



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

LUCYANA FARANI DE CAMPOS FRAGA

INCLUA-SE NESSA HISTÓRIA: NARRATIVAS E PERCURSOS DE  
AUTOFORMAÇÃO DOCENTE PARA A CONSTRUÇÃO DE AULAS DE  
HISTÓRIA INCLUSIVAS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA(UNEB)

SALVADOR

2024



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

INCLUA-SE NESSA HISTÓRIA: NARRATIVAS E PERCURSOS DE  
AUTOFORMAÇÃO DOCENTE PARA A CONSTRUÇÃO DE AULAS DE  
HISTÓRIA INCLUSIVAS

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História, sob a orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Castro do Lago.

SALVADOR/BA.

2024

## FICHA CATALOGRÁFICA

F811i

Fraga, Lucyana Farani de Campos

Inclua-se Nessa História: Narrativa e Percursos de Autoformação Docente Para a Construção de Aulas de História Inclusivas / Lucyana Farani de Campos Fraga, Lucyana Farani de Campos Fraga.

Orientador(a): Ana Cristina Castro do Lago. Lago. Salvador, 2025.

116 p.

Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Salvador. 2025.

CDD: 907

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.  
Dados fornecidos pelo próprio autor.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA MESTRADO  
PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA

Inclua-se Nessa História: narrativas e percursos de autoformação docente para a construção de aulas de história inclusivas.

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História, sob a orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Castro do Lago.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Castro do Lago (orientadora)  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Alves de Andrade (avaliadora externa)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Gomes da Silva (avaliadora interna)  
Universidade Estadual da Bahia/PROFHISTÓRIA)

De tudo, ficaram três coisas:  
A certeza de que estamos sempre começando.  
A certeza de que precisamos continuar.  
A certeza de que seremos  
interrompidos antes de terminar.  
Portanto devemos:  
Fazer da interrupção um caminho novo.  
Da queda um passo de dança.  
Do medo, uma escada.  
Do sonho, uma porta.  
Da procura, um encontro.

(Fernando Sabino – Certeza)

## AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus pelo dom da vida e saúde, pela minha família, pelo meu ofício de professora pesquisadora que me constrói, a cada dia, uma mulher mais humana e sensível. Retomo aqui as palavras de Fernando Sabino porque o sentimento é de começar uma caminhada mais consciente e amadurecida do que é ser professora e da constante necessidade de continuar com entusiasmo e encantamento o meu trabalho, compreender os afetos e fazer da escola, das salas de aula lugares de luta pela equidade de direitos, especialmente, o direito de aprender. A escola é ponte para a cidadania, é escada também para uma vida mais digna e um direito de todos.

Agradeço a cada educando que fez ou ainda faz parte da minha vida e que me fez aprendiz enquanto eu tentava ensinar. Todos nós somos como seixos no leito do rio do cotidiano escolar, vamos juntos com a correnteza, tocando uns nos outros, e, nesses impactos e afetos, vamos aparando nossas arestas e nos formando estudantes e professores mutuamente.

Agradeço a cada professor que passou pela minha vida escolar e acadêmica. Em especial, à doce Pró Jacira Rohrs, minha primeira professora, Pró Estela Martins que me alfabetizou com ludicidade e afetividade, Professora Neusa Gomes que despertou em mim o desejo de ser professora de História desde a 7ª Série do Ginásio.

Sou muito agradecida pela bênção de ter como orientadora a professora Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Castro do Lago, que me conduziu e abriu os meus caminhos na jornada do PROFHISTÓRIA. Respeito, ética, afetividade, paciência e atenção foram valores que marcaram a sua orientação. A Sr.<sup>a</sup> foi essencial para que eu perseverasse até aqui.

Com um carinho enorme, demonstro minha gratidão pelos meus colegas de profissão e colaboradores de pesquisa que, mesmo com uma jornada de trabalho extenuante, dedicaram parte do seu tempo para escrever os relatos e dividir as ricas experiências imprescindíveis para o meu percurso de pesquisa e construção da Solução Mediadora da Aprendizagem(SMA). Vocês, tais como as pedras preciosas que escolheram como codinome, são valiosos para a Rede Estadual da Bahia.

Não poderia deixar de mencionar quão prazerosa foi a convivência com meus colegas de turma PROFHISTÓRIA(UNEB) 2022. Vocês me afetaram positivamente e foram fundamentais para a finalização desse ciclo. Não esqueço dos meus colegas da turma de 2016,

que ainda fazem parte da minha vida, e estão no meu coração. Por esses afetos consolidados, sou grata!

Por fim, agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes, coordenadora do PROFHISTÓRIA(UNEB) e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Gomes da Silva e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Alves de Andrade(UFRPE) pelas contribuições na ocasião da qualificação e defesa da dissertação. A leitura atenciosa e as “pistas” foram muito importantes para mim. Joilma Almeida, nossa secretária acadêmica, agradeço a prestimosidade e eficiência!

FRAGA, Lucyana Farani de Campos. **Inclua-se Nessa História:** narrativas e percursos de autoformação docente para a construção de aulas de história inclusivas. (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Educação - DEDC I, Salvador, 2024.

Esta dissertação estabelece o diálogo entre o Ensino de História e a Educação Inclusiva. O objetivo geral é compreender, através das narrativas docentes, como a autoformação dos professores de história afeta as práticas e estratégias didáticas utilizadas em classes comuns com estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação inseridos. Para fundamentar a discussão sobre ensino de história buscou-se amparo em Freire (1996), Rüsen (2015), Monteiro(2005), Caime (2017) e com as dissertações de egressos do PROFHISTÓRIA, Mattos (2016), Santos (2018), Stipp (2019), Rodrigues (2020), Teixeira (2020), Silva (2020), Pohlmann (2021), Paixão (2022), Silva (2024). Quanto à Educação Inclusiva, o alicerce teórico foi construído nas obras de Mantoan (2003, 2005, 2013, 2015), Orrú (2016, 2017, 2019), Voivodic (2011), Pimentel (2012, 2019), Plaesch (2018), Luria (2006, 2010), Vygotsky (2006), Deleuze & Parnet (2004), Skliar (2003, 2005). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa baseada na análise de narrativas ancorada na autoformação, orientada por Minayo (1995, 2002) e Nóvoa (1992, 1995, 2000). O trabalho buscou: investigar a história da Educação Inclusiva e Educação especial no mundo e, em especial, no Brasil e no Estado da Bahia; conhecer a legislação e as diretrizes que orientam a inclusão na Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia; conhecer e analisar as narrativas de professores de História da Rede Estadual que experienciam o ensino em classes comuns com estudantes com deficiência inseridos e como se dá o processo de autoformação desses e dessas professores e professoras para planejar aulas de história inclusivas; elaborar um ebook como solução Mediadora da Aprendizagem (SMA) intitulado Inclua-se Nessa História: o PDI como estratégia de autoformação docente na construção de aulas de história inclusivas.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Inclusiva. Autoformação Docente



FRAGA, Lucyana Farani de. **Include Yourself in This History:** Narratives and Paths of Teacher Self-Formation for Building Inclusive History Classes. (Professional Master's in History Teaching) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Department of Education - DEDC I, Salvador, 2024.

This dissertation establishes a dialogue between History Teaching and Inclusive Education. The main objective is to understand, through teacher narratives, how the self-formation of history teachers affects the practices and didactic strategies used in mainstream classes that include students with disabilities, developmental disorders, and gifted/high-ability students. To support the discussion on history teaching, this study draws on the works of Freire (1996), Rüsen (2015), Monteiro (2005), Caime (2017) and dissertations by PROFHISTÓRIA, Mattos (2016), Santos (2018), Stipp (2019), Rodrigues (2020), Teixeira (2020), Silva (2020), Pohlmann (2021), Paixão (2022), Silva (2024). For Inclusive Education, the theoretical foundation was built on the works of Mantoan (2003, 2005, 2013, 2015), Orrú (2016, 2017, 2019), Voivodic (2011), Pimentel (2012, 2019), Plaesch (2018), Luria (2006, 2010), Vygotsky (2006), Deleuze & Parnet (2004), Skliar (2003, 2005). This is a qualitative research based on narrative analysis anchored in self-formation, guided by Minayo (1995, 2002) and Nóvoa (1992, 1995, 2000). The study aimed to: investigate the history of Inclusive Education and Special Education worldwide, particularly in Brazil and in the state of Bahia; examine the legislation and guidelines that govern inclusion in the State Education Network of Bahia; explore and analyze the narratives of History teachers in the State Network who experience teaching in mainstream classes with included students with disabilities, and understand how these teachers undergo the self-formation process to plan inclusive history lessons; and develop an e-book as a SMA (Solução Mediadora da Aprendizagem, in Portuguese or Learning Mediation Solution, in English) entitled *Include Yourself in This Story: the PDI (Individual Development Plan) as a strategy for teacher self-formation in building inclusive history classes*.

Keywords: History Teaching. Inclusive Education. Teacher Self-Formation

## LISTA DE SIGLAS

AC Atividade Complementar

AEE Atendimento Educacional Especializado

BR Brasil

BA Bahia

CID Código Internacional de Doenças

CP Centro de Apoio Pedagógico

CNE Conselho Nacional de Educação

DEDC Departamento de Educação

DCHF Departamento de Ciências Humanas e Filosofia

LBI Lei brasileira de inclusão

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PDI Plano de Desenvolvimento Individual

PPP Projeto Político Pedagógico

PCD Pessoa com deficiência

PROFHISTÓRIA Mestrado Profissional em Ensino de História

SEC Secretaria de Educação

SMA Solução Mediadora de Aprendizagem

UNEB Universidade do Estado da Bahia

UEFS Universidade Estadual de Feira de Santana

UEE Unidade Estadual de Ensino

UERJ Universidade Estadual do Rio de Janeiro

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

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
 <b>1 NA TRILHA DA INCLUSÃO.....</b>	<b>24</b>
1.1 CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	25
1.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	27
1.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA BAHIA.....	29
1.4 INCLUSÃO E ENSINO DE HISTÓRIA.....	36
1.5 ENTRE TROPEÇOS E ESPERANÇAS, SIGAMOS NA TRILHA DA INCLUSÃO.....	43
 <b>2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL E NECESSÁRIO.....</b>	<b>44</b>
2.1 A INCLUSÃO NO PROFHISTÓRIA.....	45
 <b>3 NARRATIVAS DOCENTES E PERCURSOS AUTOFORMATIVOS PARA A COBSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS AULAS DE HISTÓRIA.....</b>	<b>61</b>
3.1 DIALOGANDO COM OS COLABORADORES: PISTAS FORMATIVAS PARA O PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE.....	62
3.2 ENSINO DE HISTÓRIA E INCLUSÃO: ENTRE O ESTRANHAMENTO E A AUTOFORMAÇÃO.....	70
3.3 AUTOFORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	74
3.4 INCLUA-SE NESSA HISTÓRIA: O PDI COMO ESTRATÉGIA DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	80
 <b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXOS	
APÊNDICE	

## INTRODUÇÃO

Queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente[...]

(Deleuze, 1988, p. 8)

A dissertação intitulada inclua-se nessa história: narrativas e percursos de autoformação docente para construção de aulas de história inclusivas, nasceu de inquietações cotidianas que marcaram a minha vida profissional desde o princípio. Tais inquietações não surgiram da dúvida se a Educação Inclusiva é ou não o melhor caminho. Eu acredito que seja o caminho que nos leva para uma sociedade estruturada na equidade e acolhedora das diferentes formas de ser. Desde essas primeiras linhas deixo bem claro que essa é uma pesquisa norteadada pelo paradigma da inclusão. Tais inquietações e esforços caminham pelo sinuoso percurso da minha experiência, o que fiz, como fiz, o que estou fazendo e o que farei para reduzir a distância entre o que preconiza a lei e a realidade da minha sala de aula. Como transformar as leis em uma realidade tangível, exequível nas minhas aulas de história? Acredito que responder tal pergunta seja um exercício para uma vida inteira e não tive a menor pretensão de respondê-la de forma definitiva ao final deste trabalho que é muito mais um ponto de partida que de chegada.

Nascida e criada em Salvador, Bahia, na Cidade Baixa, sou uma mulher branca, cisgênero, heterossexual. Ciente dos meus privilégios, sensível às abissais desigualdades da sociedade, tenho consciência da minha função social como professora de História. Busco problematizar a realidade, sensibilizar para o aprender e trabalhar para que cada jovem que convivo dentro da escola se perceba sujeito potente e ativo na sociedade.

Ingressei no Curso de Licenciatura e Bacharelado em História, na Universidade Católica do Salvador (UCSAL), no ano de 2004. Ainda no terceiro semestre da graduação, comecei a lecionar História para as séries finais do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Privada na cidade de Salvador- Ba. Nesse contexto, vivenciei as primeiras experiências com aprendizes com deficiência. Eu não tinha conhecimentos que orientassem a minha prática docente com esses estudantes. A inclusão não era pauta a ser discutida nas disciplinas da graduação. Esses estudantes estariam na escola regular tão somente para socializar.

Em 2009, já licenciada, fui contratada para lecionar História para as séries iniciais do Ensino Fundamental em outra escola da Rede Privada de Ensino. O Projeto Político Pedagógico da referida escola era orientado pelo paradigma da Educação Inclusiva e, faziam parte do corpo

discente, muitos estudantes com deficiência física, intelectual, autismo, distúrbios da aprendizagem. Trabalhando nessa instituição, fui motivada a buscar formação complementar para melhor atender as necessidades de todos os estudantes. Nesse mesmo ano, iniciei uma Especialização *Lato Sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional nas Faculdades São Bento da Bahia. A partir daí construí saberes, aperfeiçoei práticas e pude iniciar uma caminhada repleta de desafios, conquistas e dúvidas. Mudei a perspectiva e a compreensão acerca da palavra deficiência. Ao invés de focar na dificuldade, no transtorno, buscava compreender como se dava o processo de aprendizagem de cada estudante. Como aprende? O que sabe? Como registra o que sabe, o que aprendeu? Partindo das possibilidades de aprendizagem ficou mais fácil, para mim, pensar, planejar, construir instrumentos, criar estratégias que aproximassem minha prática docente do ideal inclusivo. Não é fácil. Cada estudante é um projeto de pesquisa. A unicidade de cada estudante é um convite à investigação e busca por autoformação. Eu aproveitei cada vivência para aprender.

Cada estudante é único. Por exemplo, já tive em uma mesma sala dois estudantes com Síndrome de Down. As estratégias que atendiam às necessidades específicas de um estudante, não afetavam as aprendizagens da mesma forma do outro estudante. Um era desinibido e gostava de falar, apresentar trabalhos, uma avaliação oral da aprendizagem funcionava bem. O outro tinha uma personalidade mais reservada e gostava de desenhar, já era alfabetizado, as avaliações escritas adaptadas e ricas em imagens funcionavam melhor. Foi necessário avaliar o que cada um sabia, conhecê-los, entender como aprendiam e usar, materiais didáticos adaptados, estratégias e instrumentos avaliativos adequados a cada um.

O CID (Código Internacional de Doenças) é só uma pista muito vaga de algumas características do estudante, não a identidade. Cada estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação deve ser avaliado como uma pessoa com singularidades, gostos, preferências, história de vida, contexto socioeconômico. O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é elaborado levando em conta todas essas peculiaridades.

Dentre os desafios podemos citar o bullying que deve ser constantemente combatido através da conscientização e remoção das barreiras atitudinais de toda a comunidade escolar. A escassez de recursos, a necessidade constante de formação, o número de estudantes por turma, a quantidade de turmas, a falta de professores auxiliares, intérprete de LIBRAS, o fato de nem todas as escolas disponibilizarem o Atendimento Educacional Especializado(AEE) também são obstáculos a serem superados.

Em 2013 passei a integrar o quadro efetivo da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Acompanhei a trajetória de muitos colegas de trabalho que tomaram para si a tarefa de educar os estudantes com deficiência. Mesmo em um contexto de recursos modestos, muitos professores viabilizavam situações de aprendizagens e garantiam o “direito de aprender” na diferença. Nesse cenário, percebi a necessidade de aprofundar estudos articulados com a prática docente e fazer registros do processo da construção desses saberes e práticas.

A escola estadual em que estive lotada entre agosto de 2013 e fevereiro de 2023, se inseria entre as escolas que atendem os estudantes do Ensino Regular e da Educação especial. Era considerada referência em Educação Especial e Inclusiva. Nessa instituição, lecionei para classes regulares dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, dentro das quais estavam incluídos estudantes com necessidades educacionais específicas. Além de estudarem em classes regulares, esses educandos frequentavam a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Nessa Unidade Estadual de Ensino, eram atendidos estudantes de diversos bairros do município de Salvador e Região Metropolitana. Alguns responsáveis relatavam que buscaram outras unidades de ensino, mas foram orientados a procurar uma escola “de referência” pois não possuíam meios de atender estudantes com deficiência.

O formato “escola de referência”, apesar de não ter sido planejado no projeto educacional, foi se constituindo a partir das necessidades emergentes, não obstante a atual legislação deliberar pela obrigatoriedade da matrícula de estudantes com deficiência em escolas regulares, no caso da Rede Estadual da Bahia, preferencialmente, uma escola próxima da residência do estudante. Muitos educandos, ao serem redirecionados por outras escolas da Rede Estadual, que alegavam despreparo no atendimento à pessoa com deficiência, impeliram essa instituição a absorver os educandos que demandavam atendimento especializado. Isso acarretava inúmeros desafios para a gestão escolar como um todo, sobretudo em relação aos aspectos que envolvem elementos da estrutura pedagógica. Um deles diz respeito ao manejo das classes por parte dos professores que se viam envolvidos em situações únicas que precisavam mobilizar saberes docentes específicos e construir estratégias diferenciadas de ensino, considerando-se as singularidades dos estudantes.

Na experiência como professora da UEE em questão, destaco o desafio de ensinar História para estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Construir significados para os saberes históricos, discutir os conceitos e as subjetividades do saber Histórico constituem desafios constantes. Sinto, diante das especificidades comportamentais, socioafetivas e cognitivas inerentes aos aprendizes com deficiências e transtornos do

desenvolvimento, a necessidade de formação continuada em serviço e de constante autoformação. Buscar saber como o Ensino de História pode ser pensado de modo a auxiliar um comportamento mais autônomo e como pensar aulas de História para todos os estudantes são incitações da docência inclusiva. A potencialidade do Ensino de História no âmbito da Educação Inclusiva ainda é pouco estudada nos cursos de formação inicial (licenciaturas) e falta investimento do poder público na formação continuada dos docentes e na estrutura das escolas.

Nos resta estar em constante autoformação. À medida que as demandas irrompem durante as aulas de história, vamos buscando atendê-las através do estudo, utilizando os recursos disponíveis na unidade de ensino. Flanamos nas redes sociais e sites procurando inspiração nos trabalhos e experiências de outros colegas e nos apropriamos das tecnologias, explorando novas possibilidades de ensinar na e para diferença.

A Unidade Estadual de Ensino à qual me refiro nos parágrafos anteriores foi extinta como escola regular e até o momento não tenho informações concretas acerca do destino dela. O projeto é que seja um Centro de Educação Especial. Atualmente atende exclusivamente estudantes com deficiência.

Hoje, estou lotada em outra unidade de ensino da Rede Estadual, lecionando História, História dos Meus Ancestrais, Filosofia, Sociologia, Projeto de Vida, Também Sou Cultura, Arte e Contemporaneidade. A matriz curricular vigente do Novo Ensino Médio abriu precedente para que eu me tornasse professora “de qualquer coisa”, gerando sobrecarga de trabalho. Nessa escola também estão matriculados estudantes com deficiência. Outra escola, outros desafios. Na verdade, maiores desafios, pois não conto com o apoio dos professores especialistas e a estrutura da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A atuação desses profissionais era muito importante para mim. Sinto falta do suporte e da interlocução com os professores da SRM.

A pesquisa com esta temática que articula ensino de história e inclusão se justifica em múltiplos aspectos. Primeiramente, pela relevância pessoal. Deixar um estudante “de lado” é algo que me incomoda muito. Aqui, nesse exercício de reflexão, pesquisa e autocrítica, fui movida pelo desejo de não excluir. Vontade de repensar, revolucionar o meu fazer pedagógico nas aulas de história.

A relevância social se dá pela reflexão histórica. Esta acontece em diversos espaços sociais, seja na teledramaturgia, nas redes sociais, diversas expressões das artes, nas relações entre gerações diferentes. Nesse sentido, (Rüsen, 2015) traz o conceito de Consciência Histórica que se estrutura através do desenvolvimento da cultura histórica, transposição do passado e

eventuais vestígios na memória, objetivação do passado através da metodização do conhecimento, formação de acervos cognitivos e transmissão dos saberes históricos sempre sujeitos à renovação e reflexão.

Pensar na inclusão dentro do espaço escolar, pensar o ensino de história inclusivo dentro do espaço escolar é forjar sujeitos mais conscientes das desigualdades existentes na sociedade, resilientes, capazes de entender, conviver e respeitar as diferenças entre os seres humanos. Aprender a remover barreiras físicas e sociais, romper preconceitos é exercício de cidadania. Se a escola inclui, educa cidadãos que lutarão pela inclusão em outros espaços da sociedade.

Sua relevância no âmbito educacional é visível, seja nos ambientes de educação formal, seja em outros espaços educativos. A reflexão histórica se faz presente na vida das pessoas de muitas maneiras. Nos apropriamos de dados históricos na experiência do dia a dia, nas tradições, costumes, narrativas, percepção de permanências e rupturas, gerando a reflexão histórica. Desde modo, enquanto categoria da didática da história, a consciência histórica destaca como fator fundamental das relações humanas. Desta forma, o professor, a professora têm a possibilidade de agenciar o tempo, os recursos, de forma significativa e eficiente para todos os aprendizes, respeitando as diferenças, potencialidades e subjetividades de classes heterogêneas.

É notória a necessidade de tornar o conhecimento histórico mais próximo e familiar, sem, contudo, evitar a estranheza inerente à construção de novas aprendizagens (Monteiro, 2005). À vista disso procurei entender os recursos que os professores de história da Rede Estadual da Bahia lançam mão para aproximar os estudantes com necessidades educativas especiais do saber histórico.

Uma entre as muitas barreiras a serem removidas pelo paradigma inclusivo é a subalternização das pessoas com deficiência(PCD). A escola não foi idealizada para os sujeitos que não se adequam a engrenagens produtivas. As hesitações para a implementação da educação inclusiva são justificadas pelo capacitismo, pela pressuposta (in)capacidade produtiva desses sujeitos. A escola é um investimento que tenciona um “retorno produtivo”, que, a priori, não seriam capazes de assegurar. São silenciados no currículo que, conforme definição de (Silva, 2015, p. 150), é relação de poder, percurso, autobiografia da nossa vida e forja as identidades dentro da sociedade.

Embora não tenha a intenção de aprofundar a discussão sobre o currículo, não há como conceber uma pesquisa sobre ensino de história, autoformação docente sem mencionar que os



aprendizes com deficiência são silenciados no currículo. Que se constituem como identidades negadas, a serem normalizadas. A teoria produzida sobre o currículo ampara diversas discussões sobre as identidades de gênero, orientação sexual, raça, religiosidades, etnias, mas não discute a presença das pessoas com deficiências, transtornos de desenvolvimento no ambiente escolar e que também estão submetidas a esse instrumento homogeneizador que é o currículo escolar. A escola, o currículo não são espaços disfuncionais somente para as pessoas com deficiência, mas para os estudantes como um todo. Segundo (Mantoan, 2003, p. 11) a escola se estruturou em um formalismo traduzido em grades curriculares e muita burocracia. Incluir, segundo a autora, é romper com essa base organizacional e deixar a escola “fluir” de maneira que todos participem dessa ação formadora insurgente.

O ensino (de história) aqui preconizado é para a “turma toda”, que para Mantoan (2003, p. 11), parte dos conhecimentos prévios dos estudantes e leva em consideração que todos podem aprender “jeito que lhe é próprio”. Cabe a nós, professores e professoras acreditar na capacidade dos estudantes progredirem e auxiliá-los a vencer os obstáculos na escola e na aprendizagem.

Dessa forma, pensando na turma toda e, ao mesmo tempo, respeitando as singularidades de cada ser humano, é necessário encontrar um caminho que leve a práticas de ensino inovadoras e não excludentes, como sugere, (Orrú, 2016, p. 167). Dentro de uma perspectiva inclusiva o foco não deve estar nos déficits, nas dificuldades, nas inabilidades. Segundo a autora, nossa função é promover condições para que o estudante aprenda e se expresse à maneira dele. Em uma perspectiva que valoriza a diferença, (Deleuze; Guattari, 1996), nos conduzem a perceber a deficiência como uma diferença. A diferença aqui preconizada, não é uma falta, mas como uma condição do sujeito, uma potência que aviva e afirma as singularidades. Dessa forma, podemos ressignificar o que é nomeado como deficiência uma expressão legítima da diversidade.

Apesar de, para acolher adequadamente um estudante com deficiências ou transtornos do desenvolvimento, seja necessário compreender razoavelmente a forma como tal condição impacta as aprendizagens e vivências escolares, não cabe ao professor, restringir, limitar as possibilidades de aprendizagem, de desenvolvimento cognitivo e socioemocional, usando o diagnóstico estigma limitador imposto por um relatório médico. Antes, cabe ao professor ver o aprendiz não apenas como alguém que recebe informações passivamente, mas como um sujeito ativo no processo de aprendizagem, com suas próprias características, ritmos e maneiras de entender o mundo. E mais, precisa compreender o estudante como um indivíduo com suas particularidades, que tem sua própria forma de aprender. Isso implica que o professor deve estar

atento às necessidades, interesses e dificuldades de cada aluno. Esta compreensão sensibiliza o professor para criar um ambiente onde o estudante se sinta à vontade para expressar suas ideias, dúvidas e sentimentos de acordo com seu estilo próprio, incentivando a participação no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda justificando esta pesquisa, ela é relevante para a academia. Pesquisas realizadas no repositório de dissertações do PROFHISTÓRIA me animaram a seguir pesquisando o Ensino de História em interface com a Educação Inclusiva. Em 2016, havia apenas uma dissertação e, até o momento em que escrevo(setembro de 2024), temos dez dissertações já defendidas e publicadas. Em ordem cronológica listo aqui cada trabalho com suas respectivas palavras-chave.

- Sinais do Tempo: construção de significados de tempo histórico em LIBRAS para alunos surdos em uma perspectiva de letramento em história. (Matos, 2016) - Ensino de História; Tempo Histórico; Surdez; LIBRAS; Letramento.
- Ensino Para Diferentes Sujeitos: o acesso de alunos surdos às aulas de história. (Neto, 2018) – Ensino de História; Cotidiano Escolar; Saberes Históricos; Educação de Surdos; Pedagogia Visual; Bilinguismo.
- Ensino de História Para Alunos Surdos em Classes Inclusivas: práticas e propostas. (Santos, 2018) – Ensino de História; Surdos; Inclusão; Educação Especial; Saberes e Práticas no Espaço Escolar; Cotidiano Escolar; Saberes Históricos.
- A História Muda: o uso de imagens no ensino de história para surdos. (Stipp, 2019) – Ensino de História; Cultura Visual, Educação Especial; Cultura Surda.
- Cidadania e Igualdade Como Projeto: o ensino de história em uma escola inclusiva. (Rodrigues, 2020) – Educação Inclusiva; Aprendizagem de Educando com Deficiência; Ensino de História.
- Formação Continuada de Professores: o ensino de História numa perspectiva inclusiva. (Teixeira, 2020) – Inclusão Educacional; Sequência Didática; Transtorno do Espectro do Autismo.
- Ensinando História Para Educandos Surdos em Uma Escola Inclusiva: um ensino possível. (Silva, 2020) – Ensino de História; Saberes e Práticas no Espaço Escolar; Ensino Para Surdo; Inclusão.
- Ensino de História e o Direito à Diferença: website História Inclusiva como ferramenta para o trabalho de professores com estudantes com deficiência intelectual (Pohlmann, 2021) – Ensino de História; Deficiência Intelectual; Autonomia.

- Por Outras Formas de Falar: estratégias pedagógicas para discentes surdos/as no ensino de história. (Paixão, 2022) – Educação de Surdos; Ensino de História; Estratégias Pedagógicas; Letramento Visual em História.
- Ensino de História e Inclusão de Estudante Autista: estudo de caso em uma escola pública de Ferira de Santana, Bahia. (Silva, 2024) – Ensino de História; Educação Inclusiva; Autismo.

Acredito ser a décima primeira e deixar a minha contribuição. Ainda é um número diminuto de trabalhos voltados para essa temática, mas percebe-se um crescente interesse. Essa é uma lacuna a ser preenchida por nós, professores-pesquisadores que vivenciamos o cotidiano escolar e que podemos sempre buscar formação, mobilizar saberes, inovar nas práticas e agenciar os recursos disponíveis para tornar o ensino de História inclusivo. Também precisamos assumir o compromisso de partilhar experiências.

A fundamentação teórica desta pesquisa está ancorada em aportes de autores que são basilares para a discussão que apresenta as seguintes unidades de sentidos: Ensino de História; Educação Inclusiva; Autoformação Docente.

