecem a importância da utilização de diversas estratégias para promover a inclusão e estimular o desenvolvimento da autonomia de seus estudantes com deficiência intelectual.

É evidente também, após todas as reflexões permitidas por este estudo, que professores de História que contam com estudantes com deficiência intelectual em suas classes dedicam considerável tempo no planejamento de suas aulas para a construção de didáticas que melhor atendam aos seus estudantes atípicos. Com a intenção de contribuir com este processo foi criado o *História Inclusiva*, como descrito no terceiro capítulo desta dissertação.

Um olhar atento para a situação da educação em nosso país percebe a necessidade de ampliação dos usos de meios digitais no cotidiano dos profissionais da educação. O propósito da utilização de espaços na internet possibilitou a reflexão a respeito da forma, da visibilidade e da necessidade de historiadores e professores ocuparem seu espaço na internet. Com um cotidiano atribulado e com pouco tempo para planejamento didático, ter

acesso facilitado a recursos e sugestões de como elaborar atividades voltadas para a inclusão, pode contribuir significativamente para que as práticas do Ensino de História possam ser adaptadas à realidade do professor.

A busca por conteúdo para enriquecer as práticas didáticas de educadores é uma realidade das gerações atuais de profissionais da educação. Na esfera do ensino de História, essa busca se torna evidente devido às possibilidades do uso de recursos imagéticos e produções audiovisuais disponíveis para complementar a exposição do conteúdo. Atentando às possibilidades e necessidades de alcançar um público amplo de profissionais docentes, é importante a utilização de um formato que leve as reflexões sobre a prática inclusiva do ensino de História a estes professores de forma prática e facilitada.

O número reduzido de materiais e informações sobre estratégias didáticas na disciplina de História voltados para estudantes com transtornos de aprendizagem, torna necessária a divulgação de experiências positivas e inovadoras. A troca destas vivências pode agregar e inspirar outros profissionais dentro da escola e também fora dela a desenvolverem boas práticas. Quanto mais material com sugestões e informações sobre a educação inclusiva for gerado, mais recursos pedagógicos haverá para compor o arsenal didático dos profissionais de educação em História.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Cristiana de Lima Tomaz. *Saberes e fazeres docentes em ensino de História no CAP/UERJ em contexto das políticas educacionais*. Dissertação de mestrado em História. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2018.
- ABREU, M. C. F. *Desenvolvimento de conceitos científicos em crianças com deficiência mental*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2006.
- AGUIAR, Edinalva Padre. *O ensinado, o aprendido: a educação histórica e a consciência histórica*. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2013.
- ALBERTI, Verena. *Fontes Orais. História dentro da História*. In: PINSKY, Carla Bassanezi,(org.). *Fontes Orais*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.
- Assembleia Geral da ONU. (1948). "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (217 [III] A). Paris. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf> Acesso em: 23 jul. 2018.
- AZEVEDO, Cláudia Fernandes de. *Interação verbal com fontes: letramento(s) no ensino de História*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.
- BARON, W. C. C; CERRI, L. F. *O ensino de História a partir da teoria Jörn Rüsen*. Seminário de pesquisa do PPE. Maringá. Universidade Federal de Maringá. 2011. Disponível em <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/006.pdf> Acesso em 10. nov. 2020.
- BARCA, Isabel. *Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades*. Hist. R., Goiania, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan/jun. 2012.
- BEYER, Hugo Otto. *O processo avaliativo da inteligência e da cognição na Educação Especial: uma abordagem alternativa*. In: SKLIAR, Carlos (org). *Educação e Exclusão*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe; NADAI, Elza. *Repensando a noção de tempo histórico no ensino*. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 23 jul. 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno N° 2/2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2018. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10 jan. 2021

BRASIL: Ministério da Educação. *Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental*. Brasília/DF: MEC / SEESP, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>> Acesso em 29 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em 18 out. 2020.

BRITO JR. Ediney de. *Desafios para ensinar e aprender história: aprendizado e educação histórica*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2018.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica*. Antíteses, vol. 5, núm. 10, julio-diciembre, 2012, pp. 509-518, Londrina, Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1933/193325796001.pdf>> Acesso em: 23 jul. 2018.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Introdução: percursos das pesquisas em educação histórica: Brasil e Portugal*. In: CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. (Org.). Educação histórica: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, p. 9-17.

CARRETERO, Mario; MONTANERO, Manuel. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*. 2008. Disponível em: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf> Acesso em: 23 jul. 2018.

CECCIM, Ricardo Burg. *Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre deficiência mental*. In: SKLIAR, Carlos (org). Educação e Exclusão. Porto Alegre: Mediação, 2001.

CERRI, Luis Fernando. Os objetivos do Ensino de História. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12442/10931/set.89-fev.90>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CERRI, Luis Fernando. Entrevista para o professor Dr. Rafael Saddi, revista Revista de Teoria da História Ano 6, Número 12, Dez/2014 Universidade Federal de Goiás. 2014. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/33456>> Acesso em 10. out. 2020.

COOPER, Hilary. *Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos*. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea10.pdf>> Acesso em: 23 jul. 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2019.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: método e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FONTOURA; Helena da; TAVARES, Maria Tereza Goudard, *Mestres ignorantes e outros olhares em um mundo nem sempre redondo*. Prefácio. In: RIBETTO, A., org. Professores formados na FFP/UERJ e inclusão: entre políticas, práticas e poéticas (online). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/dpg28/pdf/ribetto-9788575115022.pdf>>. Acesso em 23 out. 2020.

HENNING, Paula Corrêa. *Educação e Inclusão: garantia de direitos na modernidade líquida*. Revista Educação & Realidade set/dez 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/ep/article/view/157593/152886>> Acesso em 07 jun. 2020.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MANTOAN, M. T. E.; FÁVERO, E. A. G; PANTOJA, L. M. (Org.). Educação inclusiva – Orientações pedagógicas. In. Atendimento educacional especializado. Aspectos Legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004881.pdf>> Acesso em: 07 jun. 2020.

MARIUSSI, Madalene Isabel. *Políticas de educação especial: a deficiência intelectual na educação básica*. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica, Curitiba, 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 27 de jul. 2020.

NADAI, Elza. *O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectiva*. In: Revista Brasileira de História, v. 13, nº 25/26. São Paulo, ANPUH. 1993, p. 143-162.

