

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO

KALYNNE SUED SANTOS TRINDADE

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

São Luís

2025

KALYNNE SUED SANTOS TRINDADE

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Maranhão,
como requisito para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini

São Luís

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Trindade, Kalynne Sued Santos.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE
INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA/ Kalynne Sued
Santos Trindade. - 2025.

130 f.: il.

Orientador(a): Thelma Helena Costa Chahini

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2025.

1. Público-alvo da Educação Especial. 2. Ensino de
História. 3. Percepções. 4. Educação Inclusiva. I.
Chahini, Thelma Helena Costa. II. Título

KALYNNE SUED SANTOS TRINDADE

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Maranhão,
como requisito para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Silvana Maria Moura da Silva (Examinadora interna)
Doutora em Educação Física
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Aline de Novaes Conceição (Examinadora externa)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Delcineide Maria Ferreira Segadilha (Examinadora Suplente)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Cada um de nós é um indivíduo único e valioso,
e nós todos devemos ser tratados assim.

Procurando Nemo, 2003.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é a concretização de um sonho que só foi possível graças ao amor, ao apoio e à presença inabalável de pessoas queridas que caminharam ao meu lado em cada etapa dessa jornada.

Agradeço, com todo o meu coração, à minha família, que sempre foi o meu alicerce mais firme. À minha mãe, Geovania Trindade, e ao meu pai, César Trindade, por me ensinarem, desde cedo, o valor da educação e por acreditarem no meu potencial mesmo nos momentos em que eu mesma duvidei. Ao meu irmão, Gyovanni Trindade, por ser meu amigo e meu apoio constante. E ao meu marido, Claython Pereira, por me oferecer amor, paciência, incentivo e por caminhar comigo com ternura e força nos dias mais difíceis. Sem o suporte incondicional de vocês, eu não teria tido forças para seguir em frente e concluir mais esse capítulo da minha história.

Sou também imensamente grata pelas amizades que me abraçaram com acolhimento e compreensão durante os dias cansativos de conciliação entre trabalho, estudos e vida pessoal: Rayssa Bezzera, Lianne Sodré, Ingrid Silva, Rafisa Pereira e Laura Feitosa: obrigada por me lembrarem, com gestos simples e palavras sinceras, que eu não estava sozinha.

Agradeço com profunda reverência ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por me proporcionar o espaço e os recursos necessários para desenvolver esta pesquisa. De maneira especial, expresso minha gratidão   Professora Dr  Thelma Helena Costa Chahini, minha orientadora, cuja sensibilidade, escuta atenta e orientação generosa foram fundamentais para que este trabalho ganhasse forma e sentido.

Estendo meus agradecimentos aos grupos de pesquisa “Educação Especial e Inclusiva na Educação Básica e Superior”, coordenado pelas Professoras Dr  Silvana Moura e Thelma Chahini, e ao Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva (GPEEI). As discussões e trocas vividas nesses espaços expandiram minha visão sobre a educação e fortaleceram meu compromisso com uma prática inclusiva.

Aos colegas de turma, que dividiram comigo não apenas conteúdos e tarefas, mas angústias, alegrias e conquistas, minha sincera gratidão. Em especial, agradeço a Laura Feitosa, Geilson Silva, Kaila Silva, Igor Machado, Carlos Costa, Hadria Palhano e Dayane Pessoa pelo companheirismo e pela amizade construída no caminhar conjunto.

Agradeço também ao município de Paço do Lumiar, onde moro desde a infância e onde, com orgulho, atuo como professora. Esta dissertação   também fruto do meu

compromisso com esta terra que me formou e que continua me inspirando. É, sobretudo, uma busca por melhorias, por visibilidade e por incentivo às histórias que se constroem todos os dias nas instituições de ensino da rede municipal.

Não poderia deixar de agradecer à UEB Vereador José Carlos Costa Pereira, espaço onde me construí diariamente como educadora. A todos os colegas de trabalho e aos estudantes, deixo minha gratidão pela convivência, pelas trocas e pelos aprendizados que tanto contribuíram para minha formação prática e humana.