Referente a unidade de sentido de ensino de história, nossa discussão está baseada nas contribuições que têm por finalidade alinhar práticas pedagógicas à formação crítica dos estudantes de forma reflexiva e problematizadora. No que se refere aos debates sobre historicidade e consciência histórica Rüsen (2010) nos aponta o desafio de fazer com que o ensino de história vá além da pura transmissão de fatos históricos e leve os estudantes a reconhecerem as múltiplas temporalidades, territórios e interpretações possíveis dos acontecimentos históricos. A narrativa no contexto do ensino de história também se faz relevante. De acordo com Bittencourt (2011), a narrativa histórica não deve ser considerada só como um meio de sistematizar eventos históricos cronologicamente, mas como uma ferramenta que traz como possibilidade a construção de significados e a construção crítica do entendimento sobre a realidade. Nesse sentido, questionar as versões tradicionais, subalternizadoras e dominantes da história abre espaço para a escuta de vozes e experiências diversas. O uso de fontes históricas no processo de ensino é um recurso importante para a construção de saberes históricos por estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Segundo Schmidt e Cainelli (2004), a análise das fontes - escritas, visuais, orais, iconográficas ou materiais - devem fazer parte da formação dos estudantes. O uso das fontes permite que os estudantes desenvolvam uma visão crítica e contextualizada dos processos históricos. O uso

estratégico de fontes históricas no planejamento e adaptação de estratégias de ensino e atividades para pessoas com deficiência nos encaminha para um ensino de história mais inclusivo. Ademais, o ensino de história cumpre um importante papel social. Conforme Fonseca (1993), o ensino de história tem a função de formar cidadãos e cidadãs aptos a refletir sobre as questões contemporâneas colocando-as em perspectiva com os processos históricos. A formação cidadã, o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, o acesso ao conhecimento histórico é também um direito das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Referente a unidade de sentido de educação inclusiva, nossa discussão está baseada nas contribuições de Mantoan (2003, 2005, 2013, 2015) dada a relevância nacional nos debates sobre a educação especial e educação inclusiva nos desafiando, a cada linha, escrita a repensar o espaço escolar e o cotidiano das salas de aula como lugares de irromper com a lógica excludente, segregadora ; Orrú (2007, 2016, 2017) nos convida a pensar a unicidade, subjetividade de cada sujeito que aprende e basear as experiências de ensinar e aprender nas possibilidades, habilidades e talentos de cada um; Correia(2021) entende que a educação inclusiva é uma responsabilidade social e coletiva; Voivodic (2011), Pimentel (2012, 2019) e Plaesch (2018) remontam e percorrem o longo percurso histórico entre a completa segregação e ascensão dos debates teóricos e legais sobre o paradigma inclusivo; Luria (2006, 2010) concebe a atividade mental e a formação das funções psicológicas superiores articuladas ao processo de socialização e desenvolvimento sócio-histórico da sociedade; Vygotsky (2006) nos esclarece sobre a importância do meio para o desenvolvimento do sujeito e da atuação do sujeito para a transformação do meio, também fundamenta a SMA proposta no último capítulo que atua em consonância com o conceito de zona de desenvolvimento proximal(ZDP). Deleuze & Parnet (2004) nos chamam à responsabilidade de agenciar os recursos, os saberes e as relações no cotidiano escolar para acolher heterogeneidade da comunidade escolar; Skliar (2003, 2005) nos convida a refletir sobre alteridade e o lugar das pessoas com deficiência nos espaços de aprendizagem e como os preconceitos afetam as experiências escolares dessas pessoas.

No que diz respeito a unidade de sentido de autoformação docente a nossa discussão está baseada em Nóvoa(1995) pela compreensão do processo de autoformação docente como algo contínuo, autônomo, pessoal centrado na construção de saberes de forma crítica; Garcia (1999) entende a autoformação como algo coletivo que deriva das demandas da comunidade escolar; Imbernón (2010) conduz a discussão no sentido de que a autoformação docente é contínua, a longo prazo e impulsionadas pelos desafios do presente.

Dentro da linha de pesquisa – Saberes Históricos no Espaço Escolar – do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), apresento a pergunta norteadora da pesquisa: “Como a autoformação dos professores e professoras de história afeta as práticas e estratégias didáticas utilizadas em classes regulares com estudantes com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidade/superdotação?” Também explico o objetivo geral da pesquisa, “compreender, através das narrativas docentes, como a autoformação dos professores de história afeta as práticas e estratégias didáticas utilizadas nas classes comuns com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação inseridos”. Trago a opção de investigar as narrativas de professores e professoras de história da Rede Estadual da Bahia que experienciaram classes regulares com estudantes desses estudantes e como conduziram e conduzem o processo autoformativo para a inclusão de todos nas aulas de História. Esse trabalho se dedicará a investigar os esforços empreendidos na construção de um ensino de História mais acolhedor e inclusivo no dia-a-dia das relações entre os professores e aprendizes, tomando por base os seguintes objetivos específicos:

1. investigar a história da educação inclusiva e especial, a legislação e diretrizes federais/estaduais que norteiam o paradigma inclusivo na Rede Estadual de Educação Básica do Estado da Bahia;
2. conhecer as narrativas de professores de história que experienciaram e buscaram práticas inclusivas nas aulas de história e como se dá o processo de autoformação desses professores;
3. desenvolver o ebook Inclua-se Nessa História: o PDI como estratégia de autoformação docente para a inclusão nas aulas de história.

Destaco que a metodologia da pesquisa aqui apresentada é de natureza qualitativa. Tenho consciência que a inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência é uma fronteira na qual atuam os professores e professoras e onde constroem suas estratégias de autoformação na busca dos saberes e práticas necessários para ensinar história na diferença e para a diferença. O exercício aqui proposto é o de investigar esse percurso autoformativo e conhecer as experiências desses professores de história que atuam em classes regulares na Rede Estadual da Bahia com estudantes com deficiência matriculados. Deste modo, não é possível mensurar, padronizar, quantificar vivências, experiências, histórias desses colaboradores de pesquisa, dentre os quais me incluo. O caminhar, os tropeços, os passos, as escolhas, as cansaços, as dores, as alegrias, os sentimentos, as reflexões, os êxitos só podem ser compreendidos em sua

dimensão qualitativa e através de uma “[...] linguagem fundamentada em conceitos, métodos e técnicas para compreensão do mundo, das coisas, dos fenômenos, dos processos e das relações.” (Minayo, 2001, p. 10).

Referente à abordagem procedimental, esta pesquisa está aportada na tipologia das Narrativas. Ler as narrativas docentes impregnadas por subjetividades, moduladas por contextos singulares de histórias de vida, condições de formação inicial, marcadas pelas experiências ao longo da carreira docente, compreender o desvelar dos processos autoformativos para atender às demandas de uma educação inclusiva, em vias de construção, foi o nosso proceder metodológico. Para essa pesquisa de natureza qualitativa, metodologia narrativa ancorada na pesquisa de autoformação, busquei apoio teórico em Minayo (2002), Nóvoa (1992, 1995, 2000). Concordamos com (Teixeira, 2011, p. 24) à medida que também compreendemos que a pesquisa narrativa é flexível e adequada ao cotidiano profissional do professor. Esse modelo percebemos as singularidades autoformativas e como se constrói a prática pedagógica nas escolas públicas.

Os colaboradores/interlocutores foram escolhidos seguindo os seguintes critérios: possuir Licenciatura em História; atuar na Rede Estadual de Ensino da Bahia; ter experiência significativa no ensino de História; atuar ou já ter atuado em classes regulares com alunos com deficiência incluídos.

A pesquisa foi desenvolvida a partir das narrativas de 3 colaboradores que são professores e professoras de História da Rede Estadual do Estado da Bahia, tendo como fontes relatos escritos. Perdi que cada colaborador(a) relatasse, por escrito, o percurso profissional desde a formação inicial e como buscava conhecimento, como se dava o processo de autoformação para o ensino de história em classes inclusivas e, por fim, pedi que relatasse algumas experiências. Através dessas narrativas procurei respostas para o problema o meu problema de pesquisa. Tendo como base esse problema, organizei a escrita dessa dissertação em três capítulos que derivam dos objetivos específicos propostos no projeto.

O capítulo 1, Na Trilha da Inclusão, deriva do primeiro objetivo específico proposto: investigar a legislação federal/estadual que norteia o paradigma inclusivo na Rede Estadual de Educação básica do Estado da Bahia. Nesse capítulo, após um breve histórico da Educação Inclusiva e Educação Especial, é discutida a legislação vigente no Brasil e na Bahia. Detalhamos, com base nos documentos disponíveis, as diretrizes e a estrutura para o atendimento de estudantes com deficiência na Rede Estadual da Bahia.

O capítulo 2, Educação Inclusiva e Ensino de História: um diálogo possível, teve por finalidade lançar luz sobre os progressos das pesquisas em ensino de história e inclusão. Dialoguei com as dissertações publicadas pelo nosso Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História e evidenciei os esforços autoformativos impulsionados pelo PROFHISTÓRIA. Em ordem cronológica, registrei os títulos das dissertações, objetivos, metodologias e as soluções mediadoras da aprendizagem(SMA). Foi muito reconfortante constatar as angústias compartilhadas e estimulante perceber o empenho em preencher o vazio epistêmico que existia em 2016.

O capítulo 3, Narrativas Docentes e Percursos Autoformativos Para Inclusão englobou dois objetivos específicos: conhecer as narrativas de professores de História que experienciaram/buscaram práticas inclusivas em classe comum e como se dá o processo de autoformação destes; desenvolver o ebook “Inclua-se Nessa História: o PDI como estratégia de autoformação docente para a inclusão nas aulas de história.”. Nesse capítulo as narrativas docentes foram analisadas com foco nos percursos autoformativos para construção de práticas inclusivas nas aulas de História. A partir desses relatos foi pensada a SMA que consiste em um ebook que constitui uma trilha formativa para construção do Plano de Desenvolvimento Individual(PDI), um documento norteador, estruturador, que ajuda o professor a pensar os objetivos, com foco nas potencialidades e especificidades dos estudantes com deficiência incluídos em classes regulares. Proponho o PDI como uma ferramenta catalisadora de práticas inclusivas e essencial para a nossa “pequena inclusão”, a que construímos no dia a dia.

Por fim, nas considerações finais faço um balanço do processo de construção desse trabalho e comento as respostas que encontrei para o problema aqui proposto. Convido também você, leitor, colega de profissão a explorar a SMA produzida e seguir se debruçando nos estudos acerca dos diálogos possíveis entre o ensino de história e a educação inclusiva.

## 1 NA TRILHA DA INCLUSÃO

Não me iludo  
Tudo permanecerá do jeito que tem sido  
Transcorrendo, transformando  
Tempo e espaço navegando todos os sentidos

[...]

Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei  
Transformai as velhas formas do viver  
Ensinaí-me, ó, pai, o que eu ainda não sei

[...]

(Tempo Rei, Gilberto Gil)

O Paradigma Inclusivo torna imperativo uma transformação profunda nas concepções que temos sobre educação. Embalada pelos versos e pela melodia de Gilberto Gil, penso nas permanências segregadoras do espaço e do cotidiano escolar que apesar, de tantas mudanças transcorridas ao longo da história, ainda guarda ranços de outrora. O mesmo Gil, no entanto, apela ao tempo que opere mudanças nas “velhas formas do viver” e que nos ensine o que não sabemos. Essa pesquisa convida ao protagonismo do professor na construção dos saberes e na transformação das “velhas formas do viver” no ensino da História.

Para (Mantoan, 2015, p.38) incluir significa transformar a escola, abrir-se para o novo, para a diferença, para a vida que pulsa no encontro com o outro. A promoção da equidade de oportunidades e compreensão das diferenças e singularidades dos sujeitos das aprendizagens dentro da escola para a adaptação do cotidiano escolar são o ponto de partida para implementação da Educação Inclusiva. Desnecessária seria essa discussão se nosso ensino não fosse essencialmente excludente e se nossas escolas não fossem, ainda, lugares de exclusões, preconceitos e capacitismo. Incluir é uma ação ainda conjugada com os verbos no gerúndio. É o processo em andamento em que estamos estudando sobre, descobrindo os “como fazer”, construindo estratégias, experienciando, teorizando, estruturando práxis ainda embrionária, mas potente.

O principal Objetivo da Educação Inclusiva é garantir que todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, independente de condições físicas, sensoriais, intelectuais,



emocionais ou sociais tenham o direito de aprender em uma escola regular que atenda às necessidades individuais de cada estudante. Aprender junto com a turma em uma escola regular que acolha as diferenças.

Embora muitos sejam os desafios para a efetivação e universalização do paradigma inclusivo nas escolas brasileiras, o conceito de Educação Inclusiva ganhou força nas últimas décadas, especialmente a partir das políticas públicas estabelecidas nos anos 2000.

De acordo com (Mantoan, 2015), a educação inclusiva não deve ser vista apenas como a inserção de estudantes com deficiência no ambiente regular de ensino, mas como uma reformulação de todo um sistema escolar, que precisa estar preparado para acolher, educar e garantir o desenvolvimento de todos os estudantes. Nesse contexto, esse capítulo tem por finalidade discutir o conceito de Educação Inclusiva, o seu desenvolvimento histórico, enfocando a realidade brasileira, e as especificidades da implementação da Educação Inclusiva na Rede Estadual da Bahia.

## 1.1 CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O conceito de educação inclusiva passou, ao longo dos anos, por um processo contínuo de reformulação dentro sistema educacional que foi se ajustando e tentando se tornar capaz de acolher e atender às necessidades dos estudantes, no intento de combater a discriminação. A inclusão pressupõe que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, devem ter acesso a uma educação de qualidade. Nesse sentido, a escola deveria ser um espaço de acolhimento e desenvolvimento integral (social, afetivo e cognitivo).

Antes de chegarmos às discussões sobre a inclusão propriamente dita, primeiro surgiram as instituições de educação especial, depois a criação de classes especiais integradas as escolas regulares e, mais tarde, a inserção de estudantes com deficiência em classes regulares. Hoje a discussão ambiciona ir para além da inserção. O objetivo é garantir o direito de aprender para todos os estudantes com ou sem deficiência.

Mantoan (2020) argumenta que a educação inclusiva vai além de colocar o aluno com deficiência na sala de aula comum; ela implica na transformação de toda a estrutura da escola, desde o currículo, as metodologias de ensino até a formação dos professores. A meta é criar um

ambiente que reconheça e valorize as diferenças humanas, oferecendo as adaptações e tecnologias assistivas necessárias para que todos possam aprender de forma significativa.

Nas palavras de (Correia, 2021, p. 72), "a educação inclusiva deve ser entendida como uma responsabilidade coletiva da sociedade, que precisa enfrentar seus preconceitos e eliminar as barreiras que impedem a plena participação de todos os indivíduos no processo educacional". Esse entendimento é corroborado por (Orrú, 2019, p. 58), que ressalta que o sucesso da inclusão depende da capacidade das escolas de se adaptarem às necessidades dos alunos, e não o contrário. A prática inclusiva não é apenas um dever legal, mas uma questão de justiça social. É um compromisso que deve ser assumido pelas redes de ensino e um pacto de toda a sociedade. No que tange à escola, é um trabalho coletivo que abrange toda a equipe desde o porteiro(a) até o diretor(a). É uma mudança que passa pela estrutura física, atravessa os comportamentos e mentalidades e deve marcar profundamente os currículos e Projetos Políticos Pedagógicos(PPP) de cada unidade de ensino.

No entanto, é sabido que o caminho para a inclusão plena é repleto de desafios e cheio de barreiras que precisam ser removidas. De acordo com (Plaesch, 2018, p. 89), muitas escolas ainda enfrentam dificuldades estruturais e pedagógicas para implementar as políticas de inclusão, sendo necessário um esforço contínuo de formação docente, investimento em infraestrutura e, principalmente, mudanças na mentalidade da comunidade escolar para acolher a diversidade. Nesse sentido, Mantoan afirma:

É inegável que por estarem pautadas para atender a um aluno idealizado e ensinado a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes. (Mantoan, 2013, p.29)

Seguindo a linha de pensamento da autora supracitada, existe uma tendência de acomodação do sistema educacional em naturalizar, pensar nos desafios e obstáculos para a inclusão. Medidas que propiciam o aparecimento de pseudo soluções para atender aos princípios escolares inclusivos estão evidentes no impasse integração X inclusão (Mantoan, 2013, p. 36). A mesma autora chama atenção para o fato de ainda persistir a ideia de que apenas o ensino especializado, a escola especial atenderia às demandas das pessoas com deficiência.

## 1.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O percurso da educação inclusiva é marcado por avanços e retrocessos. Historicamente, a educação para pessoas com deficiência era segregada, em instituições especializadas. As primeiras instituições destinadas a pessoas com deficiência foram criadas no século XVIII na Europa, com o objetivo de oferecer um ensino especializado para cegos e surdos. Esse modelo segregador vigorou até meados do século XX, quando movimentos pelos direitos civis começaram a questionar a exclusão dessas pessoas do sistema educacional regular. Nesse sentido, Voivodic (2011, p. 21) afirma: A educação inclusiva não surgiu por acaso. É fruto de um movimento histórico que faz parte de um sistema social e econômico em transformação. Para melhor compreender os caminhos e descaminhos da educação inclusiva, faz-se necessário conhecer brevemente o histórico das discussões acerca do tema. De acordo com Mirec:

[...] a inclusão tem suas raízes em movimentos anteriores à própria década de 1960 e seus eixos básicos se formaram a partir de quatro vertentes: a emergência da psicanálise, a luta pelos direitos humanos, a pedagogia institucional e o movimento de desinstitucionalização manicomial. (Mrec, 1999, apud Voivodic, 2011, p.21)

Voivodic (2011) relata que a luta pelos direitos humanos foi respaldada pelos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Tais direitos foram retomados e difundidos pelos movimentos sociais que eclodiram na década de 1960 que trouxeram à tona os anseios dos Direitos Humanos aplicados de forma universal. Foi no bojo da luta pelos Direitos Humanos, que surgiu na França, na década de 1960, a Pedagogia Institucional, ou pedagogia revolucionária, que reformulou o olhar sobre a educação. Essa pedagogia foi influenciada pelo Movimento Freinetiano e pelo grupo dos Situacionistas Internacionais que pregavam a importância do contexto social do indivíduo, pois é o contexto que cria ou não as condições para o desenvolvimento da pessoa.

Foi esse novo olhar sobre o sujeito que aprende e sua relação dialógica com o contexto em que vive, assim como a crença de que todos os seres humanos possuem direitos iguais - inclusive ao processo de escolarização - que fomentaram a ideia de uma educação para todos. Essa concepção foi se delineando no meio acadêmico e ganhando espaço nas universidades, nas escolas, nas redes sociais, nas produções de audiovisuais, através do ativismo.

Segundo Pimentel (2012), no ano de 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada durante uma reunião da UNESCO, em Jomtien, na Tailândia, foi crucial pois estabeleceu de forma clara os objetivos do que seria uma “Educação Para Todos”.

Dando seguimento à jornada rumo à Educação Inclusiva, é destacado como marco importante a Declaração de Salamanca, em 1994 que estabeleceu a inclusão como princípio fundamental para a educação de todas as crianças, independentemente de suas condições Pimentel (2019, p. 102). Este documento motivou a reformulação das políticas educacionais para incluir todos os estudantes em escolas regulares em diversos países, reforçando que a inclusão escolar é essencial para o desenvolvimento de sociedades justas e equitativas.

No Brasil, o processo de inclusão começou a ganhar força com a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o direito de todos à educação, sem discriminação. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reforçou esse princípio, prevendo a oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino (Plaesch, 2018, p. 45). Entretanto, foi apenas com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, que o país deu passos mais concretos na implementação de um sistema inclusivo.

O Brasil tem seguido uma trilha desafiadora a caminho da educação inclusiva. Apesar dos avanços legislativos, a implementação efetiva nas escolas públicas e privadas enfrenta muitas adversidades. Um dos marcos mais importantes foi a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), mais conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que regulamenta a inclusão de pessoas com deficiência em todas as esferas da vida social, trabalho, acessibilidade física, assistência terapêutica, acesso a tecnologias assistivas, esporte, lazer, cultura e educação. Esta lei assegura o acesso ao ensino regular, com as adaptações necessárias para garantir a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes.

Correia (2021, p. 110) discute que a educação inclusiva no Brasil é atravessada por uma série de dilemas que vão além da criação de leis. O desafio está em fazer com que essas leis sejam aplicadas de forma universal e efetiva nas diferentes regiões do país, com suas realidades sociais, econômicas e culturais. Em centros urbanos, observa-se uma maior adequação das escolas (mas ainda insuficiente) às políticas de inclusão, enquanto nas regiões periféricas e rurais, como em partes da Bahia, os avanços são mais lentos e desiguais.

No entanto, (Orrú, 2019) argumenta que, mesmo diante das dificuldades, o Brasil possui um cenário promissor para a educação inclusiva, graças ao empenho de alguns gestores,

professores e comunidades escolares que têm buscado implementar práticas inovadoras e inclusivas. Esses avanços podem ser observados em algumas cidades que se destacam no uso de tecnologias assistivas, na formação continuada de professores e na criação de currículos flexíveis que atendam às necessidades dos alunos com deficiência. Alguns desses avanços e esforços empreendidos para construir um ensino de História mais inclusivo serão destacados no capítulo dois (02) do presente trabalho. Nesse capítulo me preocupo em dialogar com as dissertações de professores-pesquisadores egressos do PROFHISTÓRIA que se dedicam a buscar soluções para os desafios da educação inclusiva nas aulas de História.

### 1.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA BAHIA

A Rede Estadual da Bahia apresenta um contexto educacional desafiador, principalmente no que diz respeito à implementação de políticas de educação inclusiva. A realidade da rede reflete, em muitos aspectos, os problemas tanto estruturais quanto pedagógicos presentes em outras regiões do Brasil, mas com particularidades relacionadas às desigualdades socioeconômicas e à grande extensão territorial, que afetam o acesso à educação de qualidade para alunos com deficiência.

Segundo os dados mais atuais disponibilizados no site da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, a Rede Estadual de Ensino da Bahia possui cerca de 1.100 unidades escolares, sendo que 266 escolas que operam em regime de tempo integral.<sup>1</sup> Em 2017, contava com 65 Salas de Recursos Multifuncionais distribuídas em várias escolas. Essas salas são voltadas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>2</sup>.

Nos últimos anos, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) tem buscado desenvolver políticas públicas que promovam a inclusão escolar, em consonância com as diretrizes nacionais visando garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas da rede pública.

---

<sup>1</sup> <https://escolas.educacao.ba.gov.br/estatisticaeducacao> (Acesso 23/09/2024 às 18:20)

<sup>2</sup> <http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/secretaria-lanca-diretrizes-para-educacao-inclusiva-na-bahia> (Acesso em 23/09/2027 às 18:28)

Em 2017, o Governo do Estado da Bahia publicou o documento Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia<sup>3</sup> que tem como objetivo (BAHIA, 2017, p. 11):

[...]nortear e balizar ações para uma práxis pedagógica sensível e humanizadora, capaz de promover experiências significativas na construção de saberes por todos os sujeitos, independentemente das suas diferenças culturais, sociais, de gênero, de formas de aprendizagem etc.

No documento, é feita a descrição dos espaços de aprendizagem e modalidades de ensino na Rede Estadual para o público-alvo especial da educação<sup>4</sup>. No entanto, dentro desse universo, opto pelo recorte da classe comum descrita como “[...]espaço de aula em uma unidade de ensino regular adequado ao processo ensino e aprendizagem de todos os estudantes.” (BAHIA, 2017, p. 35), mas levando em consideração a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido pelos profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que, como informa (BAHIA, 2017, p. 36):

Trata-se de um espaço localizado em unidade de ensino regular da Educação Básica, organizado com equipamentos de informática, tecnologia assistiva ou ajuda técnica, materiais pedagógicos e mobiliário adaptado que oferece atendimento educacional especializado para estudantes com significativas diferenças físicas, sensoriais, intelectuais ou comportamentais em turno oposto à frequência deles a classe comum. O atendimento tem caráter complementar ou suplementar, ministrado por professor com formação na área da necessidade educacional específica do estudante e não se configura como reforço escolar.

Além de trabalhar de forma individualizada as necessidades específicas de cada estudante com deficiência, SRM deve cumprir uma função importante na orientação do corpo docente fornecendo informações essenciais para a organização da rotina e planejamento das atividades nas classes regulares. No documento SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: O AEE EM AÇÃO<sup>5</sup> é feita uma descrição detalhada sobre o funcionamento das SRM. Quanto ao público-alvo, o documento disponibilizado pela SEC nos informa:

A SRM atende estudantes que possuem deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD e altas habilidades/superdotação, identificados como

<sup>3</sup> <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoespecial1> (acesso em 23/09/2024 às 19:30)

<sup>4</sup> A expressão público-alvo da educação especial não é um consenso entre os estudiosos da Educação Especial e Educação Inclusiva, no entanto, é utilizada no documento oficial da SEC, por esse motivo, nessa sessão específica, a referida expressão será mantida.

<sup>5</sup> Disponível em pdf em <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoespecial1> (acesso 23/09/2024 às 19:58)

público-alvo da educação especial. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2010, p.21), as definições apresentadas são as seguintes: Deficiências - pessoas que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, sensorial (visual, surdez, surdo-cegueira) apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesse e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo e/ou múltipla, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) - pessoas que, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil; Altas habilidades/superdotação - pessoas que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas do seu interesse. (p. 9)

Nas SRM trabalham professores especialistas em atendimento educacional especializado(AEE) , professores de Libras, técnicos da Educação Especial, instrutores de Libras, instrutores mediadores, cuidador Educacional(p.12). No entanto é importante salientar que:

Embora o MEC recomende, nos documentos publicados sobre o AEE, a presença de um professor especializado para atuar com estudantes de diferentes tipos de necessidades educacionais, público-alvo da Educação Especial, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia orienta que a SRM conte com a presença do professor especializado na especificidade do estudante. Desse modo, não se espera que um único professor possua formação em todas as áreas da Educação Especial, mas deve ter qualificação específica em deficiência (intelectual, visual, surdez, surdo-cegueira ou em múltipla deficiência), TGD ou em altas habilidades/superdotação, conforme a demanda do educando a ser atendido. Desta forma, a SRM poderá ser composta por mais de um professor com qualificações diferentes, em função da necessidade educacional do estudante. (p.12)

Os profissionais que atuam nas SRM devem ter, preferencialmente uma carga semanal de 40 horas que deve ser distribuída na elaboração e planejamento das atividades de AEE que consistem no atendimento das necessidades específicas do estudante, auxílio aos professores das classes comuns, orientação às famílias dos estudantes, adaptação de materiais pedagógicos/didáticos, e serviço de itinerância, quando necessário. É de responsabilidade do professor de AEE elaborar o cronograma de atividades, conforme a demanda de estudantes da unidade estadual de ensino sujeito à anuência do gestor escolar. Quanto ao currículo do AEE na SRM, é definido como:

[...] intervenção pedagógica que propicia ao público da Educação Especial o apoio complementar e suplementar, disponibilizando conhecimentos específicos para que possa acompanhar o currículo da escola comum, tais

como: Língua Brasileira de Sinais- Libras; tradução e interpretação; Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos; Interpretação de Libras digital, tadora e alternativas de comunicação para os estudantes surdocegos; Sistema Braille; Produção de livros em formato digital e material didático que atenda o conceito de desenho universal; Técnicas de Orientação e Mobilidade; Soroban e Escrita Cursiva; Enriquecimento e aprofundamento curricular; Currículo funcional e adaptação de atividades; Aplicação de estratégias para o desenvolvimento dos processos mentais, através de atividades cognitivas que desenvolvam as funções mentais superiores e executivas; Ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível; Comunicação Aumentativa e Alternativa; Orientação para o uso dos recursos de Tecnologia Assistivas- TA; Orientação para o uso de Recursos ópticos e não ópticos. (p. 13-14)

Conforme o Documento Orientador Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (MEC, 2013), a SRM deve ser equipada com mobília e materiais didáticos pedagógicos, ofertados pelo Ministério da Educação ao gestor estadual e viabilizar a oferta do AEE nas unidades escolares. A Secretaria Estadual de Educação deve se responsabilizar pela manutenção de todo o material cedido. Os materiais consistem em: computadores, estabilizadores, impressora multifuncional, roteador wireless, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão teclado expandido com colmeia, lupa eletrônica, notebook, scanner com voz, calculadora sonora, reglete de mesa e punções, máquina de escrever em braile, impressora braile, soroban, guias de assinatura.

Quanto aos mobiliários, são especificados: mesa redonda, cadeiras para mesa redonda, mesas para computador, cadeiras giratórias, mesa para impressora, armário, quadro branco. No que tange aos materiais didáticos pedagógicos, são citados: software para comunicação aumentativa e alternativa, esquema corporal, sacolão criativo, quebra-cabeças superpostos, sequência lógica, bandinha rítmica, material dourado, tapete alfabético encaixado, dominó de associação de ideias, memória de numerais, alfabeto móvel e sílabas, caixa tátil, kit de lupas manuais, alfabeto braile, dominó tátil, memória tátil, plano inclinado, suporte para livro, globo terrestre tátil, caixinha de números, kit de desenhos geométricos, bolas de guizo. (p. 14-15)

No documento norteador SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: O AEE EM AÇÃO orienta que estudante frequente a SRM para receber o Atendimento Educacional Especializado em turno oposto ao que frequenta a classe comum. Recomenda-se que a frequência seja definida em conformidade a necessidade do estudante. A carga horária mínima recomendada é de duas horas semanais. O AEE pode ser individual ou em pequenos grupos a depender dos objetivos estabelecidos para trabalho. O professor da SRM pode organizar o



tempo de atendimento conforme a necessidade do estudante podendo flexibilizar a quantidade de dias e o tempo.

Outro aspecto que chama atenção e que é crucial não apenas no AEE, mas para os professores das classes regulares, no caso específico desse trabalho, dos professores de História é a avaliação inicial que explicitará as necessidades do estudante, as demandas específicas do seu processo de ensino-aprendizagem na classe comum e os objetivos dos estudantes no nosso componente curricular que é História. Essa avaliação inicial norteará a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) documento que será detalhado e explorado no capítulo 3, na sessão dedicada à solução mediadora da aprendizagem (SMA).

Conforme o previsto pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu artigo nº 13 (BRASIL, 2010, p.72) a atuação do Professor de Atendimento Educacional Especializado tem as atribuições de:

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; Organizar o tipo e o número de atendimentos para os estudantes, público da Educação Especial; Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante; Ensinar e usar a tecnologia assistivas de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação. (p. 18)

Os professores do AEE são fundamentais não apenas durante o atendimento individual especializado. Esses profissionais são o elo entre os professores regentes, a equipe médica, os terapeutas, as famílias promovendo a articulação desses sujeitos em prol da inclusão em classes regulares. Os profissionais de AEE auxiliam, por exemplo, na construção do PDI, orienta os professores regentes sobre as adaptações necessárias no currículo de cada disciplina, nas atividades e estratégias, na elaboração e aplicação de instrumentos avaliativos. É inestimável a importância do AEE no processo de inclusão. Conforme delimita (BRASIL, 2013, p. 18-19):

A este professor acrescentam-se as seguintes atribuições: Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum, bem como em outros ambientes da escola; Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares; Atuar em colaboração com o professor mediador da aprendizagem

e Técnicos de Educação Especial; Atender ao estudante público da Educação Especial individualmente ou em pequenos grupos, formados por necessidades educacionais semelhantes com duração mínima de 50 minutos até 2 horas/dia. A modalidade do atendimento, a duração e a frequência semanal serão definidas, considerando as necessidades específicas do estudante, tendo como base a avaliação diagnóstica e o plano de atendimento elaborado, com a participação do Coordenador Pedagógico; Atender no máximo 12 (doze) estudantes quando se tratar de atendimentos individuais, se o professor tiver uma jornada de trabalho de 40 horas; Realizar itinerância, sempre que necessário; Elaborar relatório periodicamente e participar do Conselho de Classe da turma do estudante atendido, emitindo parecer sobre o processo de aprendizagem, focalizando o desempenho deste estudante no AEE.