NUNES, Camila Almada. *A formação continuada do docente para atuar na perspectiva da inclusão: a busca de contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

ONU, *Declaração dos direitos das pessoas deficientes*. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 1975, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em out. 2018

PLETSCH, Marcia Denise. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Tese de doutorado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2009.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2018.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S.. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RÜSEN, Jörn. *Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão*. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). Jörn Rüsen e o ensino da história. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. *Didática da História: Passado, Presente e Perspectiva a partir do caso Alemão*. Práxis Educativa. PR. V.1, N 2. Pag. 07 – 16. Jul. Dez. 2006.

SADDI, Rafael. *Didática da História e Ciência Histórica: possibilidades e limites da ciência do aprendizado histórico*. Revista de Teoria da História Ano 6, Número 12, Dez/2014 Universidade Federal de Goiás. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/33586/17757>> Acesso em 21. out. 2020.

SAVIANI, Dermeval, 1944. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora dos Santos & BARCA, Isabel (orgs.). Aprender história: perspectivas da educação histórica - v. 3. Ijuí: Editora da Unijuí, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura Histórica e aprendizagem Histórica. Revista NUPEM, Campo Mourão, v, 6, n. 10, janeiro/junho. 2014.

SKLIAR, Carlos. *A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros".* 2003a. Disponível em: <file:///C:/Users/Pc/Downloads/1244-15464-1-PB%20(1).PDF.> Acesso em 23 jul. 2018.

SKLIAR, Carlos. *Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial.* In: SKLIAR, Carlos (org). Educação e Exclusão. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003b.

SKLIAR, Carlos; SOUZA, Regina Maria de Souza. *Considerações sobre as diferenças – caminhos para se (re)pensar a educação.* Disponível em <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta2.1.htm>>. Acesso em 10. out. 2020.

SILVA, Idari Alves da. *Construindo a Cidadania: uma análise introdutória sobre o direito à diferença.* 2002. Dissertação de Mestrado em História Social. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2002.

SILVA, Luis Henrique da. *A concepção de êxito no ensino de História para alunos com deficiência intelectual.* Marília, 2009. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – FFC, Universidade Estadual Paulista. Marília. 2009.

SILVA, Luis Henrique da. *Construção, Aplicação e Análise de Proposta de Formação Continuada de Professores para o Ensino de História a Alunos com Deficiência Intelectual.* Tese de doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista. Marília. 2016

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos.* Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por> Acesso em 25 jan. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUADRO DE PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Etapa 1

Contexto do docente e da instituição em que leciona.

1.	Tempo de docência
2.	Esfera da instituição em que atua.
3.	A instituição que você leciona oferece suporte satisfatório com relação à inclusão de estudantes com deficiência intelectual?
4.	Considerando que deficiência intelectual é caracterizada por limitações nas habilidades mentais ligadas à inteligência, atividades que envolvem raciocínio, resolução de problemas e planejamento. Quantos estudantes com deficiência intelectual você tem? Destes, quantos estudantes com deficiência você tem por turma?
5.	Dentre as dificuldades apresentadas pelos estudantes com deficiência intelectual, quais as que mais interferem na dinâmica da sala de aula:?
6.	Há alguma dificuldade não pontuada na questão anterior que você considera importante ser abordada? Explique.

Etapa 2

Questionamentos acerca do Ensino de História para estudantes neurotípicos.

1.	Qual é a importância da disciplina de história na Educação Básica brasileira? Por quê?
2.	Quais habilidades dos estudantes você considera que melhor contribuem para o aprendizado de história?

3.	Marque as duas práticas pedagógicas que você mais utiliza no Ensino de História.
4.	Como é feita a avaliação do aprendizado dos seus alunos?
5.	Em que momento você identifica ter alcançado êxito no ensino de História para seus alunos? Por quê?

Etapa 3

Questionamentos acerca do Ensino de História para estudantes com deficiência intelectual.

Item	Roteiro de questões aplicadas aos profissionais entrevistados
1.	Como foi receber a primeira notícia de que teria um estudante com deficiência intelectual na sua turma?
2.	Você estava preparado(a) para receber aquele(a) estudante? Por quê?
3.	Foram-lhe oferecidas capacitações e/ou informações sobre alunos com deficiência intelectual?
4.	Após o ingresso de estudante com deficiência intelectual na turma, quais foram as mudanças quanto ao seu método de ensino?
5.	O que você considera fundamental para que um estudante com deficiência intelectual possa aprender história?
6.	Descreva suas práticas pedagógicas para ensinar história aos seus alunos com deficiência intelectual?
7.	Como você realiza a avaliação de aprendizagem de seus alunos com deficiência intelectual?
8.	Você já percebeu ter alcançado êxito no ensino de história para os alunos com deficiência intelectual? De que maneira?

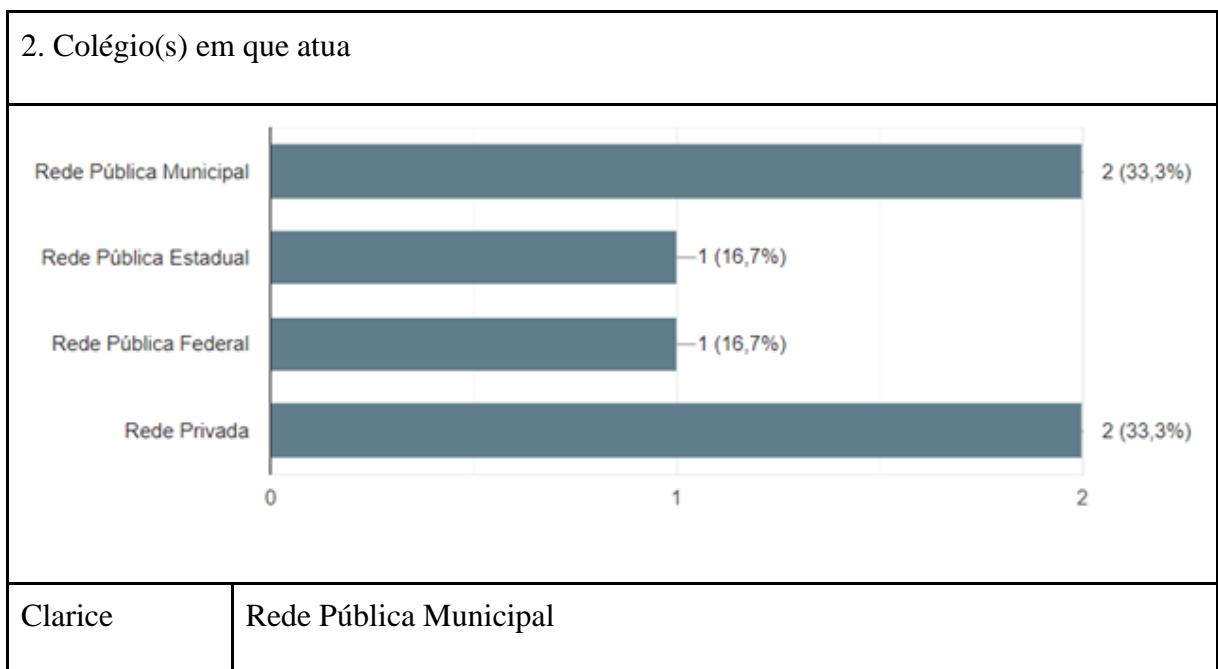
9.	Poderia descrever qual foi a sua melhor experiência (independente do resultado) no ensino de História com estes estudantes?
10.	Quais as maiores dificuldades que você encontra para proporcionar um efetivo aprendizado para os estudantes com deficiência intelectual?
11.	Que sugestão você daria para docentes de História que irão trabalhar com alunos com deficiência intelectual pela primeira vez?
12.	Escreva aqui, caso haja considerações ou comentários que não foram abordados neste questionário, mas que você considera importantes.