Agradeço sobretudo a Deus. Foi a fé que me sustentou nos momentos em que o cansaço parecia maior que a vontade de continuar. Cada passo desta caminhada foi guiado por uma força que me impulsionou a não desistir. Que essa luz continue iluminando meus caminhos.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo as percepções dos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial em salas de aulas regulares. Nesse contexto, o problema central da pesquisa indaga: quais as percepções dos professores de História, dos anos finais do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de Paço do Lumiar, sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial? O objetivo geral é analisar as percepções dos professores de História, dos anos finais do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de Paço do Lumiar, sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. A pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. Os participantes da pesquisa foram oito professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Paço do Lumiar. O local de realização da pesquisa foram três escolas da rede pública municipal de Paço do Lumiar. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Os principais resultados indicam que os referidos professores enfrentam obstáculos significativos para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, como carência de formação inicial e continuada adequada na área da Educação Especial/Inclusiva, problemas estruturais nas escolas e dificuldades de parceria entre os professores da sala de aula regular e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado. Contudo, também foram observadas práticas pedagógicas exitosas, com uma das escolas, apresentando avanços significativos no processo de inclusão. Conclui-se que, embora existam limitações e desafios a serem superados, os professores das escolas pesquisadas buscam meios para promover a inclusão escolar de maneira efetiva, minimizando as limitações inerentes às condições materiais e atitudinais dos ambientes, pesquisados.

Palavras-chave: público-alvo da educação especial; ensino de história; percepções; educação inclusiva.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the perceptions of History teachers in the final years of Elementary Education regarding the inclusion of special education students in regular classrooms. The central research question investigates: What are the perceptions of History teachers in the final years of Elementary Education in the municipal public schools of Paço do Lumiar about the inclusion of special education students? The general objective is to analyze these teachers' perceptions about the inclusion of special education students. The research is characterized as exploratory and descriptive, with a qualitative approach. The participants were eight History teachers from the final years of Elementary Education in the municipal public schools of Paço do Lumiar. The research was conducted in three schools of the municipal public network in Paço do Lumiar. Data were collected through semi-structured interviews. The main results indicate that these teachers face significant obstacles to the inclusion of special education students, such as lack of adequate initial and continuing training in Special/Inclusive Education, structural problems in schools, and difficulties in partnership between regular classroom teachers and Specialized Educational Assistance professionals. However, successful pedagogical practices were also observed, with one school showing significant advances in the inclusion process. It is concluded that, although there are limitations and challenges to be overcome, schools seek ways to promote school inclusion effectively, minimizing the limitations inherent to the material and attitudinal conditions of the researched environments.

Keywords: special education students; history teaching; perceptions; inclusive education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Nuvem de palavras inclusão, políticas públicas e colaboração no contexto escolar	20
Figura 2 – Nuvem de palavras Ensino de História, Currículo e formação cidadã.....	39
Gráfico 1 – Teses e dissertações: “educação inclusiva” “educação especial” “ensino de História” (2019-2023).....	50
Quadro 1 – Teses e dissertações sobre ensino de história e educação inclusiva	51
Figura 3 – Nuvem de palavras metodologia	55
Figura 4 – Nuvem de palavras Resultados das entrevistas	67

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão da Escola Secundária
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF/98	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAEE	Divisão de Atendimento Educacional Especializado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEDES	Núcleo de Educação Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PAR	Programa de Ações Articuladas
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Projeto Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEB	Unidade de Educação Básica
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	INCLUSÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E COLABORAÇÃO: desafios da sala de aula regular	19
2.1	Educação inclusiva e os desafios do processo de ensino e aprendizagem.....	20
2.2	Políticas públicas e educação especial: desafios e avanços no contexto de Paço do Lumiar	27
2.3	Ensino colaborativo: parceria entre professores	33
3	ENSINO DE HISTÓRIA: formação ética, democrática e inclusiva	38
3.1	O ensino de história: conceitos e práticas	39
3.2	O componente curricular de História: o que dizem os documentos?	43
3.3	História e educação inclusiva: um panorama das pesquisas científicas.....	48
4	MAPEANDO A INCLUSÃO: abordagens metodológicas da pesquisa	54
4.1	Local da pesquisa	56
4.2	Participantes	58
4.2.1	Critérios de inclusão e de exclusão dos participantes.....	61
4.3	Instrumento de coleta de dados	62
4.4	Procedimentos de coleta de dados	63
4.5	Procedimentos de análise dos resultados.....	64
5	PERCEPÇÕES DOCENTES E DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: análise dos resultados	66
5.1	Percepções sobre ensino de história e inclusão	68
5.2	Barreiras da inclusão no cotidiano escolar	78
5.3	Práticas pedagógicas inclusivas e estratégias didáticas	85
5.4	Formação docente e rede de apoio para a inclusão	94
5.5	Experiências subjetivas e sentimentos docentes.....	108
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
	REFERÊNCIAS.....	115
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS PROFESSORES DE HISTÓRIA	123
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	125
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	128