O documento supracitado relata as atribuições dos profissionais do AEE. Com base na minha experiência, posso relatar a seguinte situação: um estudante, um adolescente do 2º ano do Ensino Médio, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista(TEA), matriculado em uma classe regular tinha como objetivo compreender os impactos e consequências da colonização do Brasil sobre os povos originários. Era oralizado, alfabetizado, mas tinha como comorbidade um grau moderado de deficiência intelectual. Naquela ocasião, tinha o respaldo dos profissionais do AEE que atuavam na SRM da escola. Recebia desses profissionais o apoio para a adaptação de materiais didáticos e atividades. Durante a aplicação das avaliações de final de trimestre, um profissional do AEE atuava como mediador. Eu era atualizada com regularidade sobre os progressos e interesses do estudante e com base nas informações fornecidas pela SRM pude planejar estratégias adequadas que resultaram na compreensão e registro das aprendizagens sobre o tema em questão.

Os atendimentos na SRM têm como objetivos: complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na classe comum, tendo em vista a construção da autonomia e independência na escola e na sociedade; apoiar os professores das classes comuns; orientar os pais e/ou responsáveis para o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem dos seus filhos. (BRASIL, 2013, p. 23)

É essencial evidenciar que os professores do AEE não assumem as atribuições dos professores das classes regulares. A frequência dos estudantes com deficiência no AEE não nos exime, enquanto professores das classes regulares da responsabilidade de planejar, ensinar e garantir o direito de aprender para todos os estudantes. A SRM cumpre um papel fundamental na orientação e suporte nas adaptações curriculares e materiais didáticos e acompanhamento do processo avaliativo, mas precisamos assumir nossa responsabilidade no processo de ensino dos estudantes com deficiência e buscar formação.

A Secretaria de Educação no já mencionado documento versa sobre o processo avaliativo em parceria com os profissionais da SRM. A avaliação deve ser processual, qualitativa e, conforme orientações do MEC, (BRASIL, 2010, p. 13-14), para além dos aspectos pedagógicos e conteúdos propostos para os diversos componentes curriculares, deve-se considerar:

Se o aluno mantém uma relação positiva com a aprendizagem; Observar se o aluno manifesta ou não motivação pelos conteúdos escolares; Na proposição de atividades , perceber o modo como o aluno as realiza, considerando as informações oferecidas pelo professor do ensino comum sobre esse aspecto; Observar como o aluno se relaciona com o conhecimento; como ele responde às solicitações do professor, se ele manifesta atitude de dependência ou autonomia; Se é necessário o uso de recursos, equipamentos e materiais para acessibilidade ao conhecimento; Se o aluno apresenta melhor desempenho em atividades individuais; Se o aluno apresenta melhor desempenho em pequenos grupos ou em grupos maiores e a forma como ele interage com seus colegas.

Após compreender melhor as potencialidades do trabalho feito nas SRM e a importância do AEE para a efetivação de práticas inclusivas no ensino regular, em classes comuns e, aqui em especial, para a construção de aulas de História inclusivas é notório que a Educação Inclusiva é um trabalho em grupo, que envolve toda a comunidade escolar. Não precisamos fazer tudo de forma solitária. E, na ausência dos recursos e profissionais necessários é urgente a mobilização do corpo docente, colegiado escolar, em parceria com os gestores escolares para garantir junto à Secretaria de Educação os recursos e as orientações necessárias.

Caso a escola não conte com a SRM outra possibilidade de apoio à Inclusão são os Centros de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), “[...]instituições criadas com o objetivo de prestar serviços educacionais especializados para o público-alvo da Educação Especial [...] numa perspectiva de atuação complementar ou suplementar ao ensino regular” (BAHIA, 2017, p. 37). Os CAPES, para além do atendimento especializado, podem oferecer suporte às escolas regulares através da formação continuada dos professores, suporte didático-pedagógico e orientação das famílias.

À luz dos documentos oficiais acima citados e da minha experiência docente, me cabe fazer algumas considerações. Antes de tudo, a despeito das nomenclaturas adotadas pelos documentos federais e estaduais, proponho a seguinte ponderação: o que seria uma escola regular? Quais seriam então as escolas irregulares? O que são as classes comuns? Existiriam então classes incomuns? O capacitismo está impregnado na linguagem oficial. Para pensarmos em inclusão é necessário dirimir expressões segregadoras. Vamos pensar simplesmente em uma

escola para aprendizes singulares que acolham as diferenças e classes pensadas para a heterogeneidade inerente à condição humana. Podemos também pensar que equidade é também oferecer um atendimento especializado que oriente e auxilie estudantes, famílias, corpo docente a desenvolver toda a potencialidade do aprender, ensinar e acolher dentro da diferença.

Com base nas minhas vivências como professora da Rede Estadual de Educação Básica da Bahia, posso afirmar que não existe integralidade e equidade no que tange ao acesso dos recursos materiais e humanos descritos pela legislação. Também o acesso às informações para encaminhamento de estudantes para o atendimento educacional especializado não é fácil. Existem muitas lacunas, falhas e carências na comunicação, no acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), no acesso a recursos para viabilizar a acessibilidade física, pedagógica através de reformas e aquisição de tecnologias assistivas. O número de Salas de Recursos Multifuncionais não é suficiente para atender a atual demanda. As políticas públicas existem, mas não são efetivadas em todas as Unidades Estaduais de Ensino.

Como professora-pesquisadora constato, não apenas pela minha experiência, mas com base na análise dos relatos dos colaboradores dessa pesquisa, que, embora a legislação nos aponte um caminho para a inclusão de pessoas com deficiência na Rede Estadual de Educação Básica da Bahia, existe um longo caminho a ser trilhado para que o paradigma inclusivo seja uma realidade no cotidiano de toda a Rede Estadual a Bahia. Para as barreiras físicas, reformas, adaptações. Para as barreiras pedagógicas, formação, assistência e tecnologias assistivas. Para as barreiras atitudinais mais formação, educação, conscientização e trabalho duro, pois as mentalidades não mudam de um dia para o outro. Educar gente enquanto nos educamos requer tempo, paciência, perspicácia, resiliência, insistência e amorosidade. Remover barreiras requer coragem!

#### 1.4 INCLUSÃO E ENSINO DE HISTÓRIA

Sobre inclusão e ensino de história, é verdadeiro afirmar: não existe um manual que dê conta de ensinar História ou qualquer outro componente curricular. Cada professor se apropria de conhecimentos e estratégias à sua maneira. Por seu turno, cada estudante constrói a aprendizagem histórica de forma singular. Não é diferente quando os estudantes são pessoas com deficiência. O ensinar e o aprender são fenômenos contínuos, dialéticos, dialógicos que se engendram a cada passo dos percursos de quem ensina e de quem aprende.

Embora não tenha se dedicado a estudar especificamente a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, a obra de Paulo Freire nos aproxima do ideal da educação inclusiva. (Freire, 1996) defendeu uma abordagem centrada no aluno e baseada na consciência e na construção do conhecimento, na qual os alunos são ativos no processo de aprendizagem.

No que lhe concerne, o professor, a professora, precisa compreender as necessidades individuais dos alunos com deficiência, acompanhando suas capacidades e potenciais, ao invés de focar apenas em suas limitações, melhor dizendo, nas singularidades do desenvolvimento socioafetivo e cognitivo de cada aprendiz. Freire(1996) enfatizou a importância do diálogo e do respeito nas relações de ensino-aprendizagem e a compreensão sensível do universo do aprendiz. Isso é fundamental para a inclusão, pois promove um ambiente em que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, são sujeitos da própria autonomia. O ensino contextualizado e articulado às experiências de vida dos alunos é particularmente potente para todos os alunos, inclusive para aqueles como deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Ter o paradigma inclusivo como norteador do ensino de História, não beneficia apenas pessoas com deficiência ou transtornos do desenvolvimento. Nessa concepção, o ensino é pensado com a finalidade de acolher a todos e semear na comunidade escolar a ideia de uma sociedade inclusiva, justa, democrática.

Um ensino que se forja na diferença, entende que a inclusão afeta o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de toda comunidade, à vista disso é possível uma aproximação com (Vygotsky, 2006) que nos esclarece de que não existe uma natureza humana apartada do meio, o sujeito age sobre o meio ativamente, sendo social em sua essência. Em consonância, (Luria, 2006) define o cérebro como um órgão social e extra orgânico. No contato com seus pares, ao longo da história de vida, a partir das experiências, dos estímulos recebidos, o cérebro vai se modificando possibilitando novas aprendizagens. Conforme Luria:

Vygotsky conclui que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior [...] não absolvendo as informações passivamente e, sim, pensando sobre elas, atribuindo-lhes a significação singular na heterogeneidade humana. (Luria, 2006, p. 25)

A formação sócio-histórica da atividade mental e das estruturas dos processos mentais, dependem absolutamente das formas básicas de prática social, das etapas de desenvolvimento histórico da sociedade, (Luria, 2010, p. 2018). Assim sendo, viver na diferença, recebendo os

estímulos no ambiente escolar e outros espaços, o desenvolvimento integral de todos os estudantes é beneficiado. O convívio na diferença também pode ancorar a comunidade escolar em princípios éticos inclusivos e democráticos.

A razão da existência da Educação Inclusiva é o fato de vivermos em uma sociedade excludente. Aprendiz(es) com deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento estão matriculados nas escolas, em classes heterogêneas e estar na escola não significa estar incluído. Para além da socialização é necessário garantir o direito de aprender. O ambiente escolar deve ser fisicamente e pedagogicamente acessível. Aos professores compete promover a acessibilidade pedagógica construída nessa inclusão menor, que como nos orienta (Orrú, 2017, p. 45), é aquela que se faz com “o outro”, onde aprendemos com “o outro” como fazer.

Dentro dessa concepção que não permite receitas prontas, que não rende manuais e nem tutoriais de passo-a-passo, o professor, a professora precisam conhecer os aprendiz(es), se deixar conhecer por eles e “agenciar” (Deleuze; Parnet, 2004) os espaços, os recursos pedagógicos disponíveis, as relações e as possibilidades de aprendizagem. Aí reside a potência da “inclusão menor”.

Acerca desta Inclusão menor, o desafio de fazê-la acontecer, apesar da distância entre o que é preconizado pelas leis e a realidade da minha sala de aula, é o que motiva essa pesquisa. Mesmo com as discrepâncias entre o “de fato” e o “por direito”, os aprendiz(es) estão na escola e excluir não é mais uma opção, tão pouco integrar é suficiente. Estou em uma etapa em que me pergunto: Como farei... O que mobilizarei para fazer acontecer... O que já fiz e funcionou... O que meus colegas estão fazendo e que pode me servir de referência, inspiração... Minha investigação seguiu essa trilha. Falo trilha no sentido de quem se propõe a caminhar, observar as paisagens do percurso que tem algumas pedras e tropeços, alguns escorregões e quedas. No lugar de quem precisa parar para descansar e recuperar o fôlego. De quem também tem momentos de desânimo e cansaço e pensa em voltar para um lugar mais confortável e seguro, mas segue desejando chegar a um lugar melhor do que o que estamos. Ver algo ainda não visto e ser transformada pelo percurso, pelas pessoas que encontramos ao longo dele e pelas experiências dessa caminhada.

A Lei Brasileira de Inclusão precisa “ganhar vida” dentro das escolas estaduais da Bahia. Faz-se necessário refletir e pensar estratégias que transformem o texto legal em realidade concreta nas escolas, nas salas de aula e fazer parte da cultura e do cotidiano escolar.

Como não existe um manual de como ensinar História para todos os estudantes, o processo de autoformação deve/deveria ser uma constante. Acessar essas narrativas, conhecer essas trilhas, investigar foi experiências é muito potente. Albuquerque Júnior (2019), refere-se ao historiador como o “tecelão dos tempos”, vou fazer uma conexão com o autor, que pensa o ofício do historiador como algo artesanal, manual que delicadamente entrelaça os fios do tempo compondo um tecido complexo da História. Penso aqui o professor e a professora de História como o barro e o oleiro ao mesmo tempo. Ao passo que modelamos os nossos alunos, somos também modelados por eles. A cada experiência, deixamos as nossas marcas e saímos transformados. Portanto, essa dissertação enfoca nas narrativas de professores de história que tiveram experiências em classes consideradas inclusivas, com especial interesse nos processos de autoformação de cada um deles. Outrossim, ofereço também o meu relato como professora da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia.

À vista disso, esse trabalho é orientado pelo paradigma da inclusão e concebe a escola como um espaço de todos, para todos e um celeiro de diferenças, de singularidades e subjetividades. As possibilidades de construção de aprendizagens não devem ser eclipsadas pelo estigma de um diagnóstico:

[...] a ação pedagógica gerada em todos esses espaços é fundamental para o desenvolvimento do público da Educação Especial. No entanto, a prática produzida na escola comum emerge como o maior desafio para a viabilização dessa proposta, visto que é neste o lugar eleito como comum a todos os cidadãos, independentemente de suas diferenças, que ocorrem as mais significativas formas de discriminação – essa premissa representa a deliberação da legislação nacional, resultado dos movimentos sociais, culturais, conceituais e pedagógicos. (BAHIA, 2017, p. 43)

Dentro do contexto da Rede Estadual do Estado da Bahia, rastreio nos relatos de professores de história, como manejam a “inclusão menor” (Orrú, 2017, p. 55), que acontece nesse lugar de fronteira em que atua o professor, a professora e onde novos sistemas de crenças são construídos pela e para comunidade escolar. O jeitinho de cada “supervivente” (Ibid., p. 68) se aproximar um pouco mais e cada vez mais do horizonte que é a inclusão.

Dentro das escolas, uma fala comum trazida pelos professores e professoras é a necessidade de formação. A preocupação desse trabalho é compreender através dos relatos dos

meus colaboradores de pesquisa como os saberes mobilizados no processo de autoformação ressoam na construção de aulas de História mais inclusivas. Todavia, compreendo que o processo de formação docente não deve ser de responsabilidade exclusiva dos professores. No cotidiano escolar é sentida a carência de formação continuada para a Educação Inclusiva. Segundo (Dias, 2020, p. 53), a Bahia tem avançado na oferta de formação continuada para professores da educação especial, proporcionando-lhes capacitação para lidar com as demandas específicas dos alunos. Contudo, a formação docente ainda é um ponto de vulnerabilidade, especialmente nas escolas localizadas em áreas rurais, onde o acesso a programas de formação é mais restrito. O autor ressalta que a inclusão nas escolas baianas depende não apenas da preparação dos professores, mas também do empenho do poder público no investimento em melhorias na infraestrutura das escolas, como a adaptação de espaços físicos e o fornecimento de materiais didáticos acessíveis.

De acordo com (Pimentel, 2019, p. 88), um dos principais desafios enfrentados pela Bahia na implementação da educação inclusiva é a resistência de parte das comunidades escolares, que ainda têm uma visão distorcida sobre o que, de fato, significa inclusão. Muitos gestores, pais e até professores associam a inclusão apenas à matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares, sem compreenderem a necessidade de adaptações pedagógicas e curriculares. Isso resulta em práticas que, em vez de promoverem a inclusão, acabam por reforçar a exclusão dentro do ambiente escolar. Faço aqui, em certa medida, um contraponto com a autora. Muitas comunidades escolares da Rede Estadual não contam com a estrutura e com os recursos a serem agenciados pelos educadores e gestores para a efetivação de práticas inclusivas.

Apesar disso, há exemplos positivos de escolas que conseguiram avançar na inclusão. Correia (2021) menciona o caso de escolas no interior do estado, que, apesar das dificuldades, têm conseguido implementar práticas inclusivas por meio de projetos colaborativos entre professores, pais e alunos, criando um ambiente mais acolhedor e adaptado às necessidades de todos. No próximo capítulo trago a discussão de Paixão(2022) e Silva(2014) dois trabalhos desenvolvidos por egressos do PROFHISTÓRIA(UNEB) que buscam a aproximação teórica com dimensões propositivas entre a Educação Inclusiva e o Ensino de História.

Foi uma escolha minha como pesquisadora dedicar um olhar mais atencioso e redigir todo um capítulo acerca do desvelar da relação entre Ensino de História e Inclusão dentro do PROFHISTÓRIA. Porém, um trabalho me encantou de modo que não deixaria de explorá-lo por não ser uma produção do aludido programa de mestrado, não dedicado ao ensino de História



e com foco na Educação Especial, mas é tão rico que pode inspirar qualquer professor em diversos contextos.

Me refiro à dissertação de mestrado de Glaucinéia Pinto Cardoso intitulada **EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA: PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA POR MEIO DE SÍMBOLOS DECODIFICADOS** defendida pelo Programa de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia, Campus Caetité sob orientação da Dra. Gabriela Silveira Rocha, no ano de 2022. Esse trabalho é um dos exemplos recentes dos esforços mobilizados por professores-pesquisadores e da articulação tão necessária entre o AEE e o Ensino Regular.

Cardoso(2022) realizou uma pesquisa de natureza qualitativa principal objetivo discutir e criar um ambiente interativo, didático, lúdico com o uso de tecnologias para estimular aprendizagens na leitura e escrita dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) inseridos na Educação Especial. A autora realizou dois estudos de casos realizados no Centro Estadual de Educação Especial de Caetité (CEEEC), que além do texto dissertativo, resultou em um produto educacional que consiste em um livro didático sobre o centro urbano de Caetité, Bahia, com a finalidade de destacar a leitura de símbolos, construções e faixadas deste local. O livro *Aventura Pelo Conhecimento*, é um exemplo de como a interlocução entre o AEE e o Ensino Regular pode ser catalisador de práticas de ensino soluções para o desafio que é a inclusão.

O principal objetivo do produto é desvendar os pontos referenciais da cidade de Caetité para promover o processo da leitura e da escrita por meio do QR Code. Em conformidade com as propostas estabelecidas pelo DUA, o produto educacional pensado e concretizado, consta de um livro intitulado *Aventura pelo conhecimento* direcionado ao professor e ao aluno, dividido em capítulos, o qual contém recortes da cidade de Caetité/Bahia. Porém, para ter acesso ao conteúdo de forma imediata, o aluno precisa decodificá-lo usando o celular/smartphone/tablet de modo que descubra de qual contexto é a atividade proposta, com isso, o usuário pode resolver questões no próprio livro e, também, com o uso do hyperlink direcionado no aparelho. O livro contém textos informativos e interativos, fotografias e atividades sequenciadas para o aluno que se tornará integrante da história. Para o professor, o material conta com algumas orientações na realização das atividades em conjunto ao público diversificado, garantindo o que versa o DUA quanto à universalização da aprendizagem. outras modalidades educacionais seguindo orientações do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) mediante análise do educador, que deve confeccionar algo similar para diversificar o conteúdo a ser abordado e, mais importante, proporcionar o envolvimento e o aprendizado de todos. (Cardoso, 2022, p. 99)

A autora usa o conceito de Desenho Universal da Aprendizagem(DUA) com o objetivo de, com o uso das tecnologias e através do produto didático idealizado por ela tornar o conteúdo proposto acessível não apenas para os estudantes assistidos pelo AEE. A solução mediadora da aprendizagem é para todos e a estratégia pensada por Cardoso(2022) pode ser adaptada e remodelada para diversos componentes curriculares, aqui, em especial, para o ensino de História.

Estamos passo a passo avançando na trilha para a Educação Inclusiva. O caminho ainda é longo. A Rede Estadual da Bahia precisa ampliar os programas já existentes, investir na criação de novas SRM, promover a formação continuada dos professores, gestores escolares e demais trabalhadores da educação. Os recursos da Rede Estadual de Educação Básica da Bahia não são distribuídos de forma equânime.

Trago aqui um breve relato da minha experiência na Rede. Em primeiro plano, o currículo implementado pelo Novo Ensino Médio diminuiu a carga horária de História e outras disciplinas. Essa redução resultou na diminuição do tempo com os estudantes, são 50 minutos semanais, são 3 horas e 20 minutos por mês, se não houver feriados ou atividades diversificadas, eventos, palestras, avaliações externas. É pouco tempo para desenvolver um bom trabalho. Além do diminuto tempo com os estudantes, os professores de Ensino Médio acumulam muitas turmas e lecionam diferentes componentes curriculares. Eu, por exemplo, leciono História, História dos Meus Ancestrais, Filosofia, Sociologia, Também Sou Cultura, Arte e Contemporaneidade e Projeto de Vida. São mais de vinte turmas que se desdobram em planejamentos, elaboração de avaliações, correções, diários para preencher. A escola que eu leciono não tem Sala de Recursos Multifuncionais.

Os estudantes com deficiência matriculados na Unidade Estadual de Ensino frequentam outras instituições de Educação Especial sem itinerância e, apesar de termos acesso aos laudos dos estudantes, não temos acesso às avaliações individuais que deveriam orientar a elaboração dos Planos de Ensino Individualizado(PDI). Não recebemos o suporte preconizado pelas diretrizes da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. A estrutura da escola não é acessível, necessita de reparos na estrutura física, carece de material didático acessível, tecnologias assistivas, acesso facilitado à internet e recursos audiovisuais. Por consequência, o exercício de estabelecer objetivos e habilidades a serem construídas com vistas à inclusão de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, fica prejudicado.

## 1.5 ENTRE TROPEÇOS E ESPERANÇAS, SIGAMOS A TRILHA DA INCLUSÃO

Ao longo deste capítulo, discutimos os principais aspectos e desafios da educação inclusiva no Brasil e, mais especificamente, na Bahia. Fica claro que, apesar dos avanços significativos na legislação e das políticas públicas implementadas nas últimas décadas, ainda há um longo caminho a ser trilhado para que a inclusão escolar seja plenamente efetivada. Mas como toda boa trilha, existem coisas bonitas para admirar, existem pessoas caminhando junto, descobertas, um ou outro detalhe nunca percebido antes, um caminho alternativo, sigamos sempre na trilha, ou melhor, nas trilhas pois não existe um caminho único e nem um único jeito de caminhar.

A inclusão é um direito assegurado por lei, mas sua efetivação depende de um esforço coletivo desde a implementação políticas públicas e ampliação de políticas já existentes, formação continuada de professores, investimento na formação inicial nos cursos de licenciatura, adaptação curricular, melhoria na infraestrutura escolar e, acima de tudo, uma mudança de mentalidade na sociedade. Como destacam Mantoan (2020) e Orrú (2019), a inclusão é um processo contínuo e não pode ser visto como um objetivo final a ser atingido de uma vez por todas. Ela requer constante reflexão, inovação e adaptação para atender às necessidades de uma sociedade em transformação.

Existe uma distância prática entre o discurso estabelecido pela legislação e a realidade do cotidiano escolar. Essa distância entre “o dizer e o fazer”, “o desejar e o realizar”, “o pregar e o praticar”, “o conhecer e o entender”, “o saber e o sentir”, só será gradualmente encurtada com o interesse do poder público e com grande empenho da sociedade. Para além do discurso, é necessário atar a prática do Ensino de História à pesquisa sobre inclusão. Dessa forma, vamos removendo as barreiras, quebrando as resistências, desenvolvendo a escuta sensível e o olhar amoroso para com os nossos estudantes. No entanto, é essencial considerar, que nesse processo quem ensina é também aprendiz.

## 2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL E NECESSÁRIO

“é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo” (Freire, 1992, p. 248).

Nesse capítulo vivi o verbo esperançar a cada linha lida e em cada minuto do exercício da escrita. Ao longo dele fiz o exercício de ler e evidenciar os esforços empreendidos pelos professores-pesquisadores do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) ao estabelecer o diálogo entre o ensino de história e educação inclusiva e educação espacial. Para além de valorizar o empenho de professores pesquisadores de um programa em que estou inserida, tive como propósito reforçar a ideia de como pesquisas que investigavam a intersecção entre ensino de história e educação inclusiva ou ensino de história e educação especial eram raras. Ao passo que, em um único programa, entre 2016 e 2024 avançamos significativamente nessa aproximação. Aqui me juntei aos outros que se levantaram para esperançar e fazer um ensino de história inclusivo.

Essa dissertação é fruto de uma segunda tentativa. Pertenci à primeira turma do PROFHISTÓRIA na Universidade do Estado da Bahia(UNEB), em 2016 e, ao acessar as dissertações até então publicadas pelo programa, apenas um trabalho havia sido publicado. Até o momento em que escrevo este capítulo, consegui encontrar mais nove(9) trabalhos. Foi um avanço significativo, ainda tímido, mas fundamental para que novas pesquisas contribuam futuramente para um Ensino de História cada vez mais inclusivo. Como o sugerido, pela epígrafe escolhida para o capítulo, é sonhando junto que o sonho de um ensino verdadeiramente inclusivo se tornará realidade.

As dissertações: Sinais do Tempo: construção de significados de tempo histórico em LIBRAS para alunos surdos em uma perspectiva de letramento em história (Mattos, 2016); Ensino Para Diferentes Sujeitos: o acesso de alunos surdos às aulas de história (Neto, 2018); Ensino de História Para Alunos Surdos em Classes Inclusivas: práticas e propostas (Santos, 2018); A História Muda: o uso de imagens no ensino de História para surdos (Stipp, 2019); Ensinando História Para Educandos Surdos em Uma Escola Inclusiva: um ensino possível

(Silva, 2020); Por Outras Formas de Falar: estratégias pedagógicas para discentes surdos/as no ensino de história (Paixão, 2022) dedicam-se pesquisar o ensino de história com foco nos estudantes surdos, buscando diversas estratégias de inclusão para esses sujeitos.

Os trabalhos: Formação Continuada de Professores: o ensino de História numa perspectiva inclusiva (Teixeira, 2020); Ensino de História e Inclusão de Estudante Autista: estudo de caso em uma escola pública em Feira de Santana, Bahia (Silva, 2024) têm em comum a preocupação em entender melhor o Transtorno do Espectro Autista e investigar a inclusão desses estudantes nas aulas de História. Teixeira(2020) tem como preocupação a formação continuada de professores de história como fator relevante para a efetivação da inclusão es estudantes autistas. Silva (2024) faz um estudo de caso que mobilizou toda a comunidade escolar na construção de um projeto que culminou na formação de uma comissão de acolhimento.

As pesquisas: Cidadania e Igualdade Como Projeto: o ensino de história em uma escola inclusiva (Rodrigues 2020); O Ensino de História e o Direito à Diferença: website História Inclusiva como ferramenta para o trabalho de professores com estudantes com deficiência intelectual (Pohlmann, 2021) dialogam entre si pela preocupação em incluir estudantes com deficiência respeitando as diferenças e pensando o ensino de História na diferença.

## 2.1 A INCLUSÃO NO PROFHISTÓRIA

Escrita por Camila Oliveira Mattos(Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), sob a orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Patrícia Bastos Azevedo a dissertação SINAIS DO TEMPO: CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS DE TEMPO HISTÓRICO EM LIBRAS PARA ALUNOS SURDOS EM UMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO EM HISTÓRIA foi defendida em 2016 e foi o primeiro trabalho que proporcionou uma interlocução entre Ensino de História e a educação em uma perspectiva inclusiva no PROFHISTÓRIA.

Partindo das unidades de sentido Ensino de História, Tempo Histórico, Surdez, Libras e Letramento, Mattos(2016) propõe como Solução Mediadora da Aprendizagem (SMA) a construção de um material didático, estruturado em sequência didática, totalmente em LIBRAS(Língua Brasileira de Sinais) voltado para o ensino do tempo histórico para estudantes surdos. Mattos sugeriu:

Uma sequência didática articulada em quatro eixos: ferramentas do tempo, medição temporal, distinção entre tempo histórico e tempo natural e, por fim, permanências e rupturas no tempo. Ressaltamos que neste material todo o conhecimento histórico foi construído em Libras, com o auxílio de uma intérprete, possibilitando o letramento destes alunos surdos. Ainda, foram amplamente utilizadas imagens e vídeos, materiais estes que, devido ao caráter visual, acreditamos ser os mais adequados para o ensino de História para crianças surdas. (Mattos, 2006, p. 7).

A autora traz sua história pessoal para pesquisa. Ela é filha ouvinte de um pai surdo e de uma mãe ouvinte e intérprete de LIBRAS. Na sua escrita ela relata essa experiência e as sutilezas do como se dava essa comunicação dentro da família. De forma muito respeitosa com a comunidade surda, ela ressalta:

A primeira quebra de mito: surdos não são todos iguais. Cada surdo desenvolve uma vivência com a surdez e com as pessoas que o cercam, dotando a experiência de ser surdo de um significado que varia de caso em caso. (Mattos, 2016, p. 11)

Dessa maneira, a autora quebra uma tendência de uniformizar as pessoas conforme o diagnóstico, a deficiência sensorial, a neuro divergência. Fica claro ao longo da leitura do texto o quanto a experiência de cada pessoa surda forja a forma de se comunicar com ouvintes e não ouvintes e o quando conhecer os estudantes surdos e respeitar a individualidade de cada um foi crucial para o desenvolvimento da pesquisa e da SMA construída.

Segundo (Mattos, 2016) nos relata, a pesquisa foi desenvolvida em um contexto em que a educação para surdos ocorre, de forma preferencial, turmas regulares na perspectiva inclusiva. Os estudantes têm acesso ao atendimento educacional especializado(AEE) nas salas de recursos multifuncionais (SRM). A autora pondera acerca das críticas feitas à articulação entre a escola regular e a escola especial em se tratando de estudantes surdos.