**APÊNDICE B - QUADRO DE RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DA ETAPA 1 DO
QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Etapa 1

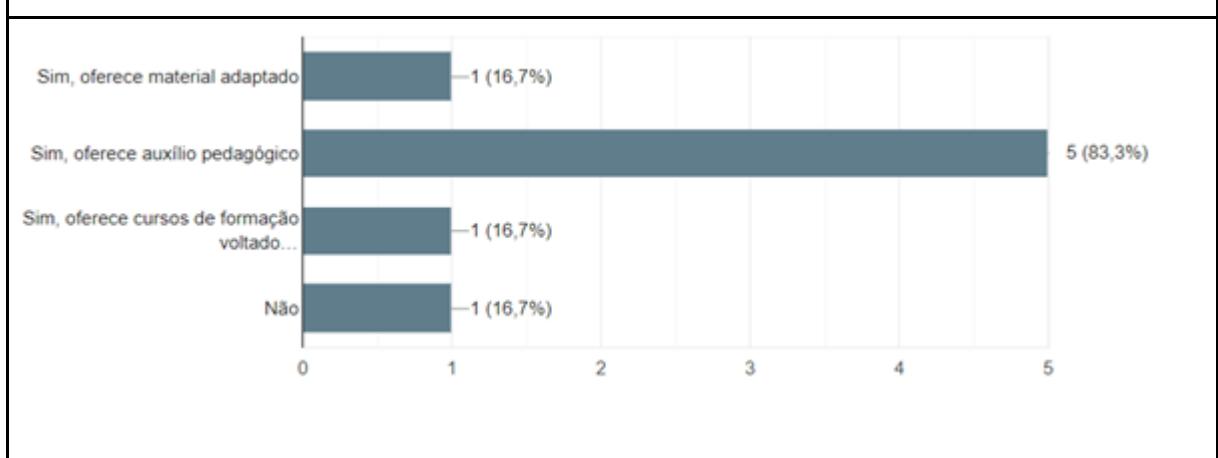
Contexto do docente e da instituição em que leciona.

1. Há quanto tempo você atua como docente de História?	
Clarice	12 anos
Alberto	10 anos
Simone	9 anos
Fred	16 anos
Rosa	10 anos
Angela	8 anos



Alberto	Rede Pública Federal
Simone	Rede Privada
Fred	Rede Pública Municipal
Rosa	Rede Privada
Angela	Rede Pública Estadual

3. A instituição que você leciona oferece suporte satisfatório com relação à inclusão de estudantes com deficiência intelectual?



Clarice	Alberto
<input type="checkbox"/> Sim, oferece material adaptado <input checked="" type="checkbox"/> Sim, oferece auxílio pedagógico <input type="checkbox"/> Sim, oferece cursos de formação voltados à educação inclusiva <input type="checkbox"/> Não	<input checked="" type="checkbox"/> Sim, oferece material adaptado <input checked="" type="checkbox"/> Sim, oferece auxílio pedagógico <input checked="" type="checkbox"/> Sim, oferece cursos de formação voltados à educação inclusiva <input type="checkbox"/> Não
Simone	Fred
<input type="checkbox"/> Sim, oferece material adaptado <input checked="" type="checkbox"/> Sim, oferece auxílio pedagógico <input type="checkbox"/> Sim, oferece cursos de formação voltados à educação inclusiva <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim, oferece material adaptado <input checked="" type="checkbox"/> Sim, oferece auxílio pedagógico <input type="checkbox"/> Sim, oferece cursos de formação voltados à educação inclusiva <input type="checkbox"/> Não

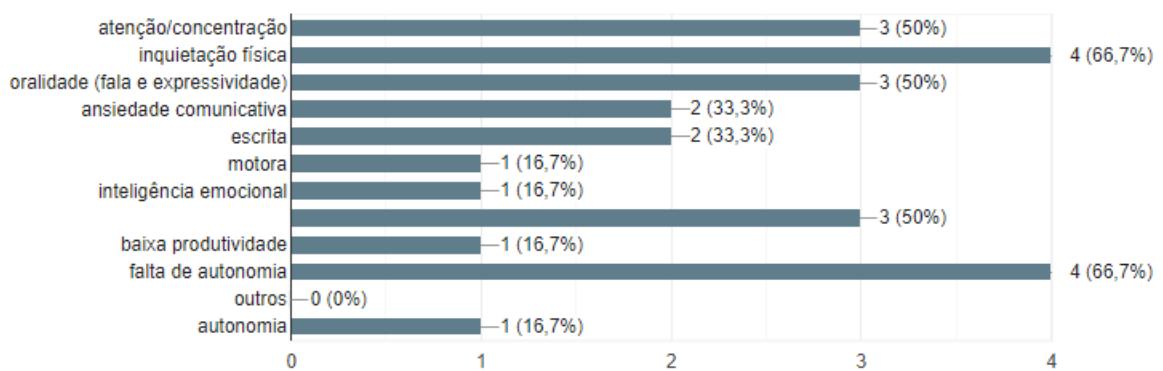
Rosa	Angela
<input type="checkbox"/> Sim, oferece material adaptado <input type="checkbox"/> Sim, oferece auxílio pedagógico <input type="checkbox"/> Sim, oferece cursos de formação voltados à educação inclusiva <input checked="" type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim, oferece material adaptado <input checked="" type="checkbox"/> Sim, oferece auxílio pedagógico <input type="checkbox"/> Sim, oferece cursos de formação voltados à educação inclusiva <input type="checkbox"/> Não