APRESENTAÇÃO

Sou professora de História, há nove anos e há cinco trabalho entre as salas da rede pública municipal de Paço do Lumiar, onde ensino, escuto, erro e recomeço. Cada sala de aula que me fiz presente me ensinou mais do que qualquer manual: ali, entre olhares curiosos e silêncios inquietantes, compreendi que a história não se transmite, ela se constrói no encontro entre pessoas, vivências e possibilidades de existir no mundo.

Minha formação inicial aconteceu na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), onde cursei a licenciatura em História entre 2014 e 2018. Ainda durante a graduação, comecei a lecionar antes mesmo de concluir o curso. Foi nesse espaço real e imperfeito, onde as teorias se chocam com as urgências do cotidiano, que me deparei com uma inquietação que me atravessa até hoje — como ensinar História de forma inclusiva? Como garantir que estudantes com necessidades educacionais específicas também se vejam pertencentes às narrativas que contamos?

Na graduação, a temática da Educação Especial era quase ausente, e foi essa ausência que acendeu em mim o desejo de buscar respostas. Desde então, tenho me dedicado a estudar, refletir e me especializar em Educação Inclusiva, por compreender que o desafio não é individual, mas coletivo: muitos professores enfrentam as mesmas lacunas em sua formação inicial e continuada. E se a formação falha em nos preparar para a diversidade, cabe-nos o compromisso ético de aprender com ela.

Este trabalho nasce, portanto, da escuta e do afeto. Nasce do chão da escola pública e das histórias que vivenciei ao longo dos anos. É uma tentativa de repensar o ensino de história no contexto da Educação Inclusiva, especialmente no município de Paço do Lumiar. Desejo com este estudo contribuir para que os professores possam encontrar caminhos mais sensíveis e possíveis de inclusão, mesmo diante das adversidades estruturais e formativas que enfrentam.

A pesquisa é também um gesto de esperança: de que a História — essa que tantas vezes excluiu vozes — possa ser ensinada de maneira que todos, sem exceção, sejam capazes de se reconhecer nela. Que consigamos, como educadores, aprender a recontar o mundo com mais escuta, justiça e coragem.

1 INTRODUÇÃO

A exclusão de pessoas com deficiência nos espaços sociais e educacionais é um fenômeno histórico, profundamente enraizado em diferentes contextos culturais e políticos. Desde a Antiguidade até os tempos modernos, as estruturas sociais produziram normas de corpo, mente e comportamento que excluíram aqueles que não se encaixavam nos padrões estabelecidos.

Na modernidade, o advento do modelo capitalista reforçou esse processo. Corpos que não correspondiam à lógica da produtividade passaram a ser considerados inaptos, e isso refletiu diretamente na forma como as escolas se organizaram para ensinar e incluir (Lima, 2006).

Nas últimas décadas, contudo, movimentos protagonizados por pessoas com deficiência vêm alterando esse cenário, ao reivindicarem acesso, direitos e visibilidade. As discussões sobre a inclusão escolar ganharam força e influenciaram marcos legais, políticas públicas e propostas pedagógicas (Stainback; Stainback, 2007).

Mesmo diante desses avanços, as práticas escolares ainda revelam dificuldades concretas na efetivação da inclusão. Muitas escolas continuam estruturadas a partir de modelos homogêneos de ensino, pouco sensíveis às necessidades dos estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Compreendendo que para a educação especial ocorrer em uma perspectiva inclusiva é necessário que os professores estejam capacitados para atender às reais necessidades educacionais específicas dos estudantes PAEE, promovendo adequação curricular e acessibilidade dos materiais utilizados nas aulas de acordo com as habilidades e dificuldades dos educandos. Além disso, é importante que a escola tenha recursos e estrutura para oferecer um ambiente acessível e inclusivo, com tecnologias assistivas, salas de recursos e apoio de profissionais especializados.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva é compreendida enquanto direito que visa garantir a todas as pessoas o acesso a uma educação de boa qualidade, independentemente de suas diferenças ou limitações. No entanto, a inclusão de estudantes PAEE na rede pública de ensino ainda representa um desafio constante, que envolve tanto questões estruturais quanto formativas e atitudinais no ambiente escolar.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2022, a taxa de frequência escolar de estudantes com deficiência, na faixa etária de 11 a 14 anos, é de 71,3%. Esse dado, embora indique avanços em relação ao acesso, nos

convida a refletir sobre os motivos que ainda afastam uma parcela significativa desses estudantes da escola. As barreiras impostas pela falta de preparo das instituições podem contribuir para esse afastamento e revelar fragilidades no processo de inclusão.