Em meio a estas críticas, acreditamos que a escola, sobretudo o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), enquanto centro de referência para a surdez, é fundamental para uma educação de qualidade aos surdos, como forma de propiciar um ambiente benéfico para o desenvolvimento social e educacional destes alunos (GLAT & BLANCO, 2007). Deste modo, entendemos a escola especial enquanto lugar de fomento e desenvolvimento das condições necessárias para uma inclusão segura e responsável. (Mattos, 2016, p. 14)

Apesar que entender que a escola regular não pode e nem deve lançar mão do argumento “não estamos preparados para acolher estudantes com deficiência”, é necessário compreender que muitas escolas ainda não possuem uma estrutura física acessível, que os professores e as professoras carecem de formação para a inclusão e que é necessária uma mobilização constante

das comunidades escolares para que as escolas sejam acessíveis na arquitetura, no currículo, nas ferramentas pedagógicas, na oferta de tecnologias assistivas e no combate à mentalidade capacitista. Pelos motivos supracitados, concordo aqui com Mattos (2016) quando ela ressalta a importância da educação especial, ou da escola especial como facilitadora da inclusão no sentido de desenvolver condições e habilidades necessárias para a inclusão nas classes regulares, assim como, os centros de educação especial podem cumprir um papel fundamental para a formação em serviço dos professores e professoras que atuam na educação regular.

Mattos desenvolveu as sequências didáticas para o 6º ano do Ensino fundamental. Segundo a autora, nessa etapa do ensino é notória a evasão escolar de estudantes surdos. As quatro sequências didáticas foram inteiramente concebidas em LIBRAS e as atividades preferencialmente feitas em grupo para proporcionar a troca de conhecimento entre os estudantes (Mattos, p. 99).

A SMA é composta também por um texto para o professor. Esse texto orienta quanto ao conceito de sequência didática, direcionamento do material para estudantes surdos em turmas especiais ou AEE, os objetivos de cada sequência, os conteúdos históricos a serem desenvolvidos, tempo estimado para o desenvolvimento de cada sequência didática.

Mattos discorre sobre o vazio epistêmico acerca do tema:

Muitas são as questões que se colocam frente a este campo de pesquisa. Este se trata de um trabalho inicial e experimental, que procura por possibilidades de um ensino de história significativo para os alunos surdos, travando diálogo com diferentes áreas de pesquisa, de modo a responder à ausência de trabalhos na área em questão.

Na tentativa em questão consideramos premente a construção de debates e reflexões teóricas e práticas aprofundadas acerca do ensino de história para surdos, acompanhado de uma análise mais densa acerca de materiais didáticos que possam dar qualidade ao ensino de história para este público. Neste sentido, acreditamos que possam ser construídos novos materiais de grande apelo histórico para alunos surdos, inclusive no aproveitamento de materiais já existentes, que podem ser adaptados para o ensino de surdos. Neste sentido, reflexões mais sistematizadas dentro da Educação Especial podem auxiliar na confecção de novos materiais. (Mattos, 2016, p. 131 e 132)

Sem a pretensão de escrever uma “cartilha”, (Mattos, 2016) divide com o leitor uma vivência sensível como filha de pai surdo e como uma professora-pesquisadora engajada na tarefa de garantir o direito de aprender História aos estudantes surdos. A autora desenvolveu um trabalho rico em possibilidades e que inspira práticas inovadoras no campo da história ensinada.

Outra pesquisa que tem como intersecção o ensino de história e a inclusão de estudantes surdos resultou na dissertação ENSINO PARA DIFERENTES SUJEITOS: O ACESSO DE ALUNOS SURDOS ÀS AULAS DE HISTÓRIA, defendida por Ernesto Padovani Neto, no ano de 2018, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Conceição Maria Rocha de Almeida, pela Universidade Federal do Pará. A pesquisa traz para discussão as unidades de sentido Ensino de História; Cotidiano Escolar; Saberes Históricos; Educação de Surdos; Pedagogia Visual; Bilinguismo. O autor faz um resgate minucioso do ensino da história da educação inclusiva com foco da história da educação para surdos. Neto(2018) estabelece um diálogo consistente entre ensino de história e a inclusão de estudantes surdos evidenciando a importância da diversidade de elementos sensoriais. A pesquisa resulta em um canal no YouTube chamado “História em Libras” onde são veiculadas vídeo aulas acessíveis que visam potencializar a aprendizagem de estudantes surdos acerca dos conteúdos da História.

Ainda com o foco na inclusão de estudantes surdos nas aulas de História, Paulo José Assumpção dos Santos, com a orientação do Prof. Dr. Silvio de Almeida Carvalho Filho e coorientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celeste Azulay Kelman, defendeu pela Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ), no ano de 2018 a dissertação ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS SURDOS EM CLASSES INCLUSIVAS: PRÁTICAS E PROPOSTAS. A pesquisa de Santos:

[...] enfoca o ensino de História para alunos surdos incluídos em turmas regulares do segundo segmento do Ensino Fundamental. Nela constata-se diversos desafios a esse ensino, dentre os quais a manutenção de práticas pedagógicas inapropriadas à construção de aprendizagem significativa pelos referidos discentes, que, desta forma, permanecem excluídos em um contexto dito de inclusão. Ante tal constatação, apresenta-se como contributo à promoção de uma educação inclusiva mais efetiva o *Caderno de orientações e sugestões para o ensino de História em classes inclusivas com alunos surdos*. (Santos, 2018, P. 5)

É importante salientar que o autor destaca a manutenção de práticas que perpetuam a exclusão a despeito da legislação vigente. Essa é uma inquietação que também me mobiliza como professora que vive o cotidiano escolar, ainda excludente, e como pesquisadora que se propõe a pensar o ensino de história dentro do paradigma inclusivo que ainda está em um horizonte que pode ser visto, mas ainda não foi alcançado. Estou caminhando em direção a ele e encontrado no PROFHISTÓRIA, companheiros e companheiras dessa caminhada.

Santos(2018) parte para sua investigação das unidades de sentido: Ensino de História; Surdos; Inclusão; Educação Especial; Saberes e práticas no espaço escolar; Cotidiano escolar e saberes históricos. O autor apresenta resultados uma pesquisa narrativa de natureza qualitativa,



através da análise de entrevistas feitas com professores da escola onde leciona. Buscando compreender os desafios enfrentados pelos professores para a inclusão dos estudantes surdos.

Ao longo do texto Santos(2018) faz um detalhado levantamento bibliográfico que é de grande valia para quem desejar aprofundar o estudo sobre ensino de história e inclusão de surdos. Ele também relata os inúmeros problemas estruturais que são comuns em parte das escolas e são recorrentes nos relatos de professores Brasil a fora.

Como SMA, Santos(2018) elaborou um CADERNO DE ORIENTAÇÕES E SUGESTÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM CLASSES INCLUSIVAS COM ALUNOS SURDOS. Baseado na própria prática e nos saberes adquiridos ao longo do percurso de formação docente, o professor-pesquisador, elaborou orientações e sugestões que auxiliam no processo de inclusão de estudantes surdos.

Em 2019, Paulo Eduardo de Mattos Stipp defendeu a dissertação A HISTÓRIA MUDA: O USO DE IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA SURDOS, pela Universidade Estadual de Campinas, sob prof.<sup>a</sup> dra. Cristina Meneguello. A pesquisa parte das seguintes premissas:

Como linguagens e culturas diferentes podem potencializar (ou não) a investigação e a interpretação histórica? Como se processa a percepção (e compreensão histórica) das imagens por alunos surdos e por alunos ouvintes? Existe diferença no modo pelo qual cada um desses grupos capta e interpreta as imagens? Os surdos têm maior acuidade sensorial (cognitiva) para apreender detalhes e realizar sínteses visuais do que os ouvintes? Uma suposta maior proximidade dos surdos com a cultura visual os qualificaria a uma melhor compreensão histórica por meio da imagem? (Stipp, 2019, p. 8)

Stipp (2019) usou o método empírico comparativo entre estudantes surdos e ouvintes. A partir de dados obtidos do estudo de caso, elaborou sequências didáticas usando fontes visuais com o objetivo de potencializar a capacidade de ensino e integração entre os estudantes. Diferentes grupos participaram da aplicação das sequências didáticas: estudantes surdos, estudantes ouvintes, estudantes universitários e professores. Foram selecionados conteúdos programáticos muito recorrentes em livros de História (Stipp, 2019, p. 8). No entanto, o autor precisou redimensionar as premissas iniciais pois constatou que, ao articular a reflexão teórica e a prática não é possível universalizar o processo educacional, que se revela único, individualizado.

À vista disso, concordo com Stipp. Não existe uma receita, uma trilha segura para pensar um ensino inclusivo. A escola é um espaço formal de aprendizagem orientado por um currículo, regimento interno, portarias, leis que tendem a universalizar o ensinar, o aprender, o avaliar. A escola é também um espaço permeado de diferenças. Cada estudante é único e aprende de forma única. Cada professor é único. Se dez professores receberem a tarefa de “ensinar” um determinado conteúdo histórico, teremos dez maneiras diferentes de ensinar. Se dez estudantes participarem de uma mesma aula de História, teremos dez formas diferentes de registrar as aprendizagens, ou não aprendizagens. Aprender é um verbo impregnado de subjetividades, de histórias de vida, de territórios. Não é possível universalizar o aprender.

Stipp (2019) elege como unidades de sentido Ensino de história; Cultura visual; Educação especial; Cultura surda. A leitura da dissertação é uma imersão na história da educação de surdos e na cultura surda. O autor nos apresenta um panorama detalhado sobre ensino de história e cultura visual e seis sequências didáticas que servem de “*start*” para o desenvolvimento de diversas estratégias de ensino.

A dissertação intitulada CIDADANIA E IGUALDADE COMO PROJETO: O ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA ESCOLA INCLUSIVA foi escrita por Carla Renata Vieira Rodrigues sob orientação da Profa. Dra. Juliana Teixeira Souza, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte(UFRN), em 2020.

A partir das unidades de sentido Educação Inclusiva; aprendizagem de educandos com deficiência e Ensino de história, (Rodrigues, 2020) propõe como solução mediadora da aprendizagem, a produção de um material didático voltado para os professores com foco no ensino de História para o 6º ano do Ensino Fundamental que:

[...]objetiva a pensar a História por meio da problematização de vestígios do passado – diferentes formas de escrita – e de questionamentos sobre a importância política e social da linguagem e da comunicação. A proposta é utilizar o método histórico para construir conhecimento coletivamente em sala de aula, de modo a trabalhar com temas que sejam importantes para a formação cidadã, colaborando com a construção de uma sociedade inclusiva e igualitária. (Rodrigues, 2020, p. 26)

Rodrigues(2020) relata que a falta de diálogo e interação entre os estudantes reforçava a exclusão de estudantes com deficiência, o que motivou a pensar em estratégias que fomentassem o diálogo, o trabalho em grupo e o respeito às diferenças:

[...] perceber que mais 60% dos meus alunos não se comunicam com todos os colegas da sala, não interagem e nem dialogam com as diferenças reforça a exclusão dos alunos com deficiência, por isso a necessidade de uma

intervenção. Desse modo, acredito que, por meio deste projeto, que estimula o processo de construção do conhecimento histórico por meio de atividades coletivas, os alunos poderão pensar historicamente, tomando como base a comunicação das sociedades antigas, a fim de que apreendam os valores de solidariedade, união, reciprocidade, afeto e socialização etc. que necessitam ser praticados dentro e fora do contexto escolar. (Rodrigues, 2020, p. 26)

Ao longo da dissertação, a autora apresenta um breve histórico da educação inclusiva no Brasil e no Estado do Ceará e através de um questionário estruturado respondido pelos estudantes ela busca compreender a relação dos estudantes com o componente curricular. O que os estudantes pensam e sentem em relação à História que lhes é ensinada. A autora também investiga a relação entre os estudantes e o espaço da escola e as pessoas que trabalham nela. A partir da análise das respostas dos estudantes, Rodrigues(2020) propõe a solução mediadora da aprendizagem A ESCRITA NA HISTÓRIA com propostas de atividades a serem desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo com turmas de 6º ano não apenas com foco no conteúdo histórico, mas no desenvolvimento das relações entre estudantes favorecendo a inclusão.

Um ponto de convergência em quase todos os trabalhos que se dedicam a discutir a Educação inclusiva é a necessidade de formação docente. Parte dos professores de história que estão nas salas de aula hoje não cursaram nenhum componente curricular que preparasse para a diversidade que encontramos dentro das escolas. Parte de nós não foi preparada desde a formação inicial para ensinar História para pessoas com deficiência, neuro divergentes. Precisamos de formação continuada e formação em serviço para a inclusão. E foi essa preocupação que motivou a pesquisa e a escrita da dissertação FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O ENSINO DE HISTÓRIA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA cuja autoria é de Moisés Pires Teixeira. A dissertação mencionada foi defendida em 2020, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) com a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Lopes de Campos.

Tomando por base as unidades de sentido Inclusão Educacional; Sequência Didática e Transtorno do Espectro do Autismo e tendo como objetivo analisar a elaboração de estratégias pedagógicas com professores da Educação Básica numa perspectiva inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na rede municipal de Educação de Paty do Alferes, (Teixeira, 2020, p. 10) fundamenta a partir de um Simpósio de Formação Continuada a formação de um grupo de estudos. A metodologia é pesquisa-ação colaborativa. Segundo o autor, o campo de pesquisa foi o curso de extensão “*Inclusão educacional por eixos de interesse*”, construído em conjunto pelo grupo de estudos da Escola Municipal Liddy Mignone e contou com a colaboração de membros do grupo de pesquisa *Observatório de Educação*

*Especial e Inclusão Educacional - ObEE*, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e da Secretaria Municipal de Educação de Paty do Alferes, RJ. Entre as ações viabilizadas pelo professor-pesquisador e seus colaboradores destaca-se curso de formação do grupo de estudos com foco na elaboração de propostas pedagógicas para estudantes com transtorno do espectro autista. Os achados preliminares da pesquisa:

[...] apresentaram a dificuldades encontradas nas formações de professores, principalmente relacionadas à formação continuada em Educação Especial de forma geral. Os dados mostraram que muitos professores trabalham na educação regular numa perspectiva inclusiva com o mínimo de conhecimentos específicos para esse fim, mas demonstraram práticas criativas. (Teixeira, 2020, p. 10)

Conforme nos informa (Teixeira, 2020, p. 21), o Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, localizado em Nova Iguaçu, abriga o Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Denise Pletsch. Este observatório está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ), e realiza pesquisas sobre a escolarização de estudantes que são o público-alvo da Educação Especial no estado do Rio de Janeiro. A referida pesquisa indiretamente influenciada pelos pressupostos teóricos desse grupo de pesquisa do qual faço parte o autor desde o ano 2019.

Segundo Teixeira(2020, p. 21) a “pesquisa objetiva analisar a formação de professores da Educação Básica para a inclusão educacional na cidade de Paty do Alferes a partir de um curso de Formação Continuada intitulado *Seminário Municipal de Inclusão Educacional*”. A partir dessa premissa, o pesquisador e seus colaboradores construíram um programa de formação continuada pautado pelos referenciais de práticas colaborativas interdisciplinares e formaram um grupo de estudos com foco nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com transtorno do espectro autista.

Através de entrevistas semiestruturadas, Teixeira(2020, p. 96) traz a experiência de professores e mediadores que trabalham em classes com alunos com TEA nas séries finais do Ensino Fundamental. A partir das experiências vividas pelos colaboradores da pesquisa, o autor investiga a realidade de professores e alunos que vivem o cotidiano da educação inclusiva no contexto do ensino de História.

A SMA prosta por Teixeira(2020, pp. 90 e 91) é uma sequência didática estruturada em atividades voltadas para a compreensão das percepções de tempo; identidades, diversidade e diferenças; escrita de si e histórias pessoais; espaços e territórios; percepções do tempo; rupturas e permanências na História. As atividades desenvolvidas e propostas pelo autor se configuram

sugestões muito versáteis de estratégias que podem ser adaptadas e se desdobrarem em diversas outras propostas em conformidade com outras realidades. Conhecer a prática de ensino de outros professores, compartilhar experiências e ideias podem render *insights* e soluções para nosso cotidiano escolar. Nesse sentido, é muito relevante a contribuição de Teixeira(2020).

Também defendida em 2020, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ), a dissertação ENSINANDO HISTÓRIA PARA E DUCANDOS SURDOS EM UMA ESCOLA INCLUSIVA: UM ENSINO POSSÍVEL foi fruto da pesquisa de Paulo Roberto Martins da Silva que contou com a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Cinthia Monteiro de Araujo e coorientação da Prof.<sup>a</sup> D r.<sup>a</sup> Celeste Azulay Kelman. A pesquisa tem como foco o ensino de História para estudantes surdos das séries finais do Ensino Fundamental, matriculados em escola regular inclusiva. Silva(2010, p.10) apresenta como um dos principais obstáculos para a inclusão de estudantes surdos nas aulas de História o uso de metodologias de ensino predominantemente orais. Isto posto, o autor

[...]buscou analisar os estudos recentes sobre o saber histórico escolar e o ensino para alunos surdos, refletindo como as contribuições teóricas da Pedagogia Visual e do uso de imagens históricas em sala de aula podem favorecer a construção de uma metodologia que tome por base a prática de professores de História de escolas inclusivas. Propõe-se, portanto, a partir das contribuições da semiótica imagética, uma metodologia didática diferenciada que favorecerá o ensino para educandos surdos em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, e conseqüentemente, a aprendizagem histórica. (Silva, p. 10)

Silva estrutura a investigação fundamentado nas unidades de sentido Ensino de História; Educação Especial; Saberes e práticas no espaço escolar; Ensino para surdos e Inclusão. Após uma consistente discussão teórica sobre o ensino de história, educação de surdos em sua interface com a educação inclusiva, o autor nos apresenta a metodologia que consiste em entrevistas realizadas com quatro professores em escolas onde os colaboradores lecionam. Esses testemunhos orais colhidos foram analisados à luz das contribuições teóricas da história oral e dentro de uma abordagem qualitativa (Silva, 2020, p. 70-71). A partir da análise das entrevistas e dos desafios relatados pelos colaboradores da pesquisa, Silva(2020) propôs como SMA um material didático voltado para o ensino de história para estudantes surdos baseado na análise de fontes históricas imagéticas acerca de temas relacionados à História do Brasil.

O material didático com conteúdo histórico adaptado, que se fundamenta na metodologia didática diferenciada [...] é o produto educacional desta dissertação e é minha contribuição para auxiliar os professores de História no ensino de alunos surdos. Não é um material que está fechado, pois o professor pode usá-lo em sua versão completa ou pode adaptá-lo à sua realidade. Já a

metodologia didática diferenciada é aberta para ser usada no tratamento de outras imagens históricas, todavia, a sua funcionalidade está intrinsecamente vinculada a contextualização dessas imagens ao contexto em que foram produzidas.(Silva, 2020, p. 155)

A professora-pesquisadora Gabriela Grudka Pohlmann em 2021 contribuiu para o diálogo entre o ensino de história e a educação inclusiva com a dissertação O ENSINO DE HISTÓRIA E O DIREITO À DIFERENÇA: WEBSITE HISTÓRIA INCLUSIVA COMO FERRAMENTA PARA O TRABALHO DE PROFESSORES COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL defendida na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) sob orientação da prof.<sup>a</sup>. dr.<sup>a</sup> Caroline Jaques Cubas. A pesquisadora:

[...] 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. (Pohlmann, 2021, p. 8)

Alicerçada nas unidades de sentido Ensino de História; Deficiência Intelectual e Autonomia, Pohlmann analisou os relatos sobre as acerca das pedagógicas direcionadas a estudantes com deficiência intelectual de seis professores de História que atuam em escolas regulares da educação básica em Florianópolis, estado de Santa Catarina. A professora-pesquisadora coletou de dados tendo como instrumento um questionário discursivo. Os dados coletados foram analisados dentro de uma abordagem qualitativa e retrataram os desafios de construir estratégias inclusivas eficazes para o ensino de História para estudantes com deficiência intelectual. Pohlmann(2021, p. 8) aponta questões estruturais do sistema de ensino, as formações universitárias deficitárias com relação à Educação Inclusiva como fatores desafiadores para a construção do ensino de história inclusivo e para todos. Visando compreender os desafios, as concepções de ensino e prática docente sobre a educação inclusiva, a autora delineou a investigação conforme os objetivos:

[...]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 neuro típicos 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 neuro típicos 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. (Pohlmann, 2021, p. 69).

A solução mediadora da aprendizagem que resultou da supramencionada pesquisa foi a criação de um website denominado HISTÓRIA INCLUSIVA onde encontramos conteúdos que favorecem a formação continuada de professores de história que atuam em classes com estudantes com deficiência intelectual. Além de uma série de conteúdos, também encontramos relatos de professores dispostos a compartilhar experiências sobre o tema proposto. Além do website, Pohlmann desenvolveu conteúdo para a rede social Instagram divulgado em perfil com o mesmo nome do website.

Sobre a necessidade premente de preencher essa lacuna no ensino de história, Pohlmann argumenta:

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. (Pohlmann, 2021, p. 134)

Indinéia Ramos Paixão defendeu, em 2022, a dissertação POR OUTRAS FORMAS DE FALAR: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA DISCENTES SURDOS/AS NO ENSINO DE HISTÓRIA, Universidade do Estado da Bahia(UNEB) sob a orientação da professora dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Castro do Lago, e coorientação da professora dr.<sup>a</sup> Patrícia Carla da Hora Correia. Paixão (2022) nos apresenta um recorte bem claro da pesquisa desenvolvida, bem como a abordagem teórico-procedimental escolhida na qual:

[...] discute sobre as estratégias pedagógicas utilizadas no ensino de História com estudante surdo. Foram adotadas abordagens procedimentais do Estudo de Caso e da Pesquisa Participante, tendo como objeto de estudo as relações estabelecidas e vivenciadas, no que tange ao ensino e aprendizado de História, entre as três participantes da experiência, a saber: a professora de História e autora da pesquisa, a estudante surda egressa e a servidora tradutora e intérprete de Libras. (Paixão, 2022, p.8.)

A pesquisa em questão foi desenvolvida no Instituto Federal Baiano (IF Baiano – *Campus Valença*), entre os anos de 2016 e 2018. Paixão (2022) desenvolveu suas reflexões a partir das unidades de sentido: Educação de Surdos; Ensino de História; Estratégias Pedagógicas; Letramento Visual em História. Durante a vivência do processo de investigação, a autora percebeu “[...]a importância da elaboração de estratégias pedagógicas adequadas aos

estudantes surdos, pautadas na visualidade. Portanto, o letramento visual em História destaca-se como estratégia pedagógica para o ensino e a aprendizagem de estudantes surdos.” (Paixão, 2022, p.8) A autora ressalta a necessidade de formação contínua dos professores e, no intento de colaborar para o preenchimento dessa lacuna, apresenta uma proposta de curso para professores de História que atuem junto a estudantes surdos.

Ao longo da leitura da dissertação, nos é apresentado um estudo muito minucioso sobre a surdez em interlocução com o Ensino de História, e as estratégias pedagógicas adaptadas para inclusão de estudantes surdos. Paixão (2022) entende a surdez enquanto “[...]uma característica humana que diferencia surdos de ouvintes, ao mesmo tempo que, agrega-os numa comunidade linguística própria, sem homogeneizá-los, no entanto (Paixão, 2022, p.29)”. A autora convida a pensar sobre a inclusão escolar e a educação para surdo contextualizada dentro do ensino de História e como é seminal esse campo de investigação, como existem vazios a serem preenchidos por mais trabalhos como esse. Ademais, a autora detalha história e contexto da pesquisa e o processo de construção da Política de Diversidade e Inclusão do IF Baiano que oferece uma “[...]rede de setores e serviços destinados à promoção de uma educação baseada na equidade, igualdade e respeito para todos (Paixão, 2022, p. 29).

Fazendo aqui um diálogo com Paixão (2022), concordo com a autora quanto a importância do AEE (atendimento educacional especializado) em caráter suplementar ao ensino em classes regulares. Acredito que toda a comunidade escolar se beneficia do AEE. Os estudantes podem desenvolver habilidades específicas inerentes às deficiências sensoriais ou neuro divergências, os professores podem recorrer aos professores especialistas do AEE como auxílio para a elaboração de estratégias de ensino mais adequadas ao paradigma inclusivo e, dentro da experiência que tenho, os professores do AEE são protagonistas de ações muito profícuas na mudança de mentalidade da comunidade escolar. Nesse aspecto, a autora destaca:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) se constitui em mais um espaço para o desenvolvimento da aprendizagem do discente com necessidades educacionais específicas, além de colaborar, sugerindo, orientando os docentes das diversas disciplinas na condução e desenvolvimento de aulas, atividades e avaliações devidamente adequadas às especificidades dos estudantes. (Paixão, 2022, p. 77)

A solução mediadora da aprendizagem proposta é o curso de formação docente POR OUTRAS FORMAS DE FALAR disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem MOOC (*Massive Open Online Courses*), abertos ao grande público em que cada cursista pode estudar conforme o próprio ritmo. Segundo a autora:



Um dos aspectos mais interessantes do curso é que ele foi projetado para que o cursista pense, planeje e elabore o seu próprio curso à medida que avança nas aulas e atividades propostas. Assim, fomos aprendendo sobre o curso e em cada etapa de estudos sobre suas partes e composição fomos elaborando o projeto do nosso curso, o mapa de atividades, selecionando e/ou construindo as mídias a serem utilizadas e até chegamos a configurar alguns aspectos do curso pensado, numa sala virtual – “sala de prática” – como parte do processo de aprendizado. (Paixão, 2022, p. 133)

A formação POR OUTRAS FORMAS DE FALAR viabiliza a construção de novos saberes e práticas docentes a partir de atividades que propõem leituras de textos, análises de vídeos, fóruns de discussão e atividades práticas objetivando a construção de aulas e atividades de História para turmas com estudantes ouvintes e surdos. A avaliação da aprendizagem é processual e contínua. Este curso foi pensado para os professores de História da Educação Básica. Nas palavras da autora:

Por outras formas de falar agora suscita em nós a expectativa por novas vivências e novas experiências. O que antes, lá no início, se constituía em angústia e consciência daquilo que nos faltava, agora representa a alavanca para poder trilhar novos rumos. Urge que alarguemos nossas formas de falar, ver, sentir, fazer, viver a relação com as outras pessoas. Precisamos manter-nos vigilantes de nossas ações, até que a prática da inclusão se torne hábito em nós. (Paixão, 2022, p. 136)

A dissertação ENSINO DE HISTÓRIA E INCLUSÃO DE ESTUDANTE AUTISTA: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FEIRA DE SANTANA, BAHIA é a publicação mais recente sobre inclusão e ensino de História do PROFHISTÓRIA da Universidade do Estado da Bahia(UNEB). Foi fruto da pesquisa do professor-pesquisador e colega de turma Edson Liberato da Silva sob a orientação da, também minha orientadora, Professora Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Castro do Lago, e coorientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Patrícia Carla da Hora Correia.

Silva(2024) desenvolve o diálogo entre o ensino de História e a educação inclusiva com foco na inclusão de um estudante autista e busca “[...]compreender como o trabalho realizado no colégio para assegurar a inclusão de estudante autista influenciou a concepção do ensino de História na escola.(p.7)”. Utilizando como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas e questionários, a pesquisa foi de metodologia qualitativa do tipo estudo de caso único. Silva(2024) entendeu que “[...]concepção de ensino de História do professor conduziu o mesmo a lançar um olhar para o estudante autista, retirando-o da invisibilidade[...]”(p.7), nesse sentido:

As ações desenvolvidas por uma comissão de acolhimento e inclusão existente na unidade de ensino, afetaram a prática do docente sujeito da investigação,

trazendo para o caminho da aprendizagem, a afetividade como estratégia mediadora na construção de conhecimento. (Silva, 2024, p. 7)

O autor elege Ensino de História; Educação Inclusiva; Autismo como categorias analíticas e proporciona ao leitor uma discussão detalhada e bem fundamentada sobre o histórico da educação especial e educação inclusiva, marcos legais internacionais e nacionais, autismo e suas implicações socioafetivas e cognitivas colocando essa discussão em perspectiva com o ensino de História.

Silva(2024) enfoca o processo de construção da cultura escolar inclusiva no Colégio Estadual Imaculada Conceição, localizado da cidade de Feira de Santana, interior do Estado da Bahia. Nessa escola, foi criada uma COMISSÃO DE ACOLHIMENTO E INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS EM CONTEXTO ESCOLAR como um primeiro esforço para implementação ações que promovessem a inclusão.

O autor também nos relata a implementação do projeto INCLUSÃO PARA A AUTONOMIA: UMA PROPOSTA DE ESCOLA PARA A DIVERSIDADE que “[...]tem como objetivo promover a inclusão escolar de maneira abrangente e contextualizada. (p. 56)”. O projeto tem por finalidade promover ações, palestras, atividades de sensibilização da comunidade escolar, rodas de conversa, ações formativas. O projeto resultou na abertura de uma sala de atendimento educacional especializado (AEE).

A solução mediadora de aprendizagem idealizada por Silva(2014) é um e-book “[...]com uma proposta de ensino interdisciplinar numa perspectiva inclusiva intitulado: Projeto inclusão para autonomia: Uma proposta de uma escola para diversidade. (p.7)”. Conforme Silva(2024) discorre:

A Proposta de Ensino Interdisciplinar Numa Perspectiva Inclusiva: Projeto Inclusão para Autonomia: Uma Proposta de uma Escola para Diversidade, foi construído como estratégia pedagógica na tentativa de transformar o ambiente escolar em um espaço acolhedor e inclusivo não somente para estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, mas também para os demais que apresentam dificuldade de aprendizagem. (p.79)

Apesar de ser um estudo de caso que põe uma lupa no processo de inclusão de um estudante autista e nas relações estabelecidas entre um professor de história e esse aluno, Silva(2024) demonstra, ao longo de todo o seu texto a preocupação de transformar as suas práticas como professor de história, ampliar os seus saberes para transformar não apenas as aulas dele, mas mudar gradualmente, através das ações implementadas, o sistema de crenças da

comunidade escolar e transformar aquela escola em espaço acolhedor das diferenças e cada vez mais inclusivo. A escuta e o olhar sensíveis do professor-pesquisador reverberam em toda a pesquisa a voz de um sujeito desejante de superar suas “dificuldades de ensinagem”, que não se deixa limitar pelas barreiras impostas e procura removê-las, dentro de suas possibilidades de forma propositiva e afetiva. O próprio autor nos ressalta:

[...]a importância de nós, professores de História, trazermos para nosso campo de atuação, o compromisso com as pessoas com deficiência em nossa sala de aula, uma vez que durante muito tempo, esses sujeitos negligenciados, também sofreram com o apagamento intencional durante a vigência de uma prática política, econômica e social elitista e excludente, que invisibilizava ideologicamente, tanto as questões de classe, de gênero e étnicos raciais, quanto todos que não apresentavam um padrão físico e cognitivo exigido pela sociedade. (Silva, 2024, p. 84)

A partir da leitura das dissertações acima citadas, constatamos que ensinar História para todos os estudantes requer a mobilização constante de novos saberes e renovação das práticas de ensino. Aprendemos a ensinar, ensinando. Aprendemos a incluir, incluindo. Como já mencionei anteriormente, ao escrever sobre o Ensino de História e a Educação Inclusiva, usamos os verbos no gerúndio. Estamos construindo saberes, pensando práticas, por esse motivo, o processo de autoformação deve/deveria ser uma constante.