4. Considerando que deficiência intelectual é caracterizada por limitações nas habilidades mentais ligadas à inteligência, atividades que envolvem raciocínio, resolução de problemas e planejamento. Quantos estudantes com deficiência intelectual você tem e como são distribuídos por turma?	
Clarice	Entre 7 e 10 estudantes, distribuídos entre 1 e 3 por turma.
Alberto	Até 3 estudantes, apenas 1 por turma.
Simone	Mais de 10 estudantes, entre 1 e 3 por turma.
Fred	Entre 4 e 6 estudantes, distribuídos entre 1 e 3 por turma.
Rosa	Até 3 estudantes, apenas 1 por turma.
Angela	Até 3 estudantes, apenas 1 por turma.

5. Dentre as dificuldades apresentadas pelos estudantes com deficiência intelectual, quais as que mais interferem na dinâmica da sala de aula:
--

Dentre as dificuldades apresentadas pelos estudantes com deficiência intelectual, quais as que mais interferem na dinâmica da sala de aula:

6 respostas



Clarice	<ul style="list-style-type: none"> - Inquietação física - Dificuldade motora - Inteligência emocional - relacionamento interpessoal (colegas e professores)
Alberto	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção/concentração - Inquietação física - Oralidade (fala e expressividade) - Ansiedade comunicativa - Falta de autonomia
Simone	<ul style="list-style-type: none"> - Inquietação física - relacionamento interpessoal (colegas e professores) - Falta de autonomia
Fred	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção/concentração - Inquietação física - Oralidade (fala e expressividade) - Escrita - Baixa produtividade - Falta de autonomia

Rosa	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção/concentração - Ansiedade comunicativa - relacionamento interpessoal (colegas e professores)
Angela	<ul style="list-style-type: none"> - Oralidade (fala e expressividade) - Escrita - Falta de autonomia

6. Há alguma dificuldade não pontuada na questão anterior que você considera importante ser abordada? Explique.

Clarice	Alguns estudantes com deficiência não têm direito à professor auxiliar, então tenho que lidar com os outros 34 além dele.
---------	---

**APÊNDICE C - QUADRO DE RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DA ETAPA 2 DO
QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Etapa 2

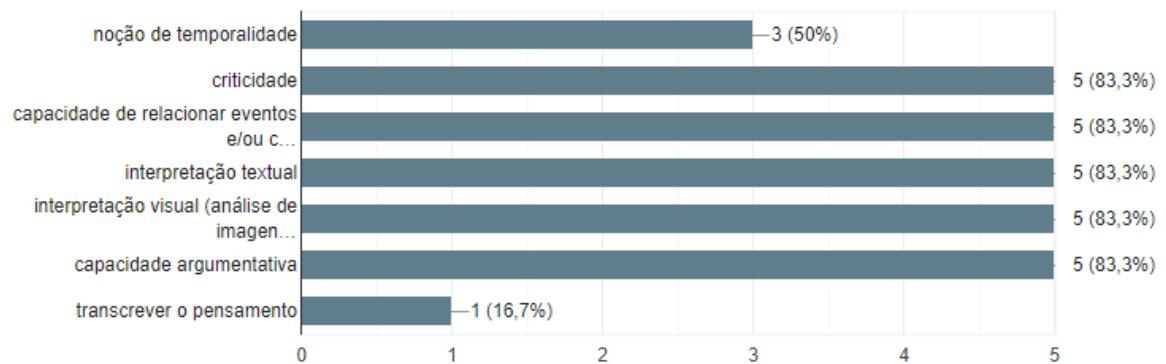
Questionamentos acerca do Ensino de História para estudantes neurotípicos.

1. Qual é a importância da disciplina de história na Educação Básica brasileira? Por quê?	
Clarice	Desenvolvimento de pensamento crítico. Entendimento do contexto. Identidade
Alberto	Fundamental para conhecer melhor os caminhos e percalços da sociedade.
Simone	Atualmente considero uma das ferramentas necessárias para evitar retrocessos ainda maiores do que os que já estamos vivendo. O conhecimento histórico é o instrumento de compreensão social necessário para transformações políticas e sociais.
Fred	Pensar historicamente promove a tolerância entre grupos distintos, a empatia e sobretudo a criticidade.
Rosa	Os estudos da História no ensino básico tem muita relevância, pois é por meio do contato com as fontes e conhecimentos sobre o passado que os alunos e alunas podem estabelecer relações com o seu tempo, construindo e desconstruindo conceitos, desnaturalizando comportamentos e acontecimentos, percebendo relações de mudanças e permanências.
Angela	Essencial na formação de um cidadão crítico e capaz de compreender seu contexto social.

2. Quais habilidades dos estudantes você considera que melhor contribuem para o aprendizado de história?
--

Quais habilidades dos estudantes você considera que melhor contribuem para o aprendizado de história?

6 respostas



Clarice

- noção de temporalidade
- criticidade
- capacidade de relacionar eventos e/ou conceitos
- interpretação textual
- interpretação visual (análise de imagens)
- capacidade argumentativa
- transcrever o pensamento

Alberto

- noção de temporalidade
- criticidade
- capacidade de relacionar eventos e/ou conceitos
- interpretação textual
- interpretação visual (análise de imagens)
- capacidade argumentativa
- transcrever o pensamento

Simone

- noção de temporalidade
- criticidade
- capacidade de relacionar eventos e/ou conceitos
- interpretação textual
- interpretação visual (análise de imagens)
- capacidade argumentativa
- transcrever o pensamento