A inclusão escolar vai além da existência de políticas públicas e da adaptação de espaços físicos. Ela exige o enfrentamento de estigmas e preconceitos que, muitas vezes, se manifestam nas relações cotidianas. Como analisa Goffman (2008), nas interações sociais, indivíduos sem deficiência podem demonstrar desconforto diante da diferença, tratando a pessoa com deficiência como inferior, superior ou, por vezes, ignorando sua presença.

Esses comportamentos revelam a forma com que o estigma ainda atua como uma barreira simbólica que compromete o convívio e dificulta a construção de ambientes escolares realmente inclusivos. Nesse sentido, é fundamental que as escolas avancem não apenas em infraestrutura e legislação, mas principalmente na formação humana e ética de seus profissionais, fortalecendo práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade.

Precisamos pontuar que a inclusão vai além da inserção do educando em sala de aula, mas também permeia, segundo Piccolo (2022), a oferta das mesmas oportunidades e condições para que esses estudantes participem plenamente e sejam tratados de maneira justa e igualitária. O autor destaca que a inclusão deve ser vista como um movimento que se opõe à exclusão, tanto explícita quanto implícita, e que busca contestar e impedir qualquer forma de discriminação ou preconceito. Em outras palavras, a inclusão deve ser entendida como um processo ativo e contínuo de busca por equidade e justiça social.

Diante desse cenário, o interesse em desenvolver esta pesquisa nasceu da necessidade de aprofundamento dos estudos na área da Educação Inclusiva e das dificuldades que enfrentei enquanto professora de História ao trabalhar com estudantes pertencentes ao PAEE.

Nesse sentido, é importante ressaltar a importância de pensar uma formação inicial e continuada dos profissionais da educação em uma perspectiva inclusiva, levando ao espaço educacional a construção de uma sociedade que valoriza a diversidade, promovendo uma escola democrática e equitativa entre os indivíduos que dela fazem parte.

Além disso, esta pesquisa oferece um espaço valioso para que os professores possam refletir sobre suas práticas pedagógicas, compartilhando suas angústias, dificuldades e conquistas vivenciadas em sala de aula. Também ressalta a relevância de promover a acessibilidade no ensino de História, garantindo que todos os estudantes tenham efetivamente a oportunidade de aprender de forma inclusiva.

Entendo a História, conforme a perspectiva de Bittencourt (2018), como um componente curricular essencial para o desenvolvimento ético, democrático e social dos estudantes. Para o autor, o ensino de História possibilita que os estudantes compreendam o processo de desenvolvimento da sociedade e se engajem na construção de uma realidade melhor para o futuro.

Nessa perspectiva, é pertinente compreender, por meio das entrevistas realizadas, quais as percepções dos professores de História acerca do processo de inclusão escolar de estudantes. A escuta desses profissionais possibilita refletir sobre as percepções que orientam suas práticas e os desafios enfrentados no contexto da escola pública, contribuindo para o debate sobre a construção de uma educação com equidade.

Nesse contexto, é importante destacar que, de acordo com a Lei nº 637/2014, que institui o Plano Municipal de Educação de Paço do Lumiar/MA, até o ano de 2010 não havia registro de ações voltadas ao atendimento do PAEE. A contratação de profissionais especializados em Atendimento Educacional Especializado (AEE) teve início após o concurso público realizado em 2011 (Paço do Lumiar, 2014).

O próprio Núcleo de Educação Especial (NEDES) do município foi criado em 2012 e, apenas em 2013 tivemos a implementação da Divisão de Atendimento Educacional Especializado (DAEE). Compreendemos que a implementação do atendimento a estudantes PAEE no município é recente, o que reafirma a necessidade deste trabalho no sentido de possibilitar a verificação de como caminha a inclusão nas escolas.