O professor, a professora recebe uma formação inicial que tem uma visão apriorística de que os estudantes aprenderão de forma homogênea e padronizada. As avaliações das aprendizagens, historicamente, tendem à padronização, normalização. Existem expectativas, quase sempre frustradas, de como cada estudante aprenderá e como registrará as aprendizagens. Precisamos romper com essa lógica homogeneizante e nos prepararmos para ensinar para o universo de diferenças que habita uma escola, esse mosaico multicolorido, multiforme, impregnado de subjetividades e histórias. A Educação Inclusiva nos convida a deslocar o olhar do diagnóstico para as inúmeras possibilidades de ensinar na diferença e para a diferença.

Muitas teorias, abordagens e métodos norteiam o proceder das instituições escolares, mas não alteram, significativamente, a velha fórmula de séculos passados. É muito recente a discussão acerca da Educação Inclusiva e são inúmeros os desafios no âmbito institucional, mas principalmente nas nossas concepções do que é o ensinar. Estamos aprendendo à medida que temos a oportunidade de conviver, aprender e ensinar na e para a diferença.

Este capítulo foi uma forma de visibilizar os esforços empreendidos por professores que atuam na educação básica e se sentiram desafiados pelas diferenças entre os diversos sujeitos que formam uma comunidade escolar. Fomos treinados para a uniformização das práticas de ensino. As avaliações tendem a ser uniformizantes e contrastam com a diversidade de uma sala de aula. Esses professores e professoras não se conformaram, não se acomodaram, confrontaram os próprios saberes, lançaram um olhar autocrítico sobre as próprias práticas de ensino. As inquietações e angústias viraram perguntas, indagações. As perguntas e indagações se desdobraram em objetivos a serem alcançados ao longo de cada pesquisa. Partiram, cada um ao seu modo, lançando mão das teorias e metodologias, para perseguir os objetivos estabelecidos no projeto e buscar as respostas para os problemas propostos. E sim. Para cada resposta que encontramos, para cada objetivo que alcançamos novas perguntas aparecem e a vida segue como um eterno viver, experienciar, questionar, investigar, aprender, compartilhar, transformar. Para professores e professoras esse ciclo é eterno. E é bom que seja assim. Ensinar é verbo, sempre conjugado em diferentes tempos, modos e pessoas. É ação, é movimento.

Depois do enriquecedor exercício de ler essas dissertações que estabelecem o diálogo entre o ensino de História, a Educação Inclusiva e com a Educação Especial, percebo o quão profícuo é o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História para um tema tão relevante, urgente, disruptivo e carente de literatura acadêmica. Fico animada em perceber o interesse dos colegas professores-pesquisadores em pavimentar o longo caminho em direção ao ensino de história inclusivo construído na e para a diferença. Sonhando junto com todos os professores, orientadores e coorientadores referenciados nesse capítulo, desejo profundamente deixar a minha colaboração.

### 3 NARRATIVAS DOCENTES E PERCURSOS AUTOFORMATIVOS PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS AULAS DE HISTÓRIA.

[...]  
 A minha vida é um vendaval que se soltou.  
 É uma onda que se alevantou.  
 É um átomo a mais que se animou...  
 Não sei por onde vou,  
 Não sei para onde vou  
 Sei que não vou por aí!

(Cântico Negro - José Sérgio, 1926)

O poema de José Sérgio, eternizado na voz de Maria Bethânia, expressa o sentimento de inquietação e desejo de trilhar caminhos diferentes dos já traçados, conhecidos e compactados de tanto serem percorridos. Onde o ar não penetra, a água não infiltra e nada mais nasce. O caminho da segregação, do abandono, da negligência, do preconceito já foi percorrido por muito tempo. Não é por esse caminho que eu quero andar. Posso até não ter o mapa, não saber direito por onde ir, mas sei aonde não quero chegar.

Esse capítulo se propõe a entrelaçar categorias de análise basilares para a construção desse trabalho: a narrativa docente; os percursos autoformativos de professores e professoras de História para a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Por se tratar de uma pesquisa narrativa de natureza qualitativa e ancorada na pesquisa formação, o objetivo é conhecer aspectos da formação dos colaboradores da pesquisa, a rotina como professores de história de classes com estudantes com deficiência, transtornos de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados. Também são evidenciados os esforços autoformativos e estratégias didáticas inclusivas nas aulas de história.

Os relatos foram produzidos com os colaboradores de pesquisa de forma escrita. Deixei-os livres quanto a quantidade de laudas. Solicitei que relatassem de forma espontânea sobre a escolha da profissão, percurso formativo inicial, continuado e autoformativo. Se fosse o caso, relatassem algumas estratégias usadas nas aulas de História para viabilizar a inclusão de estudantes com deficiência. Para a coleta dos relatos, foram escolhidos três professores de História da Rede Estadual da Bahia, efetivos e com experiências com estudantes com deficiência. Vale ressaltar que cada colaborador escolheu uma pedra preciosa como pseudônimo

a ser utilizado nos relatos. Eu, a autora da dissertação sou pesquisadora participante e assumi o pseudônimo de Ametista. Meus três colaboradores estão aqui identificados como Pérola Negra, Topázio Amarelo e Topázio azul.

Ao final desse capítulo será apresentado ebook **INCLUA-SE NESSA HISTÓRIA: O PDI COMO ESTRATÉGIA DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO NAS AULAS DE HISTÓRIA**. Como requisito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, a Solução Mediadora da Aprendizagem (SMA) é e dimensão prática derivada do processo de pesquisa aqui dissertado. Apesar de compreender o Plano de Desenvolvimento Individual como um produto coletivo fruto da interlocução entre a comunidade escolar, profissionais de saúde e terapeutas que fazem o acompanhamento interdisciplinar, a família e o(a) estudantes, existe uma parte do PDI que é de responsabilidade do professor ou professora regente. Como professores e professoras de História, nos cabe pensar a etapa relacionada aos conteúdos e habilidades específicas a serem desenvolvidas pelos estudantes durante as aulas de História. A SMA aqui proposta e sobre a qual dissertarei mais detalhadamente adiante, tem como intenção de focar na dimensão autoformativa do processo de elaboração do PDI para o Ensino de História. Evocando a epígrafe, trecho do lindo poema de José Sérgio, pode ser que ainda não saibamos por onde ir, mas sabemos que não vamos pelo caminho da exclusão, da segregação.

### 3.1 DIALOGANDO COM OS COLABORADORES: PISTAS NARRATIVAS PARA O PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE.

A metodologia narrativa é de grande valia como uma ferramenta no campo do ensino de história. Essa abordagem metodológica nos permite compreender quão complexos e sinuosos são os percursos do aprender para ensinar e do ensinar para continuar aprendendo. Extrapola o registro e a transmissão de informações factuais. Permite o acesso de um(a) ser humano(a) pesquisador(a) às experiências, subjetividades e vivências de outros seres humano(as) colaboradores e colaboradoras da pesquisa. Como nos apontam, Clandinin e Connelly (2011), a pesquisa narrativa "não é apenas sobre contar histórias, mas sobre construir sentido por meio da experiência humana". Nessa perspectiva, a pesquisa narrativa abre espaço para que a pesquisa em ensino de história seja um espaço de diálogo entre o passado e o

presente, entre professores, professoras e suas práticas de ensino como protagonistas na construção do conhecimento histórico com foco no ensino.

Para Moreira (2017), a narrativa também se destaca como um recurso que promove a diversidade de vozes dentro do ensino de história. Ela afirma que, ao permitir que diferentes perspectivas sejam incluídas no processo de ensino-aprendizagem, a narrativa contribui para uma visão mais inclusiva e plural da história. Isso é particularmente importante no contexto brasileiro, marcado pela diversidade étnica, e nesse trabalho específico, a diversidade no que tange aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Reafirmando que, através da pesquisa, não “damos voz a ninguém”, apenas nos dedicamos a escutar, compreender, interpretar e respeitar o que nos dizem essas vozes, muitas vezes, silenciadas, subalternizadas no contexto social e, por conseguinte, no espaço escolar.

Esse trabalho explora as narrativas dos professores e professoras colaboradores as narrativas à autoformação. Compreender como - e se - os colaboradores e colaboradoras conduzem a autoformação no campo do ensino de história na perspectiva inclusiva foi o desafio que me propus. Através das narrativas escritas busquei compreender as histórias, o desenvolvimento pessoal e profissional, as experiências vividas pelos professores.

Como pesquisadora participante, esse processo de revisitar e narrar minhas próprias experiências, me ajudou a refletir sobre minhas práticas e, consequentemente, foi um exercício de autoconhecimento, autocritica e amadurecimento. Lembrar a sensação de entrar pela primeira vez na universidade, o trote do primeiro dia, as disciplinas, os professores e quão rica foi a experiência nos corredores da universidade. Lembrei do dia que me arrumei pela primeira vez para “dar aula” - e sim a roupa foi uma preocupação, era muito jovem e a diferença de idade entre meus alunos e eu não era expressiva - e a primeira vez que fui chamada de professora. Foi uma mistura de alegria, orgulho, senso de responsabilidade e noção de despreparo. Será que sou capaz? Foi uma explosão sensorial entrar pela primeira vez em uma sala de aula como professora: o burburinho dos estudantes, as dezenas de perguntas simultâneas, um cheiro do giz, o barulho desse giz riscando o quadro verde, o cheiro de material escolar novo e do lanche sendo preparado na cantina. O frio na barriga, as mãos suadas de nervoso, ansiedade e insegurança. Lembro de escrever meu nome e, ao lado, o nome da disciplina que lecionaria em caixa alta: HISTÓRIA!

É nesse momento que descobrimos que o diploma de licenciatura é só o começo. Que só se aprende a ser professora, sendo, vivendo o cotidiano escolar, conhecendo nossos aprendizes e entendendo a heterogeneidade do universo dos sujeitos aprendentes da escola.

Vamos conhecer os colaboradores da pesquisa e o desvelar da história de cada um. Vou começar com o meu relato de formação inicial. Como os meus valiosos colaboradores escolheram para si nomes de pedras preciosas, escolhi para mim também um codinome: Ametista.

Sou uma mulher de 41 anos, iniciei meu percurso como professora ainda na graduação, no ano de 2006. De lá até o presente momento, exerci a função de professora de História de forma ininterrupta. Lá se vão 18 anos... Concluí a Licenciatura e o Bacharelado em 2008 em uma universidade particular em Salvador. Considero a minha experiência na graduação muito rica. Professores bem qualificados, muitas experiências de aprendizado. Foi um momento que vivi com encantamento e prazer. Prazer em aprender sobre a História, prazer em conhecer diversas perspectivas e visões de mundo, prazer em conhecer as experiências dos meus colegas. (Pesquisadora participante Ametista)

Agora, trago a apresentação de uma colaboradora com grande experiência na docência. Não apenas no ensino de História, mas também nas séries iniciais do Ensino Fundamental e EJA. Pérola Negra é muito dedicada e politicamente articulada. Ao longo do seu relato ficou clara a consonância de seus posicionamentos políticos e a educação pautada pelo paradigma inclusivo.

Meu nome é Pérola Negra, tenho 52 anos de idade, 33 anos de rede estadual e 10 anos de rede municipal, em Salvador. Sou pedagoga e professora licenciada em História. Tenho pós-graduação em Planejamento e Prática de Ensino e em Educação Especial e A.E.E. Atualmente, leciono nas turmas do Ensino Fundamental I (pela rede municipal de ensino); Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (pela rede estadual de ensino). (Pérola Negra)

O colaborador Topázio Amarelo deu uma contribuição muito importante não apenas como professor, mas como uma pessoa com deficiência. Fez registros relevantes sobre sua condição de PCD evocando memórias da infância e início da adolescência. O colaborador tem uma deficiência motora nos traz a dimensão subjetiva e as marcas do preconceito sofrido.

Nascido em Salvador, filho de uma doméstica, mãe solteira, fui criado no interior até minha adolescência pelos meus tios. Falar da infância e começo da adolescência é complicado para mim, são muitas feridas para lembrar, fruto de uma criação fria, de pouca compreensão, por vezes violenta, nem tudo foi ruim, mas muita coisa foi.

Minhas primeiras lembranças como uma criança com deficiência física vieram da minha própria família, especialmente de uma das minhas tias. Sempre que



minha tia concluía que eu fazia alguma reclamação ou atitude considerada errada, sempre ouvia que “se eu era assim aleijado, imagine se não tivesse deficiência”, essa frase era sempre repetida especialmente depois de castigos físicos. (Topázio Amarelo)

Topázio Amarelo prossegue seu relato nos contando as primeiras experiências na escola, as vivências de bullying, na época normalizadas e pouco problematizadas no espaço escolar. Relata que reagia de forma agressiva também. Rememora a antiga 5ª série, que fazia parte de uma etapa do ensino chamada Ginásio ou Ginásial.

[...] os apelidos e a violência eram constantes. Meus colegas me agrediam por considerar normal se impor na violência contra uma criança com deficiência, enquanto eu também respondia com violência, pois minha deficiência motora me limitava, mas não impedia completamente minha defesa e eu era maior que a maioria dos meus colegas. [...] (Topázio Amarelo)

No trecho a seguir, o colaborador relata o despreparo na formação inicial para lecionar para classes com estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação. Isso aparece nos relatos de todos os colaboradores de pesquisa com os quais corroboro. No período em que ingressamos na universidade, o tema inclusão ou educação especial ainda não tinha ganhado relevância nos cursos de Licenciatura em História.

Falando agora do meu ingresso na universidade e experiência como docente, devo dizer que minha preparação acadêmica para trabalhar com crianças e adolescentes com necessidades especiais foi zero, a UFBA simplesmente não tratava do tema nas suas graduações, ao menos, não lembro de um texto, uma discussão sobre o tema nas disciplinas da licenciatura. (Colaborador Topázio Amarelo)

Topázio Azul, não detalhou em seu relato escrito sua formação inicial. No Relato desse colaborador optei por suprimir algumas informações que poderiam identificá-lo, e quebrar o anonimato. Doravante, todas as informações que possam comprometer o anonimato dos colaboradores serão suprimidas. O colaborador trabalha na Rede Estadual de Ensino desde 2015, mas, em paralelo trabalha em outras redes de ensino. Ele nos relata algumas das estratégias usadas nas aulas de história.

Enquanto professor de História, graduado pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, busco trabalhar com sujeitos que tradicionalmente estavam apagados das narrativas históricas ao falar sobre os caminhos trilhados pelo ensino de História.

[...]

Como estratégias pedagógicas que viabilizam o processo de ensino e aprendizagem dentro de minha sala de aula, utilizo aula expositiva; atividades

orais e escritas como testes e provas; rodas de conversa; filmes e documentários; produção de texto; estudo dirigido; seminário; relatório de viagens de campo a cidades históricas da Bahia; visitas a comunidade quilombola, às lagoas da cidade de Feira de Santana e a museus. (Topázio Azul)

Através das histórias e experiências de Ametista, Pérola Negra, Topázio Amarelo e Topázio Azul, eles e elas expressam seus desafios, sucessos e dilemas. Segundo Nóvoa (1995), "a construção de narrativas é um meio de revelar o conhecimento tácito dos professores, ou seja, aquele conhecimento que não é necessariamente formalizado, mas que orienta suas práticas cotidianas". Este processo coloca os professores no lugar de protagonistas de suas trajetórias, construindo novos significados para suas práticas pedagógicas levando em conta as próprias experiências. Bolívar (2014) enfatiza que "as narrativas permitem aos professores externalizar suas vozes e experiências, promovendo uma cultura de diálogo e troca de saberes entre colegas" (BOLÍVAR, 2014, p. 67). Segundo o autor, essa prática narrativa serve para formar "comunidades de prática", espaços onde os professores podem aprender uns com os outros, fortalecendo a identidade profissional.

Vamos continuar entendendo a construção desses professores e professoras de História. O ensino de História por si só é um constante desafio, mas quando se propõe inclusivo é ainda mais desafiador. Através dos nossos colaboradores, vamos descobrir como foram os primeiros contatos como professores de classes regulares com estudantes com deficiência. Nos relata, Pérola Negra:

Iniciei minha vida profissional em três escolas de pequeno porte em bairros populares em Salvador. Nessas escolas, nas classes em que eu lecionava, havia estudantes com deficiência matriculados. Eu não tinha formação para incluí-los e, conforme me foi orientado, aqueles estudantes estava ali tão somente para socializar. Sim, existia bullying, sim existia negligência e uma profunda ignorância de como conduzir a escolarização desses estudantes. Incluir é assegurar o direito de aprender. (Pérola Negra)

A colaboradora evidencia através do seu relato de experiência a normalização da negligência, a segregação disfarçada de inclusão. Matriculava-se o estudante PCD nas classes regulares, mas negavam-lhe o direito fundamental à educação, o direito de aprender. As violências físicas e simbólicas sofridas por esses estudantes no ambiente escolar.

Pérola Negra, inicialmente trabalhava nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Antes de cursar a Licenciatura em História, formou-se Pedagoga. Em seu relato Pérola Negra detalha as dificuldades, constrangimentos e incertezas que marcaram o processo que municipalização da Unidade Estadual de Ensino em que atuava em um município do Recôncavo Baiano. Ela era

uma Pedagoga atuando na Rede Estadual da Bahia em programas para correção de distorção de idade/série voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ser pedagoga não era o suficiente para ela, que foi buscar mais conhecimento e formação motivada pelo encantamento que tinha pelas aulas de História.

Como gostava da área de Humanas, resolvi fazer licenciatura em História. Sempre gostei da disciplina História. Na minha época de estudante, tinha uma professora de História que era maravilhosa! As aulas dela eram sempre divertidas, dinâmicas, lúdicas e prazerosas. Quando estudava História, eu “viaja nas aulas”. Era como se eu estivesse nos diferentes períodos da História. A metodologia empregada pela professora, nos fazia entender a História, com uma simplicidade e facilidade, tornando tudo mais significativo, mais contextual, apesar da época. Então, eu tinha toda a motivação para fazer História. E assim o fiz.

Nesse trecho me identifico com autora. Fui criada por uma mãe professora de Educação Física. Uma das irmãs de minha mãe, Tia Clara, era muito presente na minha vida. Ela também foi “Pró Clara”, em 1994, na 4ª série do antigo Curso Primário e exerceu forte influência no meu encantamento por ensinar. Era uma professora muito rigorosa, mas extremamente afetiva e doce. Era ela quem eu imitava nas brincadeiras de escola e foi ela que me deu de presente um quadro e giz colorido. Alguns anos mais tarde, em 1997/1998, foi a professora Neusa, minha professora de história na 7ª série e na 8ª série do antigo Ginásio que despertou em mim o desejo de aprender História. Ela foi minha inspiração para que escolhesse cursar a Licenciatura em História, mesmo sofrendo a oposição de meu pai, que não via a carreira de professora como algo promissor. Eu o compreendo, pois foi e é uma profissão cheia de percalços, mal remunerada e pouco valorizada, mas assim eu escolhi, persisti e cheguei aqui.

Pérola Negra também comentou que durante o curso de licenciatura em História, percebeu que era completamente diferente do curso de Pedagogia. A licenciatura em uma determinada área de conhecimento, é específica e limitada. Ela não dá uma visão ampla e globalizada do aluno. Isso lhe fazia questionar muito e aprofundar os seus estudos. Nos disse que procurava juntar os dois conhecimentos para desenvolver uma metodologia melhor de trabalho, visando sempre a aprendizagem significativa e o desenvolvimento do senso crítico dos meus alunos.

Uma outra coisa que também mudou completamente a minha visão foi a experiência pedagógica em turmas de História. Ensinar História é prazeroso demais! Eu fico cada vez mais apaixonada ao ensinar História. Ensinar História ampliou a minha mente, me tornou mais crítica e ainda mais dedicada ao estudo. Um professor de História necessita estar “antenado”, atualizado. (Pérola Negra)

Percebemos que Pérola Negra estabeleceu uma interlocução entre o profundo conhecimento do estudante, por inteiro, proporcionado pela Pedagogia e as especificidades dos conteúdos de História. Fundiu conhecimento das duas áreas que se propôs estudar para qualificar sua atuação como professora. Diante de uma demanda, ela tomou o protagonismo e mobilizou-se para formar-se, autoformar-se continuamente.

Topázio Azul nos traz uma reflexão importante não apenas para os professores e professoras de História. Fatores como a necessidade de lecionar em mais de uma Rede de Ensino para garantir renda suficiente para manter um padrão de vida digno para a família, o grande volume de turmas, o currículo que nos impõe disciplinas diversas, fora da área de formação, e aumento do volume do trabalho burocrático inerente à rotina docente nos afastam da atividade acadêmica e dificultam a formação continuada e da reflexão contínua acerca das práticas de ensino. O colaborador nos narra que foi por testemunhar agressões de alunos com deficiência em seu ambiente de trabalho e por sentir-se incomodado em negligenciar tais situações e sujeitos que se sentiu impelido a buscar formação continuada sobre inclusão e educação especial.

Ser professor pressupõe estar em um processo contínuo de formação, pois, a sociedade não é estática, passa por transformações variadas ao longo do tempo e a escola enquanto parte integrante dessa teia social traz para dentro de seus muros tal característica. (Topázio Azul)

Ao analisarmos os relatos fica evidente que autoformação docente é parte da constatação de que cada professor e professora é potente e ativo(a) em seus processos autoformativos para o desenvolvimento profissional e pessoal. Sendo assim, notando suas próprias dificuldades os professores e professoras se mobilizam na busca de preencher suas lacunas formativas de forma autônoma. Nóvoa (1995) argumenta que "a autoformação está centrada na ideia de que os professores constroem seus saberes a partir da reflexão crítica sobre sua prática e sobre os contextos em que atuam" (Nóvoa, 1995, p. 18). Este processo de autoformação é contínuo e personalizado e envolve tanto a busca de novos conhecimentos quanto a atualização dos saberes prévios.

Para Garcia (1999), a autoformação "não é um processo isolado, mas está intimamente ligado às interações que os professores estabelecem com seus pares, alunos e com o próprio contexto escolar. A reflexão sobre essas interações é o que permite ao professor identificar suas necessidades formativas e buscar formas de superá-las" (Garcia, 1999, p. 105). Isto posto, a autoformação é contínua e, muitas vezes, não ocorre de forma isolada, envolvendo membros da

comunidade escolar. Imbernón (2010) destaca que "a autoformação docente deve ser entendida como um processo de longo prazo, no qual o professor está sempre em busca de melhorias e inovações para sua prática pedagógica. Essa busca é impulsionada pela reflexão crítica sobre as experiências passadas e pelos desafios do presente" (Imbernón, 2010, p. 78).

Um agente catalisador dos processos de autoformação docente é a incorporação das tecnologias digitais no desenvolvimento profissional. Hoje, na palma da mão, com poucos cliques e deslizando o dedo nas telas, temos acesso a e-books, podcasts, perfis em redes sociais que compartilham conteúdos e experiências sobre educação inclusiva, educação especial, ensino de história, educação. Temos acesso à cursos de especialização mediados por tecnologias, enfim, uma infinidade de recursos, ferramentas e conteúdo que ampliam exponencialmente o protagonismo e autonomia do docente na condução do processo autoformativo. De acordo com Marcelo (2010), "as novas tecnologias oferecem aos professores a possibilidade de autoformação contínua, permitindo o acesso a uma vasta gama de recursos educativos e oportunidades de desenvolvimento profissional" (Marcelo, 2010, p. 89). O autor sugere que a autoformação mediada por tecnologias digitais pode transformar significativamente as práticas pedagógicas, possibilitando uma educação mais conectada com as demandas da sociedade contemporânea.

A narrativa docente e a autoformação estão intimamente ligadas, haja vista que as narrativas são ferramentas pujantes para promover a reflexão crítica, um elemento central do processo de autoformação. Para Souza (2013), "as narrativas docentes são uma fonte valiosa para a autoformação, pois permitem aos professores refletirem sobre suas próprias trajetórias e práticas pedagógicas, identificando áreas que precisam de aprimoramento" (Souza, 2013, p. 45).

Assim sendo, a autoformação docente e a pesquisa baseada em narrativas são basilares para reflexões acerca do desenvolvimento de saberes docentes. A pesquisa aqui desenvolvida anseia oferecer aos professores de história a percepção de que são protagonistas de sua própria aprendizagem e a potência da autoformação na construção da educação inclusiva nas aulas de História.

### 3.2 ENSINO DE HISTÓRIA E INCLUSÃO: ENTRE O ESTRANHAMENTO E A AUTOFORMAÇÃO.

Nessa seção, através dos relatos dos mesmos colegas da Rede Estadual da Bahia que gentilmente se disponibilizaram a participar dessa pesquisa, vamos conhecer como foram as primeiras experiências com estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e de que maneiras os saberes e estratégias docentes foram afetados por essas experiências.

Em agosto de 2013 foi admitida no quadro efetivo da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Fui lotada em uma escola considerada referência em inclusão e educação especial. Lecionava História em classes regulares das Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Foi um grande desafio, mas auxiliada pelos professores da Sala de Recursos Multifuncionais, intérprete de LIBRAS e professores mediadores foi possível aproximar as minhas aulas de uma realidade mais inclusiva. Estávamos em pleno processo de construção de uma escola inclusiva quando a escola foi fechada enquanto Unidade de Ensino Regular para se transformar em um Centro de Educação Especial. (Ametista)

No trecho acima fica explicitada a importância da SRM e do AEE na atuação junto aos professores regentes para a inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Além do auxílio nas adaptações das rotinas pedagógicas, a relação entre os professores regentes e o AEE/SRM, vai, no processo, se constituindo em momentos de formação.

Em 2023 fui removida da Unidade Estadual de Ensino [...] para outra, localizada no Subúrbio Ferroviário de Salvador. Nessa instituição não temos Sala de Recursos Multifuncionais e não temos nenhum tipo de auxílio ou orientação para avaliar os estudantes com deficiência. Sem auxílio do professor especialista em Educação Especial, não é elaborado o do Plano de Desenvolvimento Individual que orienta o trabalho docente na classe regular. Nessa unidade de ensino, a maior parte dos estudantes com deficiência não são acompanhados por professores da educação especial. [...] O que sinto é que a distribuição de recursos e profissionais especializados na Rede Estadual não é equânime. O acesso a informações e à Coordenação de Educação Especial e Inclusiva não é fácil. Sinto também que a gestão da escola não consegue acessar as orientações e recursos necessários para viabilizar a inclusão dos estudantes com deficiência. (Ametista)

Vivenciando uma realidade adversa à construção de aulas de história inclusivas, diante da ausência de recursos, tecnologias assistivas, suporte da SEM e profissionais do AEE, a professora enfrenta dificuldades para criar estratégias de inclusão. A carência na formação

inicial não pode ser um fator determinante e limitador do direito de aprender de todos os estudantes. Além da carência de formação, os relatos nos dão conta das imensas carências de recursos físicos, didáticos e de profissionais de apoio ao trabalho docente em classes regulares.

No trecho abaixo a colaboradora nos descreve que diante das dificuldades enfrentadas no processo de municipalização da escola em que lecionava na cidade do Recôncavo Baiano onde vivia com a família e trabalhava, resolveu mudar os rumos da vida profissional, vindo para capital. Foi nesse momento que ingressou em uma UEE que tinha como princípio o paradigma inclusivo, onde pôde aprender como melhor acolher estudantes com deficiência em suas aulas.

Como eu já trabalhava pela rede municipal de Salvador, resolvi pedir a minha remoção para a capital. Estava renunciando a toda uma vida, para buscar novos horizontes. Não foi fácil. Ofereceram-me diferentes escolas na periferia. Não aceitei. Queria um lugar próximo a minha residência. E foi assim que o [nome da UEE] entrou em minha vida! Fui muito bem tratada pelos gestores e colegas. Fui respeitada como profissional. Fui muito bem acolhida e comecei a criar vínculos afetivos. Percebi que a escola era diferenciada. Ela trabalhava com a inclusão de alunos especiais. No [nome da UEE], aprendi a trabalhar e a respeitar ainda mais as diferenças. No início, era difícil. Não estava acostumada e não sabia como trabalhar. Mas busquei e aprendi. Tive ajuda da coordenação, dos profissionais especializados na área e descobri que não era tão difícil. Bastava eu me esforçar cada vez mais. (Pérola Negra)

Topázio Amarelo discorre sobre sua experiência como professor de História em classes com alunos com deficiência matriculados. Oportunamente, alerta que a pesquisadora tem consciência que expressões como “portadores de necessidades especiais”, “estudantes ou alunos especiais”, “portadores de deficiência” são expressões em desuso, no entanto, por fidelidade aos relatos, essas expressões foram mantidas. Os colaboradores da pesquisa são sujeitos de aprendizagens e suas experiências não devem ser desabonadas pelo uso de tais expressões que, apesar de inadequadas, ainda são comuns.

Minha primeira experiência com educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais foi depois de concursado, lecionando no [nome da UEE]. Lá tínhamos alguns alunos portadores de necessidades especiais e um suporte de uma psicopedagoga, além de uma sala com recursos especiais. O trabalho era duro, tinha que convencer as famílias a aceitarem a condição dos filhos e buscarem um diagnóstico para que escola tentasse construir um conteúdo minimamente adequado as necessidades dos discentes. Tinham a lotação das salas, a estrutura física do prédio era inadequada para servir de escola, um inferno, apesar do bom trabalho da nossa psicopedagoga. Aliado a falta de condições materiais tinha a minha inexperiência como professor, por não ter tido uma formação adequada, eu tinha muita dificuldade em produzir provas adaptadas, textos, atividades adequadas para os alunos com necessidades especiais, mesmo com a ajuda especializada os materiais davam muito trabalho e, infelizmente, algumas vezes fui negligente por não querer

ter tal trabalho, deixei de fazer os materiais ou fiz sem atentar a tudo que deveria.