Fred

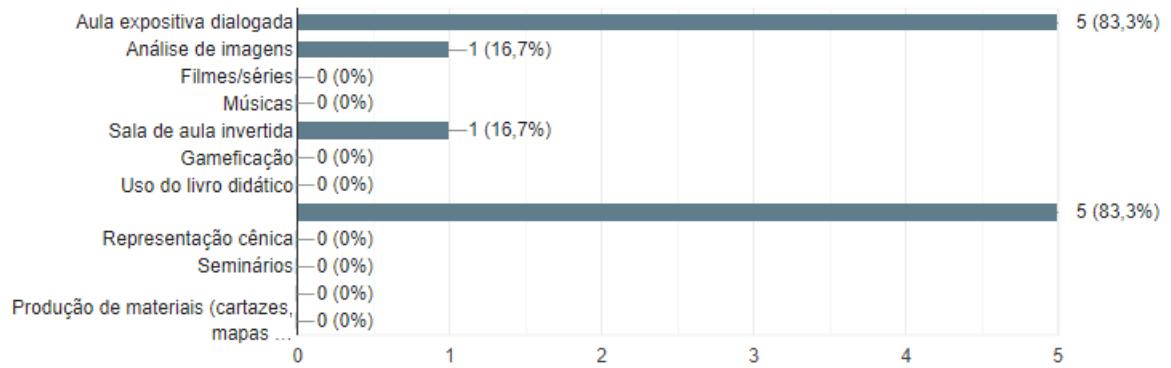
- noção de temporalidade
- criticidade
- capacidade de relacionar eventos e/ou conceitos
- interpretação textual
- interpretação visual (análise de imagens)
- capacidade argumentativa
- transcrever o pensamento

Rosa	Angela
<input type="checkbox"/> noção de temporalidade <input checked="" type="checkbox"/> criticidade <input checked="" type="checkbox"/> capacidade de relacionar eventos e/ou conceitos <input checked="" type="checkbox"/> interpretação textual <input checked="" type="checkbox"/> interpretação visual (análise de imagens) <input type="checkbox"/> capacidade argumentativa <input type="checkbox"/> transcrever o pensamento	<input type="checkbox"/> noção de temporalidade <input checked="" type="checkbox"/> criticidade <input checked="" type="checkbox"/> capacidade de relacionar eventos e/ou conceitos <input type="checkbox"/> interpretação textual <input type="checkbox"/> interpretação visual (análise de imagens) <input checked="" type="checkbox"/> capacidade argumentativa <input type="checkbox"/> transcrever o pensamento

3. Marque as duas práticas pedagógicas que você mais utiliza no Ensino de História.

Marque as duas práticas pedagógicas que você mais utiliza no Ensino de História.

6 respostas



Clarice	Aula expositiva dialogada Trabalho com fontes e/ou documentos
Alberto	Aula expositiva dialogada Trabalho com fontes e/ou documentos
Simone	Aula expositiva dialogada Sala de aula invertida

Fred	Análise de imagens Trabalho com fontes e/ou documentos
Rosa	Aula expositiva dialogada Trabalho com fontes e/ou documentos
Angela	Aula expositiva dialogada Trabalho com fontes e/ou documentos

4. Como é feita a avaliação do aprendizado dos seus alunos?	
Clarice	No regular são 3 avaliações diferentes, uma escrita e as outras variam
Alberto	Trabalhos individuais e em grupos
Simone	Provas escritas e orais, trabalhos em grupos
Fred	Debates orais, produção escrita, entre outros
Rosa	Na escola em que trabalho, o processo avaliativo é baseado num tripé "saber/saber", "saber/fazer" e "saber/ser", avaliando o alunos e alunas para além da aquisição de conteúdos curriculares nas disciplinas. Dessa forma, o desenvolvimento das atividades e capacidade de trabalhar em grupo tem tanta importância quanto uma "prova". Em minhas aulas, desenvolvo apenas uma atividade avaliativa individual "tipo prova" no trimestre, as demais atividades se dividem entre atividades individuais realizadas em casa, atividades em grupo na escola, etc.
Angela	De forma processual durante o bimestre/trimestre letivo. Considero a participação, realização de atividades, organização do caderno da disciplina e demais avaliações formais como trabalhos e avaliações.

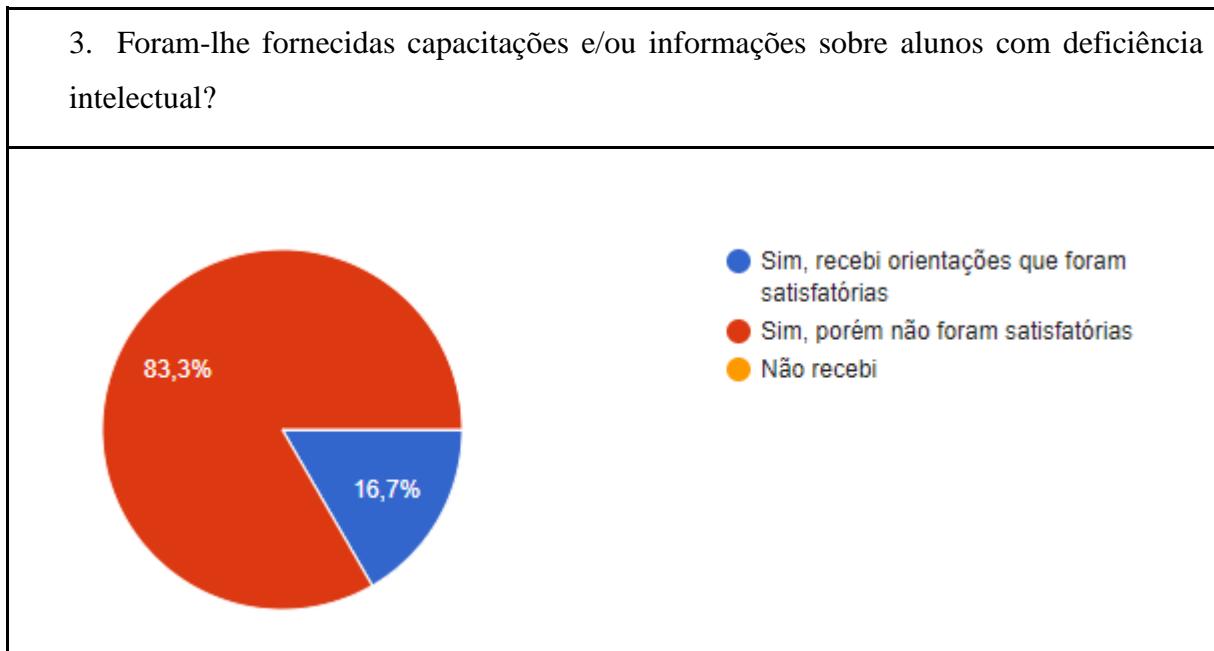
<p>5. Em que momento você identifica ter alcançado êxito no ensino de História para seus alunos? Por quê?</p>	
Clarice	Quando eles demonstram avançar no processo. O êxito é diário.
Alberto	Quando eles conseguem interpretar uma fonte histórica e fazer conexão entre questões históricas e do presente.
Simone	Quando, de alguma maneira aleatória e até mesmo informal, eles demonstram que "lembraram" (relacionaram) algum conceito/contexto histórico ao verem alguma situação no presente.
Fred	Quando os estudantes relacionam os estudos históricos ao seu cotidiano.
Rosa	Como sou professora de alunos do 6º ao 9º ano, consigo acompanhar a trajetória de estudantes ao longo de 4 anos. Assim, percebo com muita alegria o desenvolvimento da criticidade dos alunos e alunas ao longo de seu percurso escolar no ensino fundamental. É evidente que a formação crítica dos estudantes não é construída apenas na escola, mas por um conjunto de ações escolares, experiências comunitárias e familiares. Mas, alegra-me perceber mesmo que de forma sutil, no uso de alguns conceitos por exemplo, que contribuí de alguma forma em sua formação.
Angela	Especialmente nas aulas expositivas, pois com os questionamentos e o debate com os alunos há uma troca importante de ideias que entendo essencial para construção do conhecimento.