Diante desse cenário, formulou-se a seguinte questão-problema: Quais são as percepções dos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Paço do Lumiar sobre a inclusão de estudantes PAEE?

Para responder a essa questão, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as percepções dos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a inclusão dos estudantes PAEE em sala de aula regular. Por meio das entrevistas com esses docentes, busca-se contribuir para uma reflexão aprofundada acerca dos desafios e práticas da educação inclusiva, visando promover um ensino mais equitativo e acessível para todos.

A busca pela construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige que o professor compreenda e atue frente à diversidade presente em sala de aula. Nesse sentido, o Projeto Escola Viva reforça que a adequação curricular é uma das estratégias fundamentais para garantir o acesso, a permanência e a participação dos estudantes com necessidades educacionais específicas na escola regulares (Brasil, 2000).

As chamadas adaptações curriculares de pequeno porte, segundo o documento, são aquelas que cabem ao professor realizar diretamente, sem a necessidade de autorização ou intervenção das instâncias político-administrativas. Elas se referem a ajustes na organização do espaço físico, no planejamento pedagógico, nos conteúdos, métodos de ensino, formas de avaliação e no tempo destinado à aprendizagem.

Essas ações têm como objetivo garantir que todos os estudantes, respeitando suas singularidades, possam se desenvolver em igualdade de condições. Ao considerar aspectos como a comunicação alternativa para estudantes surdos ou a reorganização do ambiente para educandos com deficiência física, o professor contribui diretamente para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e eficazes.

Portanto, reconhecer e aplicar essas adequações no cotidiano escolar não representa apenas um dever profissional, mas um compromisso ético com o direito à educação. Como destaca o Ministério da Educação é essencial que os docentes estejam atentos às necessidades educacionais dos estudantes, utilizando a criatividade, o planejamento e a avaliação contínua para promover práticas que efetivamente garantam o aprendizado de todos (Brasil, 2000).

Além das adaptações curriculares de pequeno porte (Brasil, 2000), reconhecidas como fundamentais para a promoção da aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirmou que o AEE deveria ser oferecido, preferencialmente, na própria escola regular. Para isso, orientou a criação de espaços adequados, como as salas de recursos multifuncionais, que possibilitassem a mediação pedagógica especializada (Brasil, 2008).

Essa organização foi pensada para assegurar o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem dos estudantes PAEE no contexto da escola regular. As diretrizes da política de inclusão foram também respaldadas pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que garantiu a oferta da educação inclusiva e do AEE no ambiente escolar, reforçando o princípio de que é a escola que deve se adequar às necessidades dos estudantes (Brasil, 2015).

Para embasar teoricamente o estudo, foram utilizados autores que abordaram de maneira crítica e reflexiva a temática da inclusão escolar. Dentre eles, destacam-se Jannuzzi (2012), Lima (2006), Mantoan (2015), Mazzotta (2011) e Stainback e Stainback (2007), cujas contribuições ajudaram a compreender as políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à efetivação da educação inclusiva.

Epistemologicamente, o estudo foi fundamentado nas reflexões de Vigotski (2021), especialmente em seus escritos sobre a defectologia, os quais forneceram subsídios importantes

para pensar o desenvolvimento humano em contextos de diversidade. Também foram utilizados os estudos de Goffman (2022), com ênfase em suas análises sobre o estigma, que contribuíram para a compreensão das dinâmicas sociais que envolvem a escolarização de estudantes com deficiência.

No que se refere ao ensino de História, o estudo foi aprofundado nos trabalhos de Bittencourt (2018), Rüsen (2010) e Schmidt (2020), que discutiram as metodologias e os sentidos formativos desse componente curricular. Suas abordagens permitiram investigar como o ensino de História pode ser compreendido e adequado em uma perspectiva inclusiva, sensível às diferenças e aos direitos educacionais de todos os estudantes.

Nesse cenário, a análise abrangente dos discursos emitidos pelos professores pode oferecer respostas valiosas para compreender suas perspectivas e percepções acerca do processo de inclusão. Ao investigar a fala desses profissionais foi possível identificar crenças, percepções e desafios. Explorar as visões dos professores nos fornece uma compreensão profunda das influências que moldam suas abordagens à inclusão de educandos PAEE.

A presente pesquisa tem como objeto de estudo as percepções dos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a inclusão de estudantes PAEE em salas de aula regular.