Nesse trecho o colaborador chama atenção para os fatores que dificultam não apenas a inclusão de estudantes com deficiência, mas comprometem significativamente as aprendizagens de todo o corpo discente. Além dos estudantes, a superlotação das turmas, a infraestrutura inadequada, o calor, todo esse contexto tornam a jornada profissional dos professores, ainda mais desgastante. Topázio Amarelo também revela o desgaste e a dificuldade de adaptar as estratégias e atividades fazendo com que ele negligenciasse, algumas vezes, o ensino para os estudantes com deficiência. Outro ponto de atenção é o foco no diagnóstico e não na possibilidade de aprendizagem.

Minha segunda experiência escolar com discentes com necessidades especiais foi na rede municipal de São Francisco do Conde, essa experiência já dura oito anos, desde o ingresso na rede até os dias atuais. Na rede municipal de São Francisco do Conde temos um número relativamente grande de profissionais para atender as necessidades dos alunos, porém, falta estrutura física e apoio das famílias. É muito comum relatarmos as famílias que determinado aluno não tem desenvolvimento escolar dentro do esperado e que isso pode ser fruto de alguma necessidade especial e os pais recusarem a procurar a APAE da cidade, alegando que os filhos não são “malucos”. Quanto aos alunos que tem diagnóstico e que conseguimos construir uma noção dos potenciais de aprendizado, os colegas de trabalho, a psicopedagoga são muitos prestativos, conseguimos debater a situação dos alunos, construímos materiais em conjunto, a maior dificuldade é conseguir todos os recursos materiais necessários, faltam impressões coloridas de qualidade, mapas, quebra-cabeças etc. (Topázio Amarelo)

No excerto transcrito acima, o colaborador nos expõe um cenário diferente. Com o auxílio de profissionais especializados, o trabalho em equipe flui resultando em práticas de ensino mais inclusivas. Topázio Amarelo enfatiza a importância do trabalho em equipe para que as adaptações necessárias sejam feitas e os alunos tenham acesso ao direito de aprender história ou qualquer outro componente curricular. Em convergência com o relato de Topázio Azul, Topázio Amarelo também relata a dificuldade no trato com as famílias que resistem a buscar o AEE e a mentalidade preconceituosa em relação aos aprendizes com deficiência.

Topázio Azul descreve o seu proceder pedagógico frente ao estranhamento e ao desconforto ao trabalhar em classes regulares com estudantes PCD. Entendendo-se como despreparado para ensinar história para esses educandos e educandas, invisibilizava-os e inferia antecipadamente que esses sujeitos eram incapazes de aprender:

[...]mesmo constatando a presença de estudantes com deficiência em minha sala de aula, não lançava sobre os mesmos um olhar pedagógico, não me aproximava deles por medo ou receio de não saber como proceder diante das dificuldades deles e busquei justificar esta falta de gestos atitudinais durante



muito tempo, na ausência de formação[...]tive turmas com alunos com variados tipos de deficiências, desde física até transtornos do neurodesenvolvimento. Contudo, lancei sobre os mesmos até 2017, uma postura de invisibilidade, era como se eles não fossem capazes de aprender e estivessem na classe apenas para socialização e cumprimento de normas legislativas por parte da escola. (Topázio Azul)

No trecho a seguir Topázio Azul relata a invisibilização institucionalizada. Repito que nem todas as escolas da Rede Estadual de Ensino possuem Sala de Recursos Multifuncionais e não têm acesso aos profissionais especializados que devem promover a interlocução entre corpo docente, corpo discente, gestores, famílias, profissionais de saúde que acompanham os estudantes que precisam ter acesso ao Atendimento Escolar Especializado (AEE). Por esse motivo, ainda que o professor esteja motivado e, individualmente empreenda no sentido de promover a inclusão nas suas aulas, essa tarefa é muito mais fatigante e menos eficaz do que se fosse pensado dentro de um Projeto Político Pedagógico(PPP) concebido coletivamente.

Durante os conselhos de classe, momento que o corpo docente se reúne para dialogar sobre o processo de aprendizagem dos alunos, os estudantes PCDs, via de regra, eram totalmente desconsiderados pelos professores presentes, inclusive por mim. Costumávamos falar: Essa (e) não, pode pular ela (e), pois tem relatório e por esse motivo já está aprovada (o), passa direto, sem fazer prova de recuperação. (Topázio Azul)

Toda essa dissertação, da sua concepção, gestação, passando pelo “parto” (A defesa perante a banca) e até a “saída da maternidade”(O depósito da dissertação revisada com anuência da minha orientadora, ou seria parteira?) foi um processo autoformativo. Escolhi o tema não por domínio, segurança, mas por necessidade, busca, crescimento, amadurecimento como ser humano e professora. Grassa na minha consciência o desejo de ser professora para todos os meus estudantes e tornar o conhecimento histórico acessível para todos os estudantes desejantes de saber História.

Para me amparar nessa discussão sobre a diferença a inclusão e a exclusão no espaço e no cotidiano escolar, busco Skliar. Para o autor, reconhecer a diversidade, conhecer as diferenças e combater as práticas homogeneizadoras e as formas tradicionais de se pensar a educação e os estudantes são premissa básica para fazer a inclusão acontecer. Segundo o autor, "a diferença não deve ser vista como um problema a ser resolvido, mas como uma condição humana a ser valorizada" (SKLIAR, 2003, p. 42).

Para Skliar o sistema educacional frequentemente busca apagar as diferenças individuais e tende à padronização para incluir apenas aqueles que se enquadram em certos critérios predefinidos. Este processo corrobora com que o autor chama de "educação

excludente". Para ele, "a educação deveria ser um espaço de abertura à alteridade, ao diferente, ao estranho, ao que não se ajusta" (Skliar, 2005, p. 79). Ele critica o uso simplista do próprio termo "inclusão". Garantir a presença física de alunos considerados diferentes no espaço escolar sem promover uma transformação real no modo como a diferença é tratada no cotidiano escolar, não significa, de fato, incluir. Deste modo, "a inclusão, tal como tem sido praticada, frequentemente se resume a uma política de visibilidade sem profundidade, onde o diferente está presente, mas não é efetivamente escutado ou compreendido" (Skliar, 2003, p. 103). Como alternativa, Skliar propõe o conceito de “pedagogia da alteridade”, que coloca como prioridade a experiência do outro e o reconhecimento de que o outro nunca será compreendido dentro de uma categoria estereotipada, um rótulo. Ele propõe uma escuta do outro, uma educação que seja "um exercício contínuo de descentramento, de desvio da própria identidade para acolher a alteridade" (Skliar, 2005, p. 94). Skliar resiste através da sua obra à "pedagogia da mesma coisa".

Invisibilizar, negar as diferenças, aceitar passivamente a exclusão, praticar, integrar sem incluir, não exercitar a alteridade é perpetuar nas escolas a “pedagogia da mesma coisa”. A escola é espaço de resistência, o cotidiano escolar precisa ser movimento, mudança, diferença a começar por nós, professores, nas nossas salas ou fora delas lutando pelo nosso direito de ensinar para todos e lutando pelo direito de todos à educação.

### 3.3 AUTOFORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO NAS AULAS DE HISTÓRIA

Nessa sessão evidencio a mobilização autoformativa dos professores e professoras colaboradores nas aulas de História. O desafio é muito grande, mas enorme também é o desejo de transformar essa realidade. Com toda dificuldade, trago os trechos em que os colaboradores expressam as estratégias e esforços auto formativos nas aulas de história.

No que tange ao processo de autoformação, busco sempre leituras, podcasts, leio a legislação vigente, busco nas redes sociais e periódicos, faço cursos livres sobre adaptações curriculares, didáticas, tecnologias assistivas. No entanto, a atual realidade de “professora de qualquer coisa” imposta pela vigente matriz curricular me sobrecarrega. São muitas turmas, muitas disciplinas diferentes fora da minha área de formação. Não sou mais professora de História, sou “professora de qualquer coisa”. Isto posto, é ainda mais desafiador, diria sobre-humano, costurar essa colcha de retalhos que virou a carga horária do professor de Ensino Médio na Bahia. É comum esperar que o professor trabalhe por amor e que transforme a realidade da educação do Brasil com um piloto de uma cor só, um quadro manchado, a voz e dois ventiladores mais fazem barulho que ventitam. Eu trabalho com amor, mas preciso de ferramentas e uma carga horária razoável para executar o meu trabalho com excelência e seguir com minha formação. Confesso que não

tenho conseguido incluir meus estudantes com deficiência da forma como desejo e farei. (Ametista)

Para além de relatar sobre como conduz seu processo formativo, Pérola Negra faz uma reflexão sobre o fazer político da educação. Expressa bem o sentimento de quem faz o exercício da alteridade e busca o caminho da inclusão. É notório o encantamento, o engajamento, a politização do exercício docente de Pérola Negra e a autoconsciência da importância do seu lugar de professora dentro de uma mobilização mais ampla por uma educação de qualidade, por uma escolha mais acolhedora e de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ela também nos chama à responsabilidade de buscar a teoria articulada com a prática de ensino para transformar a realidade da educação com autonomia docente no espaço complexo que é a escola. A potência da narrativa de Pérola Negra me encantou, motivou, inspirou, aqueceu meu coração. Compartilho com ela o mesmo sentimento de rebeldia e desejo de transformação. Sobre seu processo auto formativo ela nos diz:

Fiz cursos de aperfeiçoamento para aprimorar a minha práxis pedagógica e compreender como trabalhar com os alunos especiais. Nas salas de aula, trabalhei com alunos com e sem deficiência. E foi possível perceber, que a inclusão pode ser ocorrer de forma efetiva.[...] (Pérola Negra)

A colaboradora compreende a inclusão de estudantes com deficiência como um processo coletivo. Além da equipe pedagógica, gestores, profissionais e apoio, os estudantes, são essenciais para a efetivação da inclusão e são transformados socialmente à medida que aprendem a viver na diferença. Pérola Negra acredita que a função da escola é:

[...] mediar o processo de ensino-aprendizagem através de um currículo e contribuir para a formação pessoal e sociais para todos conduzindo uma interação entre os alunos com ou sem deficiências; é possível perceber que a educação inclusiva tem como finalidade entender as diferenças, visto que incluir uma criança na escola regular significa possibilitar a todos os alunos o aprendizado de conviver com a diversidade. Incluir não é simplesmente levar uma criança com deficiência a frequentar o ensino regular. A inclusão é uma conquista diária para a escola, para a criança e para seus pais.

[...]

A escola é um espaço social que tem a obrigação de compreender que a diversidade é constituinte da condição humana, da aceitação e compreensão de que o outro é extensão do eu. Dessa forma, a convivência respeitosa entre os diferentes desestimula quaisquer sentimentos e atitudes de preconceito, e desigualdade, promovendo o sentido de pertencimento de todos. (Pérola Negra)

Não é só dentro da escola que o processo de inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação é importante.

Tampouco a comunidade escolar é a única responsável pela efetivação de uma política educacional verdadeiramente inclusiva. A instituição escola precisa melhorar para todos os estudantes. A sociedade como um todo precisa ser inclusiva. Os estudantes com deficiências encontram barreiras, obstáculos extras dentro e fora do ambiente escolar. Quanto à dimensão política e social da inclusão, a colaboradora entende que:

[...]é um embate essencialmente político, uma vez que somente a pressão social assegurará as políticas públicas efetivas e um aporte orçamentário em que a educação seja realmente uma prioridade e onde a educação inclusiva seja uma finalidade permanente; pois a criação de uma escola inclusiva só será possível na medida em que todos consigam perceber o respeito pelas diferenças. Para criar uma escola inclusiva é preciso torná-la reflexo da diversidade social.(Pérola Negra)

Topázio Amarelo evidencia os esforços empreendidos para adaptar materiais que possam viabilizar aprendizagens significativas para os estudantes com deficiência. Dentro das possibilidades de cada estudante, ele busca estratégias de aprendizagem. Traz à tona a dificuldade de adaptar temas complexos do currículo do componente curricular e estabelecer objetivos para o(a) estudante com deficiência. Ele nos fornece pistas do proceder pedagógico acerca a adaptação de conteúdos:

Do ponto de vista da confecção dos materiais de História, as maiores dificuldades de adaptação são com os assuntos mais distantes da realidade concreta. Exemplo: tenho um aluno que tem severas limitações intelectuais, não compreende o que escreve apesar de saber escrever, não domina a leitura, não consegue aprofundar temas simples, como ter noção das funções dos políticos, ou quem é o presidente do Brasil. Não entende o que são ideias como liberdade e divisões dos poderes, o que torna muito difícil ensinar, adaptar materiais sobre Iluminismo, Revoluções Inglesas, Imperialismo. No entanto, consegue saber o que foi produzido em uma fábrica e o que fio plantado na “roça”, sabe quem é o prefeito da cidade, sabe o que é uma arma. Esses conhecimentos facilitam na hora de adaptar materiais sobre as duas guerras mundiais, sobre Revolução Industrial, sobre alguns aspectos do Brasil República. Os materiais são feitos com imagens, perguntas simples sobre as eleições municipais e quais armas ele conhece pelos filmes de guerra. A partir das respostas, explico quando surgiram tais armas, se foi na Primeira Guerra ou na Segunda, falo sobre compra de votos na cidade e como isso é antigo etc. (Topázio Amarelo)

Topázio Azul nos conta que partiu dos estudantes a indagação do que poderia ser feito para combater o bullying sofrido por um estudante com deficiência. A partir desse tensionamento dos estudantes incomodados e sensibilizados pelas agressões sofridas por estudantes com deficiência foi que o corpo docente se mobilizou em um projeto envolvendo toda a comunidade escolar. Conforme a narrativa, a comunidade passou por uma profunda

mudança de mentalidade acerca da inclusão e exclusão. Para corresponder a essa demanda decorrente do próprio corpo discente, Topázio azul empenhou-se em seu processo autoformativo em cursos mediados por tecnologias, formações presenciais centro de educação especial, participou de eventos promovidos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) com o objetivo entender como poderia fazer a inclusão acontecer nas suas aulas, na sua comunidade escolar. Esse percurso formativo impactou nas práticas do colaborador:

[...] hoje, consigo direcionar meu olhar para os estudantes PcD's e planejar estratégias pedagógicas conforme a necessidade de cada aluno. Cada contato é único e o sucesso obtido em um caso específico, não possui aplicabilidade em outros, o que requer um diálogo constante e próximo com a professora da sala de AEE. A partir da escuta mútua sobre cada situação, elaboramos plano de aula individualizado, o que na minha realidade requer um tempo extra pra planejamento [...] Apesar da recente experiência com o tema da inclusão escolar, ainda tenho frio na barriga ao saber que terei um aluno atípico em minha sala de aula, pois compreendo que não se trata de mais um em meio a tantos[...] (Topázio Azul)

O colaborador supramencionado segue seu relato com uma série de experiências exitosas no propósito de incluir estudantes com deficiência nas aulas de história. Ele descreve a interlocução com os profissionais do AEE, a aproximação com os estudantes, o processo de identificação dos interesses, habilidades e conhecimentos já construídos e como usa essas informações para ensejar situações de ensino que incluam esses estudantes. Dentre os casos citados, destaco alguns a seguir.

O primeiro relato diz sobre o estudante [nome do estudante], possui sérias dificuldades na escrita, tal característica é trabalhada na sala de AEE com a professora especialista, [nome do estudante] é maior de idade, matriculado no terceiro ano do Ensino Médio, apesar de frequentar a sala de AEE de forma assídua, possui sérias dificuldades na escrita em decorrência da deficiência intelectual. Em conversa com a professora do AEE e tendo em vista o transtorno do desenvolvimento cognitivo, planejamos atividades orais com o objetivo de proporcionar interação de [nome do estudante] diante dos temas propostos, assim, após expor o conteúdo, acontece a projeção de imagens onde todos os alunos fazem interpretação de imagens históricas a partir dos elementos iconográficos presentes nas mesmas. Com essa estratégia, [nome do estudante] consegue interagir e fazer intervenção que contribuem para seu processo de construção de conhecimento. (Topázio Azul)

Nesse trecho, o professor pensou em uma estratégia em que toda a classe aprende junto com o estudante com deficiência através da apreciação, descrição e interpretação de fontes iconográficas. Relacionando o conteúdo oralizado durante a aula com as fontes projetadas, o

estudante, junto com a turma, dentro das possibilidades dele, de forma singular, registra o conhecimento histórico mediado pelo professor.

O colaborador nos apresenta outra experiência de mediação do conhecimento histórico bem-sucedida com o uso de imagens com foco na inclusão que:

[...]versa sobre [nome do estudante], um autismo moderado, com hiper foco em dinossauros. A partir de seu foco de interesse – desenhos- após trabalhar o conteúdo, peço para que toda a turma realize a construção de mapas conceituais associando cada conceito a uma imagem específica, tendo por base de consulta o livro didático. Com esse tipo de atividade, ocorre a participação de [nome do estudante] nas mesmas atividades dos demais integrantes da turma, não havendo exclusão diante de sua deficiência. Claro que não há como aplicar essas estratégias em todos os conteúdos, contudo, há o cuidado em explorar o máximo possível, as imagens existentes dentro do contexto de cada assunto, hora com projeção, hora fazendo uso de imagens e figuras do livro didáticos ou revistas escolares. É trabalhoso, mais o resultado nos enche de esperança.

Como nos disse Pérola Negra em sua narrativa, a inclusão é muito mais o processo que o fim em si. Concordo com ela. Inclusão é busca constante. Não é ciclo que se fecha, é percurso em contínua construção como tudo que se refere à educação. No excerto abaixo, o colaborador relata esse processo em que busca, mais uma vez o auxílio e a orientação dos professores especialistas da SRM:

[...] fala sobre a estudante [nome da estudante], matriculada no oitavo ano, autista de grau leve com hiper foco em moda feminina. Eu ainda estou buscando meios para acessar esta aluna, muito comprometida e responsável, até o momento nenhuma ação minha chamou sua atenção para a seta que possibilita a construção de conhecimento dentro do ensino de História, sabemos que esta seta é a aprendizagem, todavia, irei conversar novamente com a professora especialista da sala de AEE, para que juntos, possamos elaborar um planejamento individualizado que possibilite êxito em seu percurso escolar dentro da matéria de História. (Topázio Azul)

Em alguns casos, além do professor regente, é necessária a presença de um professor ou professora mediador(a), ou auxiliares presentes na sala de aula colaborando com o professor e mediando algumas atividades durante as aulas. A seguir, Topázio azul nos descreve um caso em que além da presença de um profissional acompanhando, o trabalho requer colaboração constante e conscientização da classe face às demandas específicas do estudante que apresenta ecolalia, ainda não é alfabetizado, apesar de “copiar do quadro”. O professor, dentro do possível lança mão de estratégias orais para incluir o estudante nas aulas de história.

Já o [nome do aluno], matriculado no oitavo ano, é um autista que necessita de suporte e por esse motivo, tem uma profissional que o acompanha em sala de aula durante todo o turno de aula. [Ele] apresenta comportamento intolerante a ruídos na sala, o que se constitui em grande entrave para seu desenvolvimento, uma vez que a classe possui 42 estudantes entre 13 e 16 anos – fase de difícil controle no que se refere ao silêncio durante as aulas. De forma recorrente, nós professores, temos que parar as atividades para explicar as condições características do quadro clínico de [nome do estudante], os adolescentes contribuem fazendo silêncio naquele momento.

A partir das experiências relatadas, Topázio Amarelo demonstra a compreensão da importância do processo autoformativo constante para o agenciamento de recursos e mobilização de estratégias e ensino de história em aulas inclusivas. O colaborador vem consolidando aprendizagens, ampliando os horizontes de seus estudantes. Concorde com Pérola Negra à medida que entende que a inclusão é uma empreitada coletiva. Quanto ao percurso autoformativo, ele arremata.

Posso afirmar que o caminho do professor passa também pela formação por conta própria, por leituras que o auxiliem frente as demandas encontradas no exercício de sua função. Trilhar esse caminho exige tempo, disciplina, e, sobretudo, empatia, pois sem essa, ficamos paralisados dentro de nossas justificativas que nos engessa numa zona de conforto que cada vez mais nos transforma em seres insensíveis e adeptos de uma educação distante de seus reais propósitos – a autonomia de nossos estudantes. (Topázio Azul)

Através das experiências de Ametista, Pérola Negra, Topázio Amarelo e Topázio Azul, professores da Rede Estadual da Bahia pudemos conhecer um pouco da rotina, receios, anseios, esforços de quem vive o cotidiano escolar e busca, fazer a “pequena inclusão” acontecer. Retomando a metáfora do capítulo 1. Estamos em uma trilha e não estamos caminhando sozinhos. Na trilha alguns trechos são mais íngremes, escorregadios, tropeçamos em algumas pedras, algumas vias estão obstruídas, buscamos uma trilha alternativa, mas precisamos parar e admirar as paisagens no caminho. Através dos relatos, descobrimos que existem muitas paisagens bonitas para admirar, fontes de água boa para beber, regatos para nos refrescar e muitas pedras preciosas para admirar. Contamos uns com os outros na construção de uma rede de trocas de experiências e conhecimentos para viabilizar o ensino de história para todos os estudantes desejantes de aprender nas nossas aulas.

Por outro lado, existe a “grande inclusão” que também precisa acontecer. A lei urge em se materializar em espaços acessíveis, em disponibilização de tecnologias assistivas, em formação docente, em contratação de profissionais para o Atendimento Educacional

Especializado (AEE), na construção de Salas de Recursos Multifuncionais(SRM), na valorização dos profissionais da educação e na distribuição equitativa de recursos entre as escolas da Rede Estadual da Bahia.

### 3.4 INCLUA-SE NESSA HISTÓRIA: O **PDI** COMO ESTRATÉGIA DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO NAS AULAS DE HISTÓRIA.

Durante a pesquisa e escrita dessa dissertação, fui percebendo que o desejo de incluir é grande e proporcional aos desafios dessa empreitada. Pensei em elaborar um material adaptado sobre um tema específico, mas não considerei muito adequado ao meu propósito e contradiz o que eu mesma entendo como inclusão. Cada estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação é único. Não existe um modelo de material adaptado que funcione com todos. Eu tive dois estudantes surdos, em uma mesma escola, frequentando a mesma classe e um mesmo material não servia aos dois. Eram adaptações, às vezes pequenos detalhes, que faziam total diferença na aprendizagem de cada um. Como cada caso é um caso e cada história é uma história, proponho pensar o Plano de Desenvolvimento Individual(PDI) como estratégia de autoformação docente.

Como o próprio nome do documento diz, é um plano individual, feito, em parte, coletivamente, mas cada professor tem a responsabilidade de conduzir o processo de ensino e de elaborar a parte do PDI correspondente ao componente curricular que leciona. O PDI não é igual para todas as instituições. Apesar de ser um documento obrigatório e orientado por uma legislação, é flexível à realidade de cada instituição de ensino.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) cumpre uma função estruturante na promoção da inclusão escolar de estudantes com deficiência. Esse instrumento visa garantir que as necessidades específicas sejam compreendidas e atendidas de forma individualizada. No Brasil, o PDI é debatido no âmbito das políticas públicas de inclusão educacional, conforme preconizado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que, entre outros direitos da pessoa com deficiência, assegura o direito à educação formal em escolas do sistema regular de ensino. Segundo Mantoan (2015), o PDI deve ser compreendido como um documento que "orienta a ação pedagógica de forma adaptada às capacidades e potencialidades do aluno com deficiência". Nessa perspectiva, o PDI é um instrumento capaz de esquadrihar as ações



pedagógicas, guiar as adaptações de ensino e agenciar adequadamente os recursos da escola para efetivar a inclusão e garantir o direito de aprender.

Penso o PDI como uma estratégia de autoformação pois, para além de conhecer o currículo, o professor, a partir de um entendimento prévio das necessidades emergentes da deficiência, dos transtornos do desenvolvimento ou da condição de superdotação pode estabelecer objetivos claros e específicos, adaptar o currículo, planejar estratégias de ensino adequadas e avaliar a aprendizagem ao longo do processo. Nesse fazimento do PDI, precisará pensar no que ensinará, quais os objetivos de aprendizagem foram traçados para aquele aluno, de que estratégias lançará mão, quais ferramentas serão necessárias e como a aprendizagem desse estudante será avaliada ao longo de cada unidade. E reelaborar o documento à medida em que o estudante vai construindo – ou não – as competências estabelecidas no currículo e alcançando os objetivos de aprendizagem pensadas dentro da singularidade daquele estudante.

O PDI, para ser eficiente, deverá ser revisado e reelaborado durante todo o período letivo em consonância ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional de cada estudante. Nesse constante exercício de autoformação e diálogo com a comunidade escolar, é possível que sejam criadas estratégias educacionais que atendam as múltiplas dimensões do aprendizado. O PDI não deve ser reduzido ao diagnóstico, supostas limitações e modificações (reduções) curriculares, deve orientar práticas pedagógicas diferenciadas que não beneficiarão apenas os estudantes com deficiência, mas toda a turma. Glat e Pletsch (2011) afirmam que o PDI é fundamental para assegurar que a educação seja verdadeiramente inclusiva, uma vez que "oferece uma estrutura que possibilita atender às condições e habilidades de cada aluno com deficiência". Nesse sentido, o PDI carrega a responsabilidade de adaptar o sistema de ensino tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do estudante.

Um aspecto importante do PDI é fomentar o diálogo entre professores, família e equipe pedagógica. Ribeiro (2020) aponta que:

O PDI facilita o acompanhamento do progresso escolar do estudante com deficiência, proporcionando ajustes contínuos nas práticas pedagógicas conforme necessário. Esse acompanhamento possibilita que o percurso escolar seja ajustado ao ritmo e às especificidades de cada aluno, garantindo, assim, uma educação que respeite a diversidade (RIBEIRO, 2020, p. 45).

Portanto, no contexto de uma comunidade escolar, o PDI além de contribuir para a inclusão de estudantes com deficiência, pode ser um instrumento de promoção de uma educação que valoriza a diferença e proporciona equidade do direito de aprender. Ele materializa,

organiza, norteia o compromisso de adaptar o sistema escolar para que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade.

O ebook INCLUA-SE NESSA HISTÓRIA:O PDI COMO ESTRATÉGIA DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO NAS AULAS DE HISTÓRIA. Foi construído com o propósito de discutir o PDI e a aplicabilidade desse instrumento na construção de aulas de História inclusivas. Dentre as estratégias relatadas pelos professores e professoras colaboradores de pesquisa, notei a ausência de menções desse documento que deveria ser o “start” para a organização de um sistema de ensino que acolhe as diferenças. Senti a necessidade de evidenciar a potencialidade da elaboração do PDI nesse ebook que foi idealizado com base na bibliografia explorada no decorrer da pesquisa, na legislação federal e diretrizes estaduais, na minha experiência como psicopedagoga e professora de História, no convívio com meus alunos, alunas e colegas de trabalho.

O ebook foi criado com o auxílio do aplicativo Canva. As imagens foram todas criadas com o uso da inteligência artificial pelo aplicativo DALL-E disponibilizado pelo ChatGPT. A criatividade assistida por inteligência artificial proporcionou a criação das imagens que ilustraram o e-book. Para que cada uma comunicasse exatamente o que eu desejava comunicar através das ilustrações, foram necessários sucessivos comandos muito detalhados, chamados de “prompts”, que são textos que conduzem a inteligência artificial ao objetivo almejado.

O ebook está hospedado no site Heyzine, disponibilizado no link a seguir:

<https://heyzine.com/flip-book/41ccff5c5b.html>

O acesso também pode ser feito via Código QR:



O conteúdo disponibilizado conceitua o Plano de Desenvolvimento Individual, traz a fundamentação teórica e legal do documento, discute os desafios da educação inclusiva no âmbito do Ensino de História. Traz uma trilha de sugestões de como começar a elaborar o PDI e, dentro de uma perspectiva idealizada pelos marcos legais, apresento os profissionais

responsáveis pela viabilidade da Educação Inclusiva na escola e quais as funções de cada um. Também apresento o conceito e a estrutura do Atendimento Educacional Especializado(AEE), os profissionais do AEE e as funções de cada um desses profissionais dentro do paradigma inclusivo da educação.

Objetivando estabelecer a intersecção entre o Ensino de História, Educação Inclusiva, AEE e PDI, elaborei infográficos simplificados com as competências gerais da Base Curricular Comum(BNCC) e competências específicas do componente curricular História tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Essas competências estão inseridas em um documento prescritivo e amplamente criticado por pesquisadores e professores. No entanto, até o momento, é o marco legal vigente e norteador das redes de ensino no Brasil. A etapa específica de responsabilidade do professor de História no esquadramento do PDI e no planejamento das aulas de História dentro do paradigma inclusivo podem ser pensadas com base nas competências da BNCC de forma crítica e de modo que atenda às demandas dos estudantes e da comunidade escolar. Apesar de compreender a Base Curricular Comum como um documento que busca homogeneizar e neutralizar as diferenças culturais de um país de dimensões continentais como o nosso, e passível de muitas e justas críticas, é nele que se baseia a organização curricular das redes de ensino e a elaboração de materiais didáticos distribuídos nas escolas públicas e pelos sistemas de ensino adotados nas redes privadas. É necessário conhecê-lo até para organizar uma resistência no que compete à “educação menor” e, por consequência, à “inclusão menor”. Felizmente, nas fronteiras, é possível resistir de muitas maneiras.

Em seguida me dedico a sugerir algumas boas práticas, perguntas norteadoras para procedimentos e planejamentos inclusivos e, por fim, proponho um modelo de PDI que pode ser adaptado conforme a demanda de cada professor ou professora.

Caime enfatiza a importância de um Ensino de História que extrapole a simples transmissão de conteúdos, ela defende que "o ensino de História precisa possibilitar ao aluno a construção de uma consciência histórica crítica, indo além da memorização de datas e eventos, para que ele possa compreender a relação entre passado e presente" (Caime, 2017, p. 54). Um diagnóstico, uma condição física ou neuro divergente não impede, que dentro das condições e possibilidades de cada estudante, no ofício de professores de História, possamos, no cotidiano da escola e nas nossas aulas, criar as condições necessárias para que estudantes com deficiência construam uma consciência histórica. O preconceito e o capacitismo não podem atrapalhar processo de socialização escolar na diferença, com equidade de direitos, o exercício da

cidadania, as aprendizagens sobre a história do bairro, da cidade, do país, do mundo, dos nossos ancestrais, das nossas culturas. Cada estudante pode desenvolver interesses próprios, descobrir habilidades e talentos durante o processo de escolarização. Nossa dificuldade não pode ser mais uma barreira.