**APÊNDICE D - QUADRO DE RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DA ETAPA 3 DO
QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA**

<p>1. Como foi receber a notícia de que teria um estudante com deficiência intelectual na sua turma?</p>	
Clarice	Fui preparada para a possibilidade visto que a escola pública recebe a todos, ainda que não tenha tido disciplinas inclusivas na faculdade. A preocupação maior foi ao perceber que nem sempre eu teria um 2º professor junto comigo.
Alberto	Preocupação.
Simone	Sentimento de medo acompanhado de insegurança.
Fred	Percebi como um desafio muito grande, fato que gerou ansiedade, até porque na minha formação universitária não tive estudos sobre o tema.
Rosa	A primeira dúvida é sempre sobre que tipo de adaptação eu devo fazer aos estudantes. Como não tenho formação especializada para educação de estudantes com deficiência, essa é sempre uma dúvida. Diante da dúvida, o segundo passo é perceber qual é a deficiência (mesmo quando eu recebo diagnóstico, preciso observar) e que tipos de atividades trazem melhor resposta no processo de ensino para o estudante (oralidade, ilustração, escrita, etc)
Angela	Desafiador, tenho alunos com deficiência intelectual desde o meu primeiro ano como professora. Temos o entendimento que cada deficiência tem suas peculiaridades e cada sujeito/estudante também. O maior desafio é compreender e planejar atendendo estas especificidades.
<p>2. Você estava preparado(a) para receber aquele(a) estudante? Por quê?</p>	

	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Quantidade (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sim, pois já havia feito cursos de formação.</td> <td>0 (0%)</td> </tr> <tr> <td>Sim, pois já tinha bastante leitura prévia sobre o assunto.</td> <td>0 (0%)</td> </tr> <tr> <td>Sim, pois a instituição me forneceu todas as informações que eu precisava.</td> <td>1 (16,7%)</td> </tr> <tr> <td>Não, pois minha formação não me capacitou para a educação inclusiva.</td> <td>5 (83,3%)</td> </tr> <tr> <td>Não, porque a teoria não correspondia com a prática.</td> <td>1 (16,7%)</td> </tr> <tr> <td>Não, porque não recebi orientação sobre o diagnóstico do estudante por parte da instituição.</td> <td>0 (0%)</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Quantidade (%)	Sim, pois já havia feito cursos de formação.	0 (0%)	Sim, pois já tinha bastante leitura prévia sobre o assunto.	0 (0%)	Sim, pois a instituição me forneceu todas as informações que eu precisava.	1 (16,7%)	Não, pois minha formação não me capacitou para a educação inclusiva.	5 (83,3%)	Não, porque a teoria não correspondia com a prática.	1 (16,7%)	Não, porque não recebi orientação sobre o diagnóstico do estudante por parte da instituição.	0 (0%)
Resposta	Quantidade (%)														
Sim, pois já havia feito cursos de formação.	0 (0%)														
Sim, pois já tinha bastante leitura prévia sobre o assunto.	0 (0%)														
Sim, pois a instituição me forneceu todas as informações que eu precisava.	1 (16,7%)														
Não, pois minha formação não me capacitou para a educação inclusiva.	5 (83,3%)														
Não, porque a teoria não correspondia com a prática.	1 (16,7%)														
Não, porque não recebi orientação sobre o diagnóstico do estudante por parte da instituição.	0 (0%)														
Clarice	<input type="checkbox"/> Sim, pois já havia feito cursos de formação. <input type="checkbox"/> Sim, pois já tinha bastante leitura prévia sobre o assunto. <input type="checkbox"/> Sim, pois a instituição me forneceu todas as informações que eu precisava. <input checked="" type="checkbox"/> Não, pois minha formação não me capacitou para a educação inclusiva. <input type="checkbox"/> Não, porque a teoria não correspondia com a prática. <input type="checkbox"/> Não, porque não recebi orientação sobre o diagnóstico do estudante por parte da instituição.														
Alberto	<input type="checkbox"/> Sim, pois já havia feito cursos de formação. <input type="checkbox"/> Sim, pois já tinha bastante leitura prévia sobre o assunto. <input type="checkbox"/> Sim, pois a instituição me forneceu todas as informações que eu precisava. <input checked="" type="checkbox"/> Não, pois minha formação não me capacitou para a educação inclusiva. <input checked="" type="checkbox"/> Não, porque a teoria não correspondia com a prática. <input type="checkbox"/> Não, porque não recebi orientação sobre o diagnóstico do estudante por parte da instituição.														
Simone	<input type="checkbox"/> Sim, pois já havia feito cursos de formação. <input type="checkbox"/> Sim, pois já tinha bastante leitura prévia sobre o assunto. <input type="checkbox"/> Sim, pois a instituição me forneceu todas as informações que eu precisava. <input checked="" type="checkbox"/> Não, pois minha formação não me capacitou para a educação inclusiva. <input type="checkbox"/> Não, porque a teoria não correspondia com a prática. <input type="checkbox"/> Não, porque não recebi orientação sobre o diagnóstico do estudante por parte da instituição.														