Freire já nos dizia "Para ensinar história a João, é preciso entender de ensinar, de história e de João" (Freire, 1996, p. 22), nesse sentido, o **INCLUA-SE NESSA HISTÓRIA: O PDI COMO ESTRATÉGIA DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO NAS AULAS DE HISTÓRIA** é minha singela contribuição para um ensino de História que valoriza o conhecimento específico da disciplina, que constantemente renova o ato de ensinar, mas que também lança o olhar e abre a escuta sensíveis sobre às particularidades de João, Maria, José, Ana e quem mais chegar na escola.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final dessa etapa formativa, a finalização da dissertação. Essa pesquisa foi motivada pelas lacunas na minha formação. Nasceu das minhas inseguranças no exercício do meu ofício de professora de História. Foi uma das etapas mais desafiadoras do meu processo autoformativo que foi, é, e desejo que seja um processo contínuo. Que através da autoformação, dos cursos em espaços formais de aprendizagem, de eventos acadêmicos, no dia a dia da escola e na rica convivência com meus colegas de profissão, eu seja sempre capaz de arejar minhas práticas docentes com novas ideias e colorir as minhas aulas de história com novos saberes.

Se ainda precisamos pesquisar, discutir o tema educação inclusiva no âmbito do Ensino de História e me arrisco a dizer, na educação como um todo, é porque o sistema é, na prática, excludente. Garantir o direito de aprender às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e todos os sujeitos historicamente subalternizados. A inclusão, no contexto educacional brasileiro ainda está mais no campo das ideias e teorias. É um começo, mas ainda é pouco. Precisamos que as leis e diretrizes sejam efetivadas em todas as unidades de ensino, no campo e nas cidades, para quilombolas e povos originários. É essencial que o AEE seja acessível a todos os estudantes que precisam desse serviço. Precisamos que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação sejam atendidas em suas necessidades com terapias, profissionais especializados da área da saúde. Nossa sociedade é excludente, por consequência, nossas escolas também. Devemos reconhecer essa dolorida verdade e partir para luta no campo dos movimentos sociais, na produção acadêmica, através dos sindicatos por melhores condições de ensino, na luta política, mas, principalmente, removendo a maior barreira para a inclusão e acessibilidade: a mentalidade capacitista. A percepção preconceituosa das diferenças e das vidas das pessoas com deficiência. Estas pessoas têm voz, nos cabe escutar com empatia e respeito. Alteridade.

Buscamos responder ao seguinte problema: Como a autoformação dos professores de História afeta as práticas e estratégias didáticas utilizadas nas classes comuns com estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento inseridos? Usamos o termo inserido porque inserir uma pessoa com deficiência em classe regular não garante inclusão e nem aprendizagem.

No primeiro capítulo acessei e revisamos o histórico das discussões sobre educação especial no Brasil e no mundo. Analisamos a legislação vigente e as diretrizes estaduais. Explicamos os parâmetros norteadores da educação inclusiva e especial na Rede Estadual da Bahia. No segundo capítulo, trouxemos para a discussão as contribuições inestimáveis das dissertações de mestrado de autores egressos do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) que, nesses mais de dez anos, o programa tem cumprido a relevante tarefa aprofundar a formação dos professores de História em todo o Brasil. Constatamos, através da leitura das dissertações que investigaram a interface entre o Ensino de História e a Educação Inclusiva, que o PROFHISTÓRIA é um espaço de engajamento e construção de saberes e práticas mobilizados para a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação nas aulas de história. O terceiro capítulo buscou, através da análise dos relatos de três colaboradores e colaboradoras de pesquisa e uma pesquisadora-participante, as evidências da autoformação como prática cotidiana dos professores de história e como esse processo auto formativo reverbera no dia a dia das aulas de história.

A leitura dos relatos escritos respondeu meu problema de pesquisa? Sim. Apesar da carente formação inicial no que toca ao ensino de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, da escassez de equipes especializadas do serviço de AEE e da dificuldade de acesso às tecnologias assistivas e recursos básicos para a prática docente, os professores que colaboraram com a pesquisa mobilizam-se na busca de formação, solicitam ajuda e orientação do AEE e SRM na Unidade Estadual de Ensino, leem, buscam informações nas redes sociais etc. Todos os colaboradores e colaboradoras percebem que precisam aprofundar o conhecimento e modificar as práticas de ensino, aperfeiçoar as técnicas para adaptação curricular, das aulas, atividades propostas e processo avaliativo dos estudantes com deficiência. Todos reconhecem a necessidade de uma formação oferecida pela própria Rede de Ensino Básico do Estado da Bahia e são desejosos de que os recursos humanos e materiais estejam disponíveis para a efetivação de um ensino de história inclusivo.

Então, posso responder que a autoformação dos professores de História afeta de forma positiva e frutífera as práticas e estratégias didáticas utilizadas nas classes comuns com estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento inseridos. No tocante à educação inclusiva, uma formação estanque, com início, meio e fim, dão dá conta do universo de situações singulares que emergem no cotidiano escolar que se propõe inclusivo.

Consequentemente, à medida que as demandas vão se apresentando, somos solicitados pelo contexto, provocados, sensibilizados a pensar e repensar o Ensino de História através da constante autoformação, busca do conhecimento que nos falta para resolver a demanda que se apresenta. Ouso afirmar que a inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação é inviável sem o empenho autoformativo por parte dos docentes.

Diante das inquietações dos meus interlocutores de pesquisa, idealizei como Solução Mediadora da Aprendizagem o ebook INCLUA-SE NESSA HISTÓRIA:O PDI COMO ESTRATÉGIA DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO NAS AULAS DE HISTÓRIA. O Plano de Desenvolvimento Individual(PDI) também é conhecido como Plano de Ensino Individual(PEI). Optei pela nomenclatura PDI porque a palavra desenvolvimento me passa a ideia de processo contínuo e soa como algo mais centrado nas possibilidades de aprendizagem dos estudantes. PDI ou PEI trata-se de um mesmo documento, com as mesmas funcionalidades e objetivos. A elaboração desse ebook foi trabalhosa por não ter o pleno domínio das ferramentas tecnológicas usadas. Trabalhoso, mas foi prazeroso aprender e sei que essas e outras benesses tecnológicas serão minhas aliadas para minha prática cotidiana.

Os desdobramentos dessa pesquisa na minha vida profissional eu ainda não consigo mensurar com exatidão. Saio desse processo mais madura, segura, autoconfiante. Recentemente passei por uma crise relacionada à minha profissão. O desânimo, o desalento tomaram conta de mim e me fizeram pensar, diversas vezes, em deixar de ser professora. Foram muitos os motivos que são velhos conhecidos dos companheiros e companheiras de fronteiras das salas de aula. A escrita dessa dissertação, os relatos dos meus colegas interlocutores de pesquisa, a pesquisa para escrita do ebook, a orientação carinhosa, humana e respeitosa da professora Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Castro do Lago, o incentivo enérgico da coordenadora do programa a professora Dr.<sup>a</sup> Cristiana Lyrio Ximenes foram fundamentais para que eu fizesse as pazes com a docência e olhasse com esperança, entusiasmo e rebeldia para o meu ofício de professora de História. Foi um redescobrimento de minha identidade docente e como cidadã. Saio desse processo alegre, com as baterias emocionais recarregadas e consciente da importância da minha função para a sociedade e na formação dos meus educandos. Sou outra “Pró Lucyana” daqui em diante.

Por fim, sigo sonhando e trabalhando pelo Ensino de História na perspectiva inclusiva e pretendo usar o ebook como base, ponto de partida para a continuação e ampliação do INCLUA-SE NESSA HISTÓRIA como um projeto de ações formativas na minha comunidade

escolar ou em outras Unidades Estaduais de Ensino que desejem dialogar comigo sobre a pesquisa aqui desenvolvida e a SMA aqui proposta.



## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. **Os Confrontos de uma disciplina escolar**: da história sagrada à história profana. Revista Brasileira de História: São Paulo. Vol. 13, nº 25/26, PP. 193 - 221, Set. 1992/ago. 1993

\_\_\_\_\_. **Ensino de História**: fundamentos e métodos: São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

**Abordagens históricas sobre a história escolar**. Educação e realidade., v. 36, n. p. 83-104 jan/abr. 2011, 2011 Tradução . Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15136/11519>. Acesso em: 31 out. 2024.

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

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Capítulo V, p. 11.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9394**, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172**, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 12.764/2012**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015a.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, MEC/INEP, 2015b.

BOLÍVAR, Antonio. **A narrativa como método de formação docente** . Madri: Morata, 2014.

CAIME, Ivonete Barreto. **História e ensino: caminhos para uma educação inclusiva** . Salvador: EDUFBA, 2017.

CARDOSO, Glaucinéia Pinto. **Educação especial na EJA**: processo de leitura e escrita por meio de símbolos decodificados. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, Campus VI. Caetité, 2022.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ D. L. **Relatos de experiência e investigação narrativa**. In. LARROSA, J. (Org.). Déjame que te cuento. Barcelona, ES: Laertes, 95.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora. **Educação Inclusiva na perspectiva das políticas públicas brasileiras**. Salvador: EDUFBA, 2021.

CUNHA, Maria I. **Narrativas de professores iniciantes: a difícil travessia entre a formação e a prática**. Campinas: Papirus, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. Tradução de A. G. Neto; A. L. de Oliveira; L. C. Leão; S. Rolnick. Rio de Janeiro: 34, 1996. [ [Links](#) ]

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

DIAS, Felix. **Educação Inclusiva na Bahia: Políticas, Práticas e Desafios**. Salvador: Quarteto, 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 7ª ed. Campinas: Ed. Papirus, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto, PT: Porto, 1999

GLAT, R. e Márcia Denise Pletsch. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LURIA A. R. . **Linguagem, desenvolvimento de aprendizagem**. In. VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. O desenvolvimento da escrita da criança. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LURIA. A. R. **Desenvolvimento Cognitivo**. 6ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2005.

\_\_\_\_\_, Maria Teresa Eglér. **Desafios para a inclusão**. São Paulo: Summus, 2013.

\_\_\_\_\_, Maria Teresa Eglér. **Ensino e inclusão: as fronteiras da escola**. São Paulo: Summus, 2015.

MARCELO, Carlos. **Professores e novas tecnologias**. Madri: Síntesis, 2010.

MATTOS, Camilla Oliveira. **Sinais do tempo: construção de significados de tempo histórico em Libras para alunos surdos em uma perspectiva de letramento em História/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2016.**

MINAYO, M. C. de . **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

- \_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** . 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MONTEIRO, A. M. F. C. (2005). **Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história**. Cadernos CEDES, 25(67), 333–347. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300006>
- MONTEIRO. **Ensinar história: desafios contemporâneos** . Campinas: Papirus, 2005.
- NETO, Ernesto Padovani. **Ensino para diferentes sujeitos: o acesso de alunos surdos às aulas de história – Mestrado profissional em Ensino de História**, Universidade Federal do Para, Ananindeua, PA. 2018
- NÓVOA, A. Vidas de Professores. 2ª. Ed. Lisboa, PT: Porto, 1995b.
- \_\_\_\_\_. Os professores e a sua formação. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992
- \_\_\_\_\_. Profissão Professor. Porto, PT: Porto, 2000.
- ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: WAK, 2007.
- \_\_\_\_\_. **O re-inventar da inclusão: Os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Aprendizes com Autismo** : Aprendizagens por eixos de interesse em espaços não-excludentes. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades na escola pública**. Curitiba: Appris, 2019
- PAIXÃO, Indinéia Ramos. **Por Outras Formas de Falar: Estratégias Pedagógicas para discentes surdos/as no Ensino de História**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2020.
- PIMENTEL, Suzana. **Educação inclusiva: políticas e práticas no Brasil** . São Paulo: Summus, 2012.
- PIMENTEL, Suzana. **Desafios e perspectivas da inclusão escolar no Brasil** . São Paulo: Summus, 2019.
- PIMENTEL, Susana Couto. **Educação Especial e Inclusão: desafios e possibilidades**. Fortaleza: Edições UFC, 2019.
- PLAESCH, Márcia Denise. **Políticas Públicas e Inclusão Escolar no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2018.
- 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 – Centro de Ciências Humanas e Educação, Programa de Pós- Graduação Mestrado profissional em Ensino de História**, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2021.
- RODRIGUES, Carla Renata Vieira. **Cidadania e igualdade como projeto: o ensino de História em uma escola inclusiva - Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. 2020.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizado histórico**. In: Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Humanismo e Didática da História**. Curitiba: W & A Editores, 2015

SANTOS, Paulo José Assumpção dos. **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA BAHIA. **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia**: Pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.2017.Disponível em <http://educacao.ba.gov.br/educacaoespecial1>. Acesso em: 07 de setembro de 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. A construção de noções de tempo. In: \_\_\_\_\_ Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Edson Liberato da. **Ensino de História e inclusão de estudante autista**: Estudo de caso em uma escola pública de Feira de Santana, Bahia. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Educação - DEDC I, Salvador, 2024.

SILVA, Paulo Roberto Martins da. **Ensinando História para educandos surdos em uma escola inclusiva**: um ensino possível. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças** . Porto Alegre: Mediação, 2003.

\_\_\_\_\_, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença** . Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOUZA, Darlene C. **Narrativas e autoformação docente**: reflexões a partir de experiências . São Paulo: Cortez, 2013.

STIPP , Paulo Eduardo De Mattos. **A história muda**: o uso de imagens no ensino de história para Surdos – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2019.

UNESCO, **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha. 1994.

\_\_\_\_\_, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990.

TEIXEIRA, Francisca dos Santos. **Narrativas de autoformação docente**: desvelando modos de ser e fazer-se professor. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Piauí. Terezina, PI, 2011.

TEIXEIRA, Moisés Pires. **Formação continuada de professores**: o ensino de História numa perspectiva inclusiva. 2020. 140p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais / Mestrado Profissional - PROFHISTÓRIA / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2020.

VOIVODIC, Marília. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas e legislação** . São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA. A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ícone, 2006.

## **ANEXO A – RELATO ESCRITO DE AMETISTA**

Nesse relato, escolhi para mim o nome de Ametista. Sou uma mulher de 40 anos, iniciei meu percurso como professora ainda na graduação, no ano de 2006. De lá até o presente momento, exerci a função de professora de História de forma ininterrupta. Lá se vão 18 anos... Concluí a Licenciatura e o Bacharelado em 2008 em uma universidade particular em Salvador. Considero a minha experiência na graduação uma experiência muito rica. Professores bem qualificados, muitas experiências de aprendizado. Foi um momento que vivi com encantamento e prazer. Prazer em aprender sobre a História, prazer em conhecer diversas perspectivas e visões de mundo, prazer em conhecer as experiências dos meus colegas. Apesar dessa experiência valiosa, chegando em uma sala de aula pela primeira vez, a sensação era de que estava muito longe de me sentir preparada para ser, enfim, a professora de História. Não tive nenhuma disciplina que abordasse o tema da Educação Inclusiva. Nada na minha formação inicial me preparou para a realidade das escolas.

Iniciei minha vida profissional em três escolas de pequeno porte em bairros populares em Salvador. Nessas escolas, nas classes em que eu lecionava, havia estudantes com deficiência matriculados. Eu não tinha formação para incluí-los e, conforme me foi orientado, aqueles estudantes estava ali tão somente para socializar. Sim, existia bullying, sim existia negligência e uma profunda ignorância de como conduzir a escolarização desses estudantes. Incluir é assegurar o direito de aprender.

No ano de 2009, fui contratada para lecionar História para as séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola particular de médio porte em Salvador, em regime de dedicação exclusiva. Completamente fora do meu lugar de conforto, que era o Ensino Médio e séries finais de Ensino Fundamental. A dinâmica de sala de aula, a abordagem do currículo, as habilidades a serem desenvolvidas, a percepção do tempo para a realização de atividades, a maturação socioafetiva, o vocabulário, tudo era muito diferente de qualquer outra experiência. A sensação de “nada sei” tomou conta de mim. Os primeiros meses foram muito complicados até começar a entrar no ritmo das crianças. Nessa escola, muitos estudantes com deficiência estavam matriculados, mas a condução da gestão da escola se aproximava, um pouco mais, da educação inclusiva. Dessa forma, precisei buscar formação sobre a aprendizagem e fiz uma especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional em uma faculdade particular em

Salvador. Lá compreendi que é muito melhor desviar o foco do diagnóstico e trabalhar com as possibilidades de aprender. Ao invés de enfatizar o diagnóstico como sentença e as dificuldades de aprendizagem como o fator limitador, eu deveria superar as minhas “dificuldades de ensinagem”. Iniciei um curso de Neuropsicologia, mas não recebi certificação por conta de uma mudança na normativa do MEC que determinou que cursos de especialização só eram autorizados dentro de uma Instituição de Ensino Superior. Mas a ausência de um certificado não apagou as leituras, aprendizagens e trocas com outros profissionais que também fizeram o mesmo curso. Ampliei a compreensão sobre o processo de aprendizagem, estratégias mediadoras e os fatores que interferem no processo de aprendizagem.

Em agosto de 2013 foi admitida no quadro efetivo da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Fui lotada em uma escola considerada referência em inclusão e educação especial. Lecionava História em classes regulares das Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Foi um grande desafio, mas auxiliada pelos professores da Sala de Recursos Multifuncional, intérprete de LIBRAS e professores mediadores foi possível aproximar as minhas aulas de uma realidade mais inclusiva. Estávamos em pleno processo de construção de uma escola inclusiva quando a escola foi fechada enquanto Unidade de Ensino Regular para se transformar em um Centro de Educação Especial.

Em 2023 fui removida da Unidade Estadual de Ensino supracitada para outra, localizada no Subúrbio Ferroviário de Salvador. Nessa instituição não temos Sala de Recursos Multifuncional e não temos nenhum tipo de auxílio ou orientação para avaliar os estudantes com deficiência. Sem auxílio do professor especialista em Educação Especial, não é elaborado o do Plano de Desenvolvimento Individual que orienta o trabalho docente na classe regular. Nessa unidade de ensino, a maior parte dos estudantes com deficiência não são acompanhados por professores da educação especial.

O que sinto é que a distribuição de recursos e profissionais especializados na Rede Estadual não é equânime. O acesso a informações e à Coordenação de Educação Especial e Inclusiva não é fácil. Sinto também que a gestão da escola não consegue acessar as orientações e recursos necessários para viabilizar a inclusão dos estudantes com deficiência.

No que tange ao processo de autoformação, busco sempre leituras, podcasts, leio a legislação vigente, busco nas redes sociais e periódicos, faço cursos livres sobre adaptações curriculares, didáticas, tecnologias assistivas. No entanto, a atual realidade de “professora de qualquer coisa” imposta pela atual matriz curricular me sobrecarrega. São muitas turmas,

muitas disciplinas diferentes fora da minha área de formação. Não sou mais professora de História, sou “professora de qualquer coisa”. Into posto, é ainda mais desafiador, diria sobre humano, costurar essa colcha de retalhos que virou a carga horária do professor de Ensino Médio na Bahia. É comum esperar que o professor trabalhe por amor e que transforme a realidade da educação do Brasil com um piloto de uma cor só, um quadro manchado, a voz e dois ventiladores mais fazem barulho que ventitam. Eu trabalho com amor, mas preciso de ferramentas e uma carga horária razoável para executar o meu trabalho com excelência e seguir com minha formação.



## **ANEXO B – RELATO ESCRITO DE PÉROLA NEGRA**

Meu nome é Pérola Negra, tenho 52 anos de idade, 33 anos de rede estadual e 10 anos de rede municipal. Sou pedagoga e professora licenciada em História. Tenho pós-graduação em Planejamento e Prática de Ensino e em Educação Especial e A.E.E. Atualmente, leciono nas turmas do Ensino Fundamental I (pela rede municipal de ensino); Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (pela rede estadual de ensino).

Trabalhei durante 15 anos com as turmas do Ensino Fundamental I. Levei muitos anos ensinando no interior, pois morava em uma cidade na região do Recôncavo Baiano. Ensinava todas as disciplinas do currículo e alfabetizava os alunos. Geralmente, começava com a turma de alfabetização e prosseguia com os alunos até a antiga quarta série (hoje 5º ano do Ensino Fundamental I).

Durante esse período tive experiências com alguns projetos e programas da rede estadual de ensino, como o C.B.A. (Ciclo Básico de Aprendizagem), o Programa de Regularização do Fluxo Escolar (objetivando promover alunos com distorção série/idade) e o Programa Gestar.

Até que um dia, as escolas estaduais começaram a ser municipalizadas. Durante esse processo de municipalização, o prédio escolar era cedido à Prefeitura Municipal. A depender da modalidade escolar, alguns alunos ficavam na rede municipal; outros deveriam buscar uma escola da rede estadual. Professores e funcionários eram automaticamente removidos (via publicação em diário oficial) para outras escolas estaduais. Ou então, a depender dos acordos políticos entre prefeitura municipal e governo estadual, alguns professores que não tinham licenciatura, passavam a integrar a rede municipal (como uma espécie de empréstimo).

O meu primeiro processo de municipalização foi terrível, gritante, de muita luta e resistência. Trabalhava na escola em que era considerada a mais qualificada e procurada pelos pais na cidade. Ninguém conseguia compreender o motivo da municipalização, já que a escola tinha o maior quantitativo de alunos matriculados nos três turnos. Assim, professores, funcionários, pais e alunos buscaram todos os meios para que não ocorresse a municipalização. Houve diálogo com o prefeito, com a gerente regional de educação, manifestações pela cidade,

denúncias nos meios da imprensa, mas infelizmente a politicagem venceu e a escola foi entregue ao município. Apenas o prédio, com os bens materiais foram cedidos ao município. Alunos, funcionários e professores foram removidos para outra unidade escolar estadual.

E por uma ironia do destino, ou pela falha de comunicação entre a Secretaria Municipal e a Secretaria Estadual, eu e mais quatro colegas, todas licenciadas e com pós-graduação, fomos cedidas à rede municipal. Sabia que a rede estadual não cedia os seus professores licenciados e pós-graduados, mas não entendia o motivo de tal acordo. Foi doloroso e humilhante! Até resolver a situação de qual escola cada uma deveria ficar, foi extremamente penoso! No fim, fiquei em uma escola em que todos me tratavam bem, sem nenhum tipo de constrangimento ou preconceito.

E assim ficamos seis meses trabalhando na rede municipal. Até que um dia, uma funcionária do setor de provimento e movimentação de professor da Secretaria de Educação Estadual, ligou para cada uma das professoras. No telefonema nos informaram que deveríamos retornar o quanto antes para uma escola da rede estadual e com o risco de sair da folha de pagamento. Mais uma vez passamos por outro constrangimento, já que se dizia que “o Estado não tinha cedido nenhum professor à Prefeitura”. E de quem era o erro afinal? Eu só tinha a certeza de que a culpa não era nossa, pois a tal lista com o nome dos “professores cedidos”, estava em mãos da gerente geral de educação estadual. Alguma coisa precisava ser feita e com urgência.

Assim que retornei à rede estadual, sofri a discriminação de alguns colegas, especialmente os que faziam parte da gestão escolar. E por qual motivo? Pelo fato de ser efetiva e ter que ficar no lugar, que era meu por direito, mas que estava ocupado por pessoas que faziam parte do cabide de empregos da diretora. Eram pessoas amigas, conhecidas e até mesmo parentes de funcionários da gestão, que ocupavam o lugar do professor efetivo.

E foi mais uma batalha! Eu tinha apenas o curso de Pedagogia (como muitos também, mas só descobri mais tarde) e a pós-graduação em Planejamento e Prática de Ensino. Já ajudava em alguma coisa, era o que eu pensava. Mas o sistema é bruto! A briga para manter o cabide de empregos era insana e persistente. Eu tive que brigar muito! Até denunciei a minha situação à APLB. Ainda assim, continuei a ser perseguida pela direção que insistia em manter seus apadrinhados. Além disso, o Estado cortou a gratificação de classe dos professores que estavam “cedidos” à Prefeitura. Foi uma outra luta! Mas, sempre busquei pelos meus direitos e não seria

justo ter o meu salário cortado durante os seis meses de empréstimo à rede municipal, por um erro que ninguém queria assumir.

Andei durante muito tempo na Secretaria de Educação do Município e do Estado. Buscava respostas e justiça. Queria o estorno da minha gratificação. A culpa não era minha e nem das minhas colegas. Brigamos muito, em busca de justiça e da reposição do nosso dinheiro. Teve momentos em que elas enfraqueceram! Achavam que nossa batalha estava perdida. Eu nunca desisti, mesmo com a minha mãe pedindo para “deixar pra lá”, pois ela achava que eu seria perseguida ainda mais. Isso me fazia fortalecer cada vez mais! Eu tinha ânsia por justiça. E fui buscar!

Neste período, falei com muitos chefes na Secretaria de Educação do Estado. Até que um deles resolveu a nossa situação. A Prefeitura Municipal teve que nos indenizar e nos ressarcir pelo período dos seis meses que ficamos na rede municipal. Foi uma grande vitória!

E foi por causa de toda essa situação que eu resolvi buscar uma outra licenciatura. Eu precisava me impor na escola e ser respeitada, enquanto profissional. Tive o apoio de muitos colegas que não compactuavam com aquele sistema. E fui à luta. Como gostava da área de Humanas, resolvi fazer licenciatura em História. Sempre gostei da disciplina História. Na minha época de estudante, tinha uma professora de História que era maravilhosa! As aulas dela eram sempre divertidas, dinâmicas, lúdicas e prazerosas. Quando estudava História, eu “viaja nas aulas. Era como se eu estivesse nos diferentes períodos da História. A metodologia empregada pela professora, nos fazia entender a História, com uma simplicidade e facilidade, tornando tudo mais significativo, mais contextual, apesar da época. Então, eu tinha toda a motivação para fazer História. E assim o fiz.

Durante o curso de licenciatura em História, percebi que era completamente diferente do curso de Pedagogia. A licenciatura em uma determinada área de conhecimento, é específica e limitada. Ela não dá uma visão ampla e globalizada do aluno. Isso me fazia questionar muito e aprofundar os meus estudos. Eu procurava juntar os dois conhecimentos para desenvolver uma metodologia melhor de trabalho, visando sempre a aprendizagem significativa e o desenvolvimento do senso crítico dos meus alunos.

Uma outra coisa que também mudou completamente a minha visão foi a experiência pedagógica em turmas de História. Ensinar História é prazeroso demais! Eu fico cada vez mais apaixonada ao ensinar História.

Ensinar História ampliou a minha mente, me tornou mais crítica e ainda mais dedicada ao estudo. Um professor de História necessita estar “antenado”, atualizado. E foi caminhando nos trilhos da História, que passei pela minha segunda municipalização, ainda no interior. E outra vez, foi devastadora! Como uma escola de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, com salas superlotadas, poderia ser entregue ao município? Mais uma vez, a politicagem entrava em cena. Brigamos novamente, mas não adiantou. O resultado foi a distribuição de 44 professores entre as duas únicas escolas estaduais na cidade. É lógico que não daria para todos. Como eu já trabalhava pela rede municipal de Salvador, resolvi pedir a minha remoção para a capital. Estava renunciando a toda uma vida, para buscar novos horizontes. Não foi fácil. Ofereceram-me diferentes escolas na periferia. Não aceitei. Queria um lugar próximo a minha residência.

E foi assim que o [REDACTED] entrou em minha vida! Fui muito bem tratada pelos gestores e colegas. Fui respeitada como profissional. Fui muito bem acolhida e comecei a criar vínculos afetivos. Percebi que a escola era diferenciada. Ela trabalhava com a inclusão de alunos especiais. [REDACTED], aprendi a trabalhar e a respeitar ainda mais as diferenças. No início, era difícil. Não estava acostumada e não sabia como trabalhar. Mas busquei e aprendi. Tive ajuda da coordenação, dos profissionais especializados na área e descobri que não era tão difícil. Bastava eu me esforçar cada vez mais.

Fiz cursos de aperfeiçoamentos para aprimorar a minha práxis pedagógica e compreender como trabalhar com os alunos especiais. Nas salas de aula, trabalhei com alunos com e sem deficiência. E foi possível perceber, que a inclusão pode ser ocorrer de forma efetiva.

A inclusão de alunos com e sem deficiência em escolas regulares é um tema relevante e atual para a área da educação. A maneira como esses alunos interagem entre si é fundamental para o processo de inclusão e desenvolvimento de todos.

A educação inclusiva tem se revelado de extrema relevância para que as crianças e adolescentes com necessidades educacionais específicas desenvolvam competências e habilidades a serem utilizadas no seu cotidiano e, hoje para que realmente aconteça uma inclusão social é necessária a adequação do currículo, o conhecimento prático e teórico do profissional e a utilização de novas metodologias.

O educador da contemporaneidade necessita ainda mais da articulação entre a teoria e a prática, para que ele possa dar conta de novos conhecimentos e de um currículo diversificado, uma vez que os professores são agentes do processo de aprendizagem e a prática educativa destes, exige uma atividade viva, dinâmica e reflexiva.

Ao compreender que os cenários onde se desenvolvem a atividade docente são instituições complexas, dinâmicas e dialéticas que têm como propósitos centrais: mediar o processo de ensino-aprendizagem através de um currículo e contribuir para a formação pessoal e sociais para todos conduzindo uma interação entre os alunos com ou sem deficiências; é possível perceber que a educação inclusiva tem como finalidade entender as diferenças, visto que incluir uma criança na escola regular significa possibilitar a todos os alunos o aprendizado de conviver com a diversidade. Incluir não é simplesmente levar uma criança com deficiência a frequentar o ensino regular. A inclusão é uma conquista diária para a escola, para a criança e para seus pais.

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência depende substancialmente da colaboração de vários agentes sociais, incluindo colegas sem deficiência, que desempenham um papel importante na vida desses alunos. Os colegas, como agentes sociais, são responsáveis pela criação de um ambiente social favorável, no qual um dos principais fatores é a aceitação positiva. Todas essas ações eram protagonizadas no [REDACTED]

A inclusão escolar é um direito assegurado por lei, no entanto, ainda há muitos desafios a serem superados para que essa inclusão ocorra de forma plena e efetiva. A interação entre os alunos desempenha um papel fundamental nesse processo, uma vez que promove o desenvolvimento social, contribui para o aprendizado, proporciona a autonomia e possibilita a construção de um ambiente inclusivo, significativo e acolhedor. Portanto, é necessário investigar como essa interação ocorre e quais são os fatores que influenciam seu desenvolvimento, a fim de fornecer subsídios para que, de fato, seja consolidada a melhoria nas práticas de inclusão.