Fred	<input type="checkbox"/> Sim, pois já havia feito cursos de formação. <input type="checkbox"/> Sim, pois já tinha bastante leitura prévia sobre o assunto. <input type="checkbox"/> Sim, pois a instituição me forneceu todas as informações que eu precisava. <input checked="" type="checkbox"/> Não, pois minha formação não me capacitou para a educação inclusiva. <input type="checkbox"/> Não, porque a teoria não correspondia com a prática. <input type="checkbox"/> Não, porque não recebi orientação sobre o diagnóstico do estudante por parte da instituição.
Rosa	<input type="checkbox"/> Sim, pois já havia feito cursos de formação. <input type="checkbox"/> Sim, pois já tinha bastante leitura prévia sobre o assunto. <input type="checkbox"/> Sim, pois a instituição me forneceu todas as informações que eu precisava. <input checked="" type="checkbox"/> Não, pois minha formação não me capacitou para a educação inclusiva. <input type="checkbox"/> Não, porque a teoria não correspondia com a prática. <input type="checkbox"/> Não, porque não recebi orientação sobre o diagnóstico do estudante por parte da instituição.
Angela	<input type="checkbox"/> Sim, pois já havia feito cursos de formação. <input type="checkbox"/> Sim, pois já tinha bastante leitura prévia sobre o assunto. <input checked="" type="checkbox"/> Sim, pois a instituição me forneceu todas as informações que eu precisava. <input type="checkbox"/> Não, pois minha formação não me capacitou para a educação inclusiva. <input type="checkbox"/> Não, porque a teoria não correspondia com a prática. <input type="checkbox"/> Não, porque não recebi orientação sobre o diagnóstico do estudante por parte da instituição.



Clarice	Sim, porém não foram satisfatórias
Alberto	Sim, porém não foram satisfatórias
Simone	Sim, porém não foram satisfatórias
Fred	Sim, porém não foram satisfatórias
Rosa	Sim, porém não foram satisfatórias
Angela	Sim, recebi orientações que foram satisfatórias

4. Após o ingresso de estudante com deficiência intelectual na turma, quais foram as mudanças quanto ao seu método de ensino?	
Clarice	Reuniões constantes com a Equipe da sala multimeios para adaptar as atividades.
Alberto	Não mudou muita coisa, apenas no sentido de tentar adaptar metodologias e materiais.
Simone	No primeiro ano de docência, quando tive a primeira experiência, não houve qualquer mudança. Eu estava me "encontrando" na profissão e mal dava conta dos alunos neurotípicos. Com o passar dos anos e a experiência em sala de aula, hoje consigo rever atitudes e ter práticas diferenciadas com turmas que tenham alunos com deficiência. O que mais tento modificar é a forma de me comunicar e expressar. Falar mais pausadamente, de forma mais objetiva e sem metáforas em alguns casos. A utilização do quadro também é diferenciada, menos ou nenhuma abreviação, passei a usar caligrafia em caixa alta e, em alguns casos, separar um espaço do quadro exclusiva para o aluno ou aluna.
Fred	Tive que pensar em estratégias que incluíssem os estudantes.

Rosa	As maiores mudanças são relacionadas à realização das atividades. Muitas vezes precisei mediar atividades, o que prevê uma reorganização para os demais colegas.
Angela	Especialmente em adequar o planejamento para que este seja o mais inclusivo possível.

5. O que você considera fundamental para que um estudante com deficiência intelectual possa aprender história?	
Clarice	Atividades adaptadas
Alberto	Depende da deficiência intelectual. Mas precisa saber conceitos mínimos: tempo, sociedade, cultura.
Simone	Depende muito do grau de comprometimento cognitivo. Alguns alunos, me sinto satisfeita se relacionarem conceitos com imagens, em outros, uma interpretação do que está sendo falado ou ainda compreender a noção de temporalidade.
Fred	A sociabilidade e empatia.
Rosa	Primeiro, eu acho importante que todos os alunos e alunas que tem deficiência intelectual tenham direito de fato a um profissional capacitado para auxiliar em aula. Isso não significa dizer que todos estudantes necessitem.
Angela	Que ele se sinta inserido na turma, na escola e na sociedade como um sujeito.

6. Descreva suas práticas pedagógicas para ensinar história aos seus alunos com deficiência intelectual?
--

Clarice	Estabeleço um conteúdo ou conceito e procuro a sala multimeios da escola para discutir com as especialistas a melhor forma de atender cada aluno. Geralmente são atividades reduzidas e dificilmente tem a escrita como ponto principal.
Alberto	Depende do aluno. Autista severo é uma coisa, autismo leve é outra, paralisia cerebral é outra.
Simone	Como tenho muitos alunos com diversas situações diferentes vou elencar o que utilizo com mais frequência. Atividades que estimulem a alfabetização com termos e imagens históricas, conteúdo e atividades escritas adaptadas e estímulo na participação de trabalhos em grupos.
Fred	Atividades coletivas em sala de aula, análise de imagens, entre outras. No entanto, cada estudante deve ser analisado dentro das suas potencialidades.
Rosa	As práticas utilizadas dependem muito das dificuldades dos alunos e alunas. Assim, já houveram situações em que percebi que a utilização de filmes auxiliava muito no processo de aprendizagem, na análise do filme como fonte, ou mesmo para ilustrar o que estava sendo trabalhado. Outras vezes, percebi que a utilização de atividades com produção estética ou manualidades (bordado, colagem, pintura em tecido) tinham maior envolvimento desses alunos.
Angela	Planejo junto ao professor auxiliar deste estudante quais os melhores caminhos para trabalhar determinado conteúdo. O uso de imagens é bastante recorrente.

7. Como você realiza a avaliação de aprendizagem de seus alunos com deficiência intelectual?	
Clarice	Avalio a partir do que avançam, e diferente dos alunos regulares que obtêm um nota, os alunos com deficiência recebem um parecer descriptivo apontando esses avanços.

Alberto	Depende.
Simone	Seguindo a mesma lógica da resposta anterior, avaliações escritas e orais adaptadas; correções diferenciadas buscando considerar o que foi exposto; possíveis intervenções no cotidiano da sala de aula e apresentações de trabalhos quando possível.
Fred	Depende do estudante. Muitas vezes por relatos orais.
Rosa	Gosto de começar com as mesmas atividades que os demais alunos, para perceber quais são as dificuldades. Depois, passo à adaptar as atividades quando necessário.
Angela	Assim como toda a turma, de forma processual. Analiso todo o decorrer do processo educativo no bimestre/trimestre letivo.

8. Você já percebeu ter alcançado êxito no ensino de história para os alunos com deficiência intelectual? De que maneira?	
Clarice	Já. Considero êxito todas as vezes que esses alunos manifestam, a sua forma, que compreenderam a proposta.
Alberto	Não. Sempre parece faltar algo.
Simone	Sim, mas não foi com trabalho exclusivo meu, mas com apoio profissional da escola. Tínhamos uma aluna que mal conseguia copiar e ao ter um atendimento paralelo e individualizado, hoje ela realiza atividades e avaliações sozinha. Ela recebe o conteúdo adaptado, presencia as aulas de revisão e realiza a avaliação no mesmo dia que os demais colegas. Com meu trabalho individualizado foram poucos momentos de êxito ao longo de 9 anos.
Fred	Sim. Nesses anos foram percebidos muitos avanços. A maneira foram diversas, por meio das avaliações.

Rosa	Acho que nenhuma das atividades desenvolvidas com alunos com deficiência intelectual alcançaram êxito, pois é muito difícil numa sala de aula com 20 ou 30 estudantes fazer atendimentos individualizados. Então, não considero que tive êxito.
Angela	Sim, nem sempre é fácil perceber avanços, mas alguns estudantes conseguem indicar aprendizado, mesmo de maneira simples como apontando para imagens ou palavras.

9. Poderia descrever qual foi a sua melhor experiência (independente do resultado) no ensino de História com estes estudantes?	
Clarice	Tive um aluno não ouvinte que realizava as avaliações oralmente com a ajuda do intérprete. Esse aluno, inclusive ajudava os demais.
Alberto	Trabalho em grupo em que os próprios colegas incluíram o estudante e o ajudaram a apresentar.
Simone	Quando eu estava apresentando as reformas urbanas em Florianópolis através da projeção de imagens e uma , com síndrome de down, identificou o mercado público nas diferentes temporalidades e as atividades realizadas nas imagens.
Fred	Perceber o crescente interesse pela História, influenciando os familiares.
Rosa	Realizamos um projeto interdisciplinar na escola chamado conexões África que envolveu as disciplinas de História, Artes e Geografia. Além da pesquisa, a turma bordou e pintou um grande mapa ilustrado. Penso que para além do desenvolvimento da pesquisa, a atividade trouxe muita motivação à aluna com deficiência intelectual, pois propiciou outras formas de interação com os temas estudados em sua turma.

Angela	Em 2017, ao fazer a revisão de um conteúdo com a turma, meu estudante com deficiência intelectual levantou com seu caderno e foi do meu lado mostrar para os colegas as imagens e o que ele tinha escrito sobre o conteúdo (ele estava bem atento). Foi como se ele tivesse se transformado em um professor auxiliar, os colegas e eu adoramos.
--------	---

<p>10. Quais as maiores dificuldades que você encontra para proporcionar um efetivo aprendizado para os estudantes com deficiência intelectual?</p>	
Clarice	Não ter um segundo professor em sala.
Alberto	Lidar com a complexidade das questões e ao mesmo tempo não deixar de lado os outros.
Simone	Para além da capacitação, a estrutura educacional que impossibilita um atendimento mais individualizado e personalizado para estes alunos. É humanamente impossível realizar um trabalho de qualidade com a quantidade de alunos em sala e as cobranças por produtividade. Com muito esforço a gente consegue fazer o mínimo, quando consegue. Mas acredito que poderíamos fazer um trabalho muito mais qualitativo se tivéssemos estrutura mais adequada, incluindo tempo para capacitação e elaboração de material. Além do auxílio aos familiares que muitas vezes enxergam na escola uma válvula de escape ou imaginam que um ensino conteudista é o mais adequado.
Fred	A falta de tempo para pesquisar atividades específicas para os estudantes.
Rosa	Como falei anteriormente a falta de um segundo professor em sala que possibilitaria um atendimento mais individualizado a alguns estudantes.
Angela	Como muitos ainda estão em processo de alfabetização, preciso pensar em estratégias diferentes para suas necessidades.

<p>11. Que sugestão você daria para docentes de História que irão trabalhar com alunos com deficiência intelectual pela primeira vez?</p>	
Clarice	Paciência. Serenidade para entender que o ritmo desses alunos é diferente. Menos é mais.
Alberto	Planejem.
Simone	Não se preocupem com o "conteúdo" primordialmente, mas sim em estabelecer vínculo com seus alunos. E para isso, se informe sobre ele e suas especificidades.
Fred	Muita paciência e atenção aos estudantes.
Rosa	Apurem o olhar. Não recebam diagnósticos como limites para a realização das atividades. Pensem em atividades diversificadas, sempre, independente de diagnósticos.
Angela	Que estudassem a deficiência daquele estudante, conversassem com a família e especialmente com os professores da educação especial da escola para que pudessem compreender quais as melhores maneiras de planejar visando a inclusão.
<p>12. Escreva aqui, caso haja considerações ou comentários que não foram abordados neste questionário, mas que você considera importantes.</p>	
Clarice	Às vezes o meio empecilho para os estudantes com deficiência está em casa. Algumas famílias escondem-se atrás desses diagnósticos e acomodam-se, não incentivando esses estudantes a entenderem a escola como além de socialização. Nem todas as escolas possuem salas multimeios com profissionais especializados. Isso dificulta o trabalho diário.

Alberto	Importante que profissionais da área de educação especial não sejam apenas "coachs" de professores, ou seja, fiquem dando "dicas", "orientações", mas tenham de fato propostas concretas de modo a compreender que o aluno de educação especial precisa, para além do currículo formal, de um olhar mais amplo para AVD e questões de sociabilidade básicas também.
Simone	Os alunos que fazem algum tipo de acompanhamento com instituições ou profissionais especializados como Apae, terapias, fonoaudiologia e etc demonstram maior desempenho, capacidade de socialização, maior autonomia e outras habilidades. Não que seja uma regra, mas acredito que seja fundamental o trabalho coletivo em diferentes frentes.
Fred	-
Rosa	-
Angela	-