A escola é um espaço social que tem a obrigação de compreender que a diversidade é constituinte da condição humana, da aceitação e compreensão de que o outro é extensão do eu. Dessa forma, a convivência respeitosa entre os diferentes desestimula quaisquer sentimentos e atitudes de preconceito, e desigualdade, promovendo o sentido de pertencimento de todos.

A inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares é uma prática que tem se fortalecido nos últimos anos. No entanto, ainda existem desafios e obstáculos a serem superados para que essa inclusão ocorra de forma efetiva. Nesse contexto, é fundamental compreender a interação entre alunos com e sem deficiência em uma escola inclusiva. É preciso repensar nas estratégias de ensino, de modo que elas não fiquem retidas apenas no espaço da sala de aula,

mas também, no ambiente como um todo dentro e fora da escola. Isso envolve: gestão escolar, o acesso e permanência desses espaços, os cuidados dos professores, mesas e cadeiras ao alcance das crianças, materiais adequados, profissionais especializados, acessibilidade, atividades adaptadas, espaço adequado para as diferentes necessidades e diferentes idades.

Por fim, para que haja a efetiva concretização política da educação inclusiva é preciso que ocorra a participação e posicionamento político de seus envolvidos: professores, pais, alunos, gestores e comunidade em geral. Entende-se que não basta apenas o direito legal para que a mudança possa acontecer de fato. Urge a necessidade para iniciá-lo torná-lo efetivo. A transformação mais concreta e duradoura virá na medida em que uma parceria entre governos, universidades, instituições de ensino, comunidades e familiares, sejam estabelecidas e oportunizem a criação das condições para um debate, reflexão e conscientização permanentes, levando a uma responsabilidade e compromisso coletivo de inclusão cidadã.

Entretanto, nos dias atuais, ainda é um embate educacional. Mas, por outro lado, também é um embate essencialmente político, uma vez que somente a pressão social assegurará as políticas públicas efetivas e um aporte orçamentário em que a educação seja realmente uma prioridade e onde a educação inclusiva seja uma finalidade permanente; pois a criação de uma escola inclusiva só será possível na medida em que todos consigam perceber o respeito pelas diferenças. Para criar uma escola inclusiva é preciso torná-la reflexo da diversidade social.

Adotar uma filosofia inclusiva consiste em entender para si e para os outros os direitos democráticos e igualitários da inclusão, priorizando a diversidade. A inclusão não tem um fim, pois ela representa, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança conceitual e ideológica nos valores culturais para as escolas e para a sociedade como um todo. E para que a escola seja realmente considerada um espaço onde não serão observadas diferenças como, cor, credo, situação socioeconômica, raça, gênero, potencialidades, deficiências, normalidades e limites, é preciso compreender e internalizar que a escola necessita ser um local de aprendizagem da cidadania e para a cidadania.

## **ANEXO C – RELATO ESCRITO DE TOPÁZIO AMARELO**

O processo de introdução do texto é sempre a parte mais difícil da escrita, seja em uma redação, um texto acadêmico ou um relato livre sobre experiência de vida e docência. Sendo assim, vou citar os temas que quero abordar por ordem de escrita para tentar desenvolver um relato de qualidade. Pretendo começar com o relato da infância e adolescência de um garoto PCD, depois falar da minha experiência como docente professor de História e filosofia. Pode ser que no caminho me perca um pouco, mas a intenção inicial é essa.

Usarei o codinome de Topázio para contar minha história. Nascido em Salvador, filho de uma doméstica, mãe solteira, fui criado no interior até minha adolescência pelos meus tios. Falar da infância e começo da adolescência é complicado para mim, são muitas feridas para lembrar, fruto de uma criação fria, de pouca compreensão, por vezes violenta, nem tudo foi ruim, mas muita coisa foi.

Minhas primeiras lembranças como uma criança com deficiência física vieram da minha própria família, especialmente de uma das minhas tias. Sempre que minha tia concluía que eu fazia alguma reclamação ou atitude considerada errada, sempre ouvia que “se eu era assim aleijado, imagine se não tivesse deficiência”, essa frase era sempre repedida especialmente depois de castigos físicos. Na escola, especialmente no ginásio, que começava na antiga quinta série, os apelidos e a violência eram constantes. Meus colegas me agrediam por considerar normal se impor na violência contra uma criança com deficiência, enquanto eu também respondia com violência, pois minha deficiência motora me limitava, mas não impedia completamente minha defesa e eu era maior que a maioria dos meus colegas. Sempre que brigava na rua, apanhava em casa, pois meus tios sempre julgavam que brigar era errado não importando o motivo.

Passei a morar em Salvador com minha mãe por volta dos 14 anos, tive uma adolescência relativamente tranquila, consegui fazer amizades no bairro onde morava e fui bem acolhido no colégio que estudei. Bem acolhido pelos colegas. Apesar de ter tido bons professores que sempre me trataram bem, não me lembro de nenhuma ação da escola no intuito de ser inclusiva com os alunos PCDs, inclusive lembro de um colega cadeirante que tinha

dificuldades de transitar pela escola devido à falta de rampas e outras adaptações. Portanto, acho que tive sorte por ter tido turmas legais que me acolheram e respeitaram.

Falando agora do meu ingresso na universidade e experiência como docente, devo dizer que minha preparação acadêmica para trabalhar com crianças e adolescentes com necessidades especiais foi zero, a UFBA simplesmente não tratava do tema nas suas graduações, ao menos, não lembro de um texto, uma discussão sobre o tema nas disciplinas da licenciatura. Minha primeira experiência com educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais foi depois de concursado, lecionando no [REDACTED]. Lá tínhamos alguns alunos portadores de necessidades especiais e um suporte de uma psicopedagoga, além de uma sala com recursos especiais. O trabalho era duro, tinha que convencer as famílias a aceitarem a condição dos filhos e buscarmos um diagnóstico para que escola tentasse construir um conteúdo minimamente adequado as necessidades dos discentes tinham a lotação das salas, a estrutura física do prédio era inadequada pra servir de escola, um inferno, apesar do bom trabalho da nossa psicopedagoga. Aliado a falta de condições materiais tinha a minha inexperiência como professor, por não ter tido uma formação adequada, eu tinha muita dificuldade em produzir provas adaptadas, textos, atividades adequadas para os alunos com necessidades especiais, mesmo com a ajuda especializada os materiais davam muito trabalho e, infelizmente, algumas vezes fui negligente por não querer ter tal trabalho, deixei de fazer os materiais ou fiz sem atentar a tudo que deveria.

Minha segunda experiência escolar com discentes com necessidades especiais foi na [REDACTED], essa experiência já dura oito anos, desde o ingresso na rede até os dias atuais. Na rede municipal de São Francisco do Conde temos um número relativamente grande de profissionais para atender as necessidades dos alunos, porém, falta estrutura física e apoio das famílias. É muito comum relatarmos as famílias que determinado aluno não tem desenvolvimento escolar dentro do esperado e que isso pode ser fruto de alguma necessidade especial e os pais recusarem a procurar a APAE da cidade, alegando que os filhos não são “malucos”. Quanto aos alunos que tem diagnóstico e que conseguimos construir uma noção dos potenciais de aprendizado, os colegas de trabalho, a psicopedagoga são muitos prestativos, conseguimos debater a situação dos alunos, construímos matérias em conjunto, a maior dificuldade é conseguir todos os recursos materiais necessários, faltam impressões coloridas de qualidade, mapas, quebra-cabeças, etc.

Do ponto de vista da confecção dos materiais de História, as maiores dificuldades de adaptação são com os assuntos mais distantes da realidade concreta. Exemplo: tenho um aluno



que tem severas limitações intelectuais, não compreende o que escreve apesar de saber escrever, não domina a leitura, não consegue aprofundar temas simples, como ter noção das funções dos políticos, ou quem é o presidente do Brasil. Não entende o que é são ideias como liberdade e divisões dos poderes, o que torna muito difícil ensinar, adaptar materiais sobre Iluminismo, Revoluções Inglesas, Imperialismo. No entanto, consegue saber o que foi produzido em uma fábrica e o que fio plantado na “roça”, sabe quem é o prefeito da cidade, sabe o que é uma arma. Esses conhecimentos facilitam na hora de adaptar materiais sobre as duas guerras mundiais, sobre Revolução Industrial, sobre alguns aspectos do Brasil República. Os materiais são feitos com imagens, perguntas simples sobre as eleições municipais e quais armas ele conhece pelos filmes de guerra. A partir das respostas, explico quando surgiram tais armas, se foi na Primeira Guerra ou na Segunda, falo sobre compra de votos na cidade e como isso é antigo etc.

Falando ainda das experiências adaptativas e já partindo para minha experiência no [REDACTED], venho relatar as dificuldades de lecionar filosofia para alunos com necessidades especiais sem ter formação na área. Tornei-me professor de filosofia no [REDACTED] devido à falta de vaga para lecionar História na casa, a diminuição de turmas me fez-me fazer ter que lecionar filosofia. Obviamente não é fácil lecionar uma disciplina na qual não se é graduado, no entanto, fui adquirindo experiência e melhorando as condições das minhas aulas ao longo dos anos, fui buscando entender conceitos filosóficos, tento trazer temas da filosofia para o cotidiano dos alunos. O que faço não está no nível de um professor com formação em filosofia, mas, vou fazendo um bom trabalho de acordo com meus conhecimentos, buscando sempre melhorar. Com relação a adaptação de materiais, a maioria dos alunos com necessidades especiais não necessitam de adaptação, um dos alunos necessita de mais tempo para responder as avaliações, um outro aluno autista tem as letras escritas com separação entre elas muito curtas, o que gera um trabalho imenso na hora da correção, no geral, esses alunos compreendem os temas trabalhados no mesmo nível que as turmas restantes. O grande problema de adaptação é com um aluno do segundo ano, ele não consegue responder questões simples como onde ele mora, o que gosta de fazer, quem são os pais etc. O discente também não consegue ler nem escrever. Dessa forma, sem apoio de psicopedagogo, se torna muito difícil adaptar temas como o que é política, o que é Estado, Ética etc. O máximo que conseguir adaptar até o momento foram algumas atividades onde peço para que o aluno reconheça imagens de policiais, professores, garis e começo a explicar como esses profissionais exercem diferentes funções e que muitas vezes são pagos com o dinheiro que o “prefeito, governador ou presidente tomam conta”.

Encerrar o texto é a segunda dificuldade da escrita. Como estou sem criatividade para o encerramento desse texto, vou apenas deixar aqui o meu agradecimento pela oportunidade de relatar minha experiência.

## ANEXO D – RELATO ESCRITO DE TOPÁZIO AZUL

Antes de iniciar, peço licença para agradecer ao nosso bom Deus por ter estado e por continuar comigo durante meu percurso pessoal e profissional. De fato, os grandes milagres desta vida são possíveis de serem percebidos e sentidos nas pequenas coisas do nosso dia a dia.

Os caminhos pelos quais pisamos deixam marcas em nós e tais marcas acabam por fazer parte de nossa história de vida, assim sendo, iniciamos este texto trazendo um relato de vivência pessoal e profissional iniciado nos idos de 2015, quando, motivado pela proximidade territorial entre minha residência e o [REDACTED], solicitei à Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), uma remoção para trabalhar no CEIC. Tive meu processo deferido pelo órgão competente, tendo iniciado meu trabalho docente na unidade já no primeiro semestre daquele ano.

Desde que fui nomeado professor efetivo por meio de concurso público em 2005, exerci a função de professor em 9 escolas, em 4 cidades de uma mesma meso-região. Hoje, tenho 40 horas de regência de classe no [REDACTED]. Trago esse dado para ancorar uma sinalização no que diz respeito a minha prática profissional.

Enquanto professor de História, graduado pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, busco trabalhar com sujeitos que tradicionalmente estavam apagados das narrativas históricas ao falar sobre os caminhos trilhados pelo ensino de História.

Como estratégias pedagógicas que viabilizam o processo de ensino e aprendizagem dentro de minha sala de aula, utilizo aula expositiva; atividades orais e escritas como testes e provas; rodas de conversa; filmes e documentários; produção de texto; estudo dirigido; seminário; relatório de viagens de campo a cidades históricas da Bahia; visitas a comunidade quilombola, às lagoas da cidade de Feira de Santana e a museus.

Ao iniciar o ano letivo de 2023, pude somar à minha rotina de trabalho com algumas turmas do fundamental II e do ensino médio, as estratégias de aprendizagem apresentadas a nós, mestrandos do PROFHISTÓRIA UNEB, na disciplina optativa Avaliação no Ensino de História: Para que, o que e como avaliar, mediada com maestria pela professora Dra. Maria do Socorro da Costa e Almeida, no segundo semestre de 2022.

No decorrer das aulas dessa disciplina, aprendemos novas estratégias de aprendizagens discentes que podem ser consideradas no ensino de História. Assim, circuito de aprendizagem em

sala de aula apresenta vantagens educativas relevantes no desenvolvimento de habilidades e competências do indivíduo.

O circuito de aprendizagem consiste em fazer uma divisão da sala, em estações na qual os estudantes, em grupos pequenos, realizam atividades diferentes sobre um tema, abordando o assunto de forma colaborativa, vivenciam possibilidades de investigação e experimentação a partir do percurso feito pelas estações de forma interdisciplinar, durante um tempo pré-determinado. Esse formato visa proporcionar uma experiência de aprendizado mais diversificada, envolvente, atendendo às necessidades individuais dos alunos.

Uma outra estratégia apresentada na disciplina, foi a metodologia de sala de aula invertida, baseada na disponibilidade de conteúdo de forma prévia aos estudantes, cabendo aos mesmos, uma leitura e acesso ao assunto em questão fora do ambiente escolar, visando otimizar o tempo da aula com discussões sobre o tema sugerido, realização de atividades de produção, análises via roda de conversa ou em trabalhos com participação oral individual ou em grupos, confecção de material didático, dentre outras possibilidades.

As discussões com a turma do mestrado contribuíram na minha formação com foco em uma avaliação processual com características emancipatória e libertadora, nas quais a ação-reflexão-ação, a relação dialógica e democrática, constituem-se em elementos indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem dentro do ensino de história.

Contudo, retornar ao hall acadêmico após quase duas décadas longe deste espaço de produção científica, configurou-se num grande desafio para mim, enquanto professor da educação básica imerso numa carga horária expressiva devido a implementação do novo ensino médio em 2022 e 2023.

Concordamos com Freire (2003) que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, contudo, é comum levarmos o nosso fazer profissional de uma maneira não reflexiva mediante as extensas atividades do dia a dia docente. Motivados pela necessidade de oferecer condições de vida que possibilite uma formação digna para si e para nossa família, somos levados a dar aula em 2, 3 escolas devido aos baixos salários oferecidos pela maioria dos municípios baianos, em virtude da não existência de planos de carreira, tais condições são decorrentes da falta de valorização do magistério.

Esta realidade não permite que tenhamos as condições temporais necessárias para acompanharmos as discussões que acontecem fora dos muros da educação básica, mais especificamente, nas universidades.

Nós, da educação básica, sabemos que ainda há um certo afastamento entre o mundo acadêmico e a sala de aula dos ensinos fundamental e médio, apesar de termos vistos nos últimos anos, a presença de graduandos dos cursos de licenciatura cumprindo carga horária de disciplina acadêmica de estágio, no ambiente escolar. São estes momentos que aproveitamos para conversar sobre: Como anda os caminhos da História ensinada lá na universidade, com seus métodos e técnicas de pesquisa.

Diante desse contexto, sou grato a minha expressão do Sagrado, por ter possibilitado meios para que eu visualizasse as agressões aos estudantes com deficiência, ocorridas no meu local de trabalho, pois foi esse enxergar que levou-me a cursar o mestrado profissional em ensino de História, e, conseqüentemente, de volta à universidade, buscando elementos para lutar por uma educação, de fato, inclusiva para todos.

Ser professor pressupõe estar em um processo contínuo de formação, pois, a sociedade não é estática, passa por transformações variadas ao longo do tempo e a escola enquanto parte integrante dessa teia social traz para dentro de seus muros tal característica.

Até o ano de 2017, nunca havia deparado-me com questões inerentes ao campo da Educação Inclusiva. Se por lado busquei formação para tratar sobre os tensionamentos relacionados as questões étnico-raciais, ambientais, patrimoniais, de gênero, dentre outros, os estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), não estavam nas ementas dos cursos de formação que cursei e, como consequência, não eram pauta de discussão em meus planos de aula.

Dessa forma, mesmo constatando a presença de estudantes com deficiência em minha sala de aula, não lançava sobre os mesmos um olhar pedagógico, não me aproximava deles por medo ou receio de não saber como proceder diante das dificuldades deles e busquei justificar esta falta de gestos atitudinais durante muito tempo, na ausência de formação sobre inclusão na minha graduação cursada no início dos anos 2000.

Na minha trajetória em sala de aula como professor de História, tive turmas com alunos com variados tipos de deficiências, desde física até transtornos do neurodesenvolvimento. Contudo, lancei sobre os mesmos até 2017, uma postura de invisibilidade, era como se eles não fossem capazes de aprender e estivessem na classe apenas para socialização e cumprimento de normas legislativas por parte da escola.

Durante os conselhos de classe, momento que o corpo docente se reúne para dialogar sobre o processo de aprendizagem dos alunos, os estudantes PcD's, via de regra, eram totalmente

desconsiderados pelos professores presentes, inclusive por mim. Costumávamos falar: Essa (e) não, pode pular ela (e), pois tem relatório e por esse motivo já está aprovada (o), passa direto, sem fazer prova de recuperação.

Essa postura começou a ser transformada em 2017, quando um grupo de estudantes questionou uma professora sobre medidas necessárias por parte da escola para que os casos de bullying que vinham acontecendo dentro do colégio fossem trabalhados nas ações pedagógica da unidade, com o objetivo de colocar um fim nos episódios de agressões pelos quais passavam os estudantes com deficiências. Recebi um convite dessa professora de geografia para que, juntos com os alunos, elaborássemos um projeto sobre acolhimento, inclusão e autonomia buscando levar para discussão a importância de um convívio social baseado no respeito a diversidade existente no chão da escola.

A partir daquele tensionamento proposto pelos alunos, após ter aceitado o convite, mesmo receoso por não dominar o tema, fui chamado a sair de uma zona de conforto na qual estive durante toda minha trajetória profissional – a saber – estar atento as discussões em sala de aula com enfoque nos grupos excluídos ao longo dos processos históricos, sem, contudo, tocar no tema de uma educação inclusiva que se voltasse também para as pessoas com deficiência em espaço educacional.

De 2017 até o presente ano –2024, tenho buscado formação continuada on-line e presencial em centros de apoio pedagógico – CAP, em ambientes virtuais, assim também como nos eventos organizados pelas Universidade do Estado da Bahia- UNEB e Universidade Estadual de Feira de Santana -UEFS, ambas têm desenvolvido ações que versam sobre educação inclusiva.

Diante dos cursos de capacitação aos quais tenho participado nos últimos anos, hoje, consigo direcionar meu olhar para os estudantes PcD's e planejar estratégias pedagógicas conforme a necessidade de cada aluno. Cada contato é único e o sucesso obtido em um caso específico, não possui aplicabilidade em outros, o que requer um diálogo constante e próximo com a professora da sala de AEE. A partir da escuta mútua sobre cada situação, elaboramos plano de aula individualizado, o que na minha realidade requer um tempo extra para planejamento, o que na maioria das vezes não dispomos, tendo que utilizar a carga horária das atividades complementares-AC para tal função.

Apesar da recente experiência com o tema da inclusão escolar, ainda tenho frio na barriga ao saber que terei um aluno atípico em minha sala de aula, pois compreendo que não se trata de mais um em meio a tantos, mais sim de uma família composta em sua grande maioria por mãe solo, que enfrentam a luta e o desgaste mental, físico e econômico de não encontrar por parte do Estado, o atendimento adequado conforme consta na legislação e nos marcos normativos que tratam sobre

inclusão. Há carências de terapias pelo Sistema Único de Saúde – SUS, como musicoterapia, fisioterapia, natação, fonoaudiologia, nutricionista, dentre outras necessidades.

Em alguns casos, a escola é o porto seguro destas famílias. Por isto a responsabilidade também dos professores, funcionários de apoio, coordenação pedagógica e gestores se debruçarem sobre a construção de um espaço escolar que seja de fato, acolhedor, e sobretudo, inclusivo para todos.

Tendo isto presente, posso trazer alguns casos como exemplos de estratégias que utilizo com meus estudantes com deficiência no meu percurso no ensino de História. O primeiro relato diz sobre o estudante ■■■ possui sérias dificuldades na escrita, tal característica é trabalhada na sala de de AEE com a professora especialista, ■■■ é maior de idade, matriculado no terceiro ano do Ensino Médio, apesar de frequentar a sala de AEE de forma assídua, possui sérias dificuldades na escrita em decorrência da deficiência intelectual.

Em conversa com a professora do AEE e tendo em vista o transtorno do desenvolvimento cognitivo, planejamos atividades orais com o objetivo de proporcionar interação de ■■■ diante dos temas proposto, assim, após expor o conteúdo, acontece a projeção de imagens onde todos os alunos fazem interpretação de imagens históricas a partir dos elementos icnográficos presentes nas mesmas. Com essa estratégia, ■■■ consegue interagir e fazer intervenção que contribuem para seu processo de construção de conhecimento.

O segundo caso a ser descrito é o da estudante ■■■, matriculada no oitavo ano, 14 anos, muito introvertida e que não conseguia estabelecer vínculo com os professores da turma. Nas aulas de História, mesmo gostando da matéria, não conseguia participar dos estudos dirigidos, testes orais, seminários, restringindo suas atividades apenas àquelas escritas. Após uma estratégia que consistia em aproximar-me da estudante e pedir para que a mesma falasse, mesmo que me voz baixa as suas respostas, hoje, ela participa das atividades antes evitadas por ela. Esta aluna não frequenta a sala de AEE e os pais nunca a encaminharam para uma consulta especializada, tratam a situação como timidez excessiva.

O terceiro caso, versa sobre ■■■, um autista de grau moderado, com hiper foco em dinossauros. A partir de seu foco de interesse – desenhos- após trabalhar o conteúdo, peço para que toda a turma realize a construção de mapas conceituais associando cada conceito a uma imagem específica, tendo por base de consulta o livro didático. Com esse tipo de atividade, ocorre a participação de ■■■ nas mesmas atividades dos demais integrantes da turma, não havendo exclusão diante de sua deficiência. Claro que não há como aplicar essas estratégias em todos os conteúdos, contudo, há o cuidado em explorar o máximo possível, as imagens existentes dentro do contexto de

cada assunto, hora com projeção, hora fazendo uso de imagens e figuras do livro didáticos ou revistas escolares. É trabalhoso, mais o resultado nos enche de esperança.

O quarto caso, fala sobre a estudante ■■■■, matriculada no oitavo ano, autista de grau leve com hiper foco em moda feminina. Eu ainda estou buscando meios para acessar esta aluna, muito comprometida e responsável, até o momento nenhuma ação minha chamou sua atenção para a seta que possibilita a construção de conhecimento dentro do ensino de História, sabemos que esta seta é a aprendizagem, todavia, irei conversar novamente com a professora especialista da sala de AEE, para que juntos, possamos elaborar um planejamento individualizado que possibilite êxito em seu percurso escolar dentro da matéria de História.

Já o ■■■■ matriculado no oitavo ano, é um autista que necessita de suporte e por esse motivo, tem uma profissional que o acompanha em sala de aula durante todo o turno de aula. Apresenta ecolalia – repetição de palavras mesmo que não façam sentido na comunicação. Manifestação notada desde a descoberta do transtorno, em meados dos anos 1940, pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner.

■■■■ apresenta comportamento intolerante a ruídos na sala, o que constitui-se em grande entrave para seu desenvolvimento, uma vez que a classe possui 42 estudantes entre 13 e 16 anos – fase de difícil controle no que se refere ao silêncio durante as aulas. De forma recorrente, nós professores, temos que parar as atividades para explicar as condições características do quadro clínico de ■■■■, os adolescentes contribuem fazendo silêncio naquele momento. ■■■■ é um copista, ou seja, transcreve em letra de forma textos de livro didático, atividades escritas na lousa e em revistas, jornais, dentre outros.

Lê mais não consegue verbalizar seu entendimento em frases de longa estrutura. Suas respostas às questões propostas são orientadas pela profissional que o acompanha. Minha estratégia com ele é conversar sobre o conteúdo explicado fazendo perguntas também de forma oral sobre seu entendimento sobre os temas, minhas provocações são sempre respondidas com frases contendo apenas uma oração simples, contudo, de sentido completo. Apresenta monólogos e desconforto com mudanças de rotina repentina.

Poderia descrever vários outros casos, porém, trouxe essas cinco histórias de vida para exemplificar o trabalho desenvolvido por mim dentro do ensino de História numa perspectiva inclusiva. Parafraseando Paulo Freire (2007) ser professor é ser também um pesquisador, portanto, o fato de não ter tido uma formação durante a licenciatura em História não poderia continuar sendo





usada por minha pessoa, enquanto profissional da educação para invisibilizar e excluir sujeitos históricos que já sofreram e continuar a vivenciar muitas formas de negacionismo.

Posso afirmar que o caminho do professor passa também pela formação por conta própria, por leituras que o auxiliem frente as demandas encontradas no exercício de sua função. Trilhar esse caminho exige tempo, disciplina, e, sobretudo, empatia, pois sem essa, ficamos paralisados dentro de nossas justificativas que nos engessa numa zona de conforto que cada vez mais nos transforma em seres insensíveis e adeptos de uma educação distante de seus reais propósitos – a autonomia de nossos estudantes.

Facil não é, pois nossas salas de aula estão superlotadas, sem ventilação adequada, nossa carga horária é cansativa e, em muitas unidades de ensino, a inclusão somente existe na legislação, não há apoio para nós professores. Diante desse contexto, não podemos deixar de lutar pela construção de uma escola mais inclusiva, pequenos gestos importam e surtem efeito positivo. Gestos atitudinais produzem oportunidades para que os alunos com deficiência encontrem o caminho para a autoestima, autonomia e para a construção de conhecimento, conforme Mantoan (2013).

Portanto, costumo dizer que a responsabilidade em tornar a inclusão em uma realidade nas escolas brasileiras não está somente com os professores, mais com todos que compõem a comunidade escolar, sem uma rede de apoio colaborativa não será possível construir escolas de fato, inclusiva para todos.

## ANEXO – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

<p style="text-align: center;"><b>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</b></p> <p style="text-align: center;"><small>Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95</small></p> <p style="text-align: center;"><b>Campus I - DEDC I</b></p>	<div style="text-align: right;">  <p><b>PROFHISTÓRIA</b> MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p><b>UNEB</b> UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> </div> <div style="text-align: left;"> <p><small>PPG</small> Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação</p> </div>
---	--

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA – UNEB.****DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I - CAMPUS I****MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA.****TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

**I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Data de nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: ( ) \_\_\_\_\_ / ( ) \_\_\_\_\_

**II – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: INCLUA-SE NESSA HISTÓRIA: Narrativas e percursos de autoformação docente para construção de aulas de história inclusivas, de responsabilidade da pesquisadora Lucyana Farani de Campos Fraga, mestranda da Universidade Estadual da Bahia que tem como objetivo geral Compreender, através das narrativas docentes, como a autoformação dos professores de História afeta as práticas e estratégias didáticas utilizadas nas classes comuns com estudantes com deficiência e transtorno do desenvolvimento inseridos.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para professores, em especial de História, e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação porque a referida pesquisa está focada no processo autoformativo e na reflexão sobre as demandas que emergem da inclusão de estudantes com deficiência. A pesquisa busca pensar o ensino de História numa perspectiva inclusiva. Através das narrativas docentes objetiva-se entender como cada docente participante se mobiliza na autoformação com vistas a construir estratégias de ensino inclusivas nas aulas de História e compreender os percursos profissionais e acadêmicos dos docentes participantes da pesquisa.

Caso aceite, o senhor (a) deverá discorrer, por escrito, de forma espontânea, sobre como foi o seu percurso formativo(inicial e continuado), sua trajetória profissional como docente de História da Rede Estadual da Bahia, como é o trabalho em classes comuns com estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados, como procede na autoformação e saberes mobilizados para a inclusão desses estudantes. A mestranda Lucyana Farani de Campos Fraga, pertencente ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da UNEB. Durante a construção escrita do seu relato, algumas informações sensíveis poderão surgir, o (a) senhor (a) poderá sentir-se constrangido ou desconfortável. No entanto, asseguramos que tomaremos todas as medidas cautelares para não divulgar nenhuma informação que venha a gerar constrangimento ou quebrar o sigilo da sua identidade. Nos comprometemos, com zelo rigoroso e muita empatia, cuidar de sua valiosa contribuição para a realização desta pesquisa. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela.

Afirmamos que sua identidade será tratada com sigilo, de forma anônima e, portanto, o sr(a) não será identificado(a). Caso deseje ou sinta necessidade pessoal motivada por quaisquer sentimentos, poderá a qualquer momento, desistir de ser um participante desta pesquisa, retirando dessa forma, sua autorização. Caso isso aconteça, em nada mudará a relação entre as partes envolvidas, tanto de forma interpessoal, quanto institucional.

Surgindo qualquer dúvida, o (a) senhor (a) poderá apresentá-las à pesquisadora. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo de onde constam o contato dos pesquisadores que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou quando houver necessidade.

### **III – INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.**

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Lucyana Farani de Campos Fraga

**Endereço:** Rua Monsenhor Basílio Pereira, nº 22. Roma. Salvador- Ba.

**Telefone:** (71) 9 981594156 (também WhatsApp) e-mail: lucyanafarani@gmail.com

### **IV – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação no projeto de nome **INCLUA-SE NESSA HISTÓRIA: Narrativas e percursos de autoformação docente para construção de aulas de história inclusivas**, e ter entendido o que foi explicado para mim, eu concordo em participar dessa pesquisa sob livre e espontânea vontade e na condição de voluntário consinto que os resultados da pesquisa sejam apresentados e divulgados em eventos e artigos científicos desde que minha identificação não seja realizada, dessa maneira, assinarei este documento em duas vias, sendo uma para o pesquisador e outra destinada a mim.

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Assinatura do pesquisador discente (orientando)

---

Assinatura do professor responsável