Esta pergunta desdobra-se nas seguintes questões norteadoras: quais são as percepções dos professores de História sobre a inclusão de estudantes PAEE? De que forma os docentes de História articulam suas práticas pedagógicas para promover a inclusão escolar? Quais desafios e possibilidades esses professores identificam no processo de inclusão em suas aulas?

Partimos da hipótese de que os professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental, na rede pública de Paço do Lumiar, enfrentam dificuldades para promover a inclusão de estudantes PAEE devido à insuficiência de formação específica, à fragilidade da estrutura escolar e à ausência de colaboração sistemática com os profissionais do AEE.

O objetivo geral deste estudo, portanto, visa analisar as percepções dos professores de História, dos anos Finais do ensino fundamental, da rede pública municipal de Paço do Lumiar, sobre inclusão de estudantes PAEE.

Como objetivos específicos, propomos:

- a) Identificar as percepções dos professores de História sobre inclusão escolar;
- b) Analisar as percepções docentes sobre os desafios e possibilidades da inclusão de estudantes PAEE;

- c) Compreender como as práticas pedagógicas de História são articuladas diante da presença de estudantes PAEE.

Este estudo encontra-se organizado em seis seções, e em cada seção apresenta-se uma epígrafe de trechos de séries e filmes que abordam a temática das vivências de pessoas com deficiência. Essa dinâmica de escrita visa proporcionar ao leitor uma compreensão na forma como os materiais audiovisuais que tratam de pessoas com deficiência podem elucidar suas experiências e as questões sociais latentes, ao mesmo tempo em que busca dinamizar o texto acadêmico.

Além das epígrafes, utilizamos um recurso visual para sintetizar as seções: as nuvens de palavras. Elas contemplam uma síntese dos temas envolvidos em cada seção. Esse recurso tem o objetivo de tornar a leitura dinâmica e fluida, permitindo que os leitores tenham um conhecimento prévio do tema a ser considerado na seção.

A segunda seção, intitulada “Inclusão, políticas públicas e colaboração: desafios da sala de aula regular”, apresenta discussões acerca dos processos de inserção de estudantes do PAEE nas escolas, bem como os paradigmas da integração e inclusão. Destaca-se, também, as políticas de educação especial vigentes no Brasil, no Maranhão e em Paço do Lumiar. Por fim, discutiremos o modelo de ensino colaborativo, analisando como se configura e como a legislação vigente estabelece este modelo de ensino.

Na terceira seção, tratamos do ensino de história, discutindo a importância da história enquanto componente curricular. Apresentamos as pesquisas realizadas entre 2019 e 2023 sobre o ensino de história e a educação inclusiva, oferecendo um panorama dessas investigações. Por fim, analisamos o currículo de história e suas possibilidades para promover a inclusão.

A quarta seção, “Mapeando a Inclusão: Abordagens Metodológicas da Pesquisa”, é dedicada a esclarecer a metodologia utilizada na pesquisa. Isso permite um aprofundamento acerca dos participantes da pesquisa, das escolas analisadas, bem como dos métodos de coleta e análise de dados que utilizamos.

Na quinta seção, intitulada “Percepções docentes e desafios da inclusão no ensino de história: análise dos resultados”, apresentamos os resultados e discussões da pesquisa. Abordamos as entrevistas realizadas com os participantes à luz da literatura e dos documentos analisados nas seções anteriores.

Na sexta e última seção, apresentamos as considerações finais, destacando os principais desafios para a inclusão dos estudantes PAEE nas salas regulares, tais como a formação insuficiente dos professores, problemas estruturais das escolas e dificuldades na

colaboração entre os docentes regulares e do AEE. Apesar dessas barreiras, foram relatadas experiências exitosas, indicando que algumas escolas avançam na inclusão.

No contexto abordado, este estudo traz ganhos para as escolas e para o município de Paço do Lumiar/MA, haja vista que possibilita conhecer as percepções dos profissionais da escola, repensar as estratégias adotadas e, nessa perspectiva, contribuir com o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que visem a eliminação de estigmas, discriminações, capacitismo e atitudes sociais excludentes em relação aos educandos pertencentes ao PAEE.

Em relação à relevância científica, podemos destacar a relevância de ampliarmos as discussões sobre a educação inclusiva no cenário acadêmico, divulgando os dados da pesquisa em eventos nacionais e internacionais e por meio de artigos científicos.

2 INCLUSÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E COLABORAÇÃO: desafios da sala de aula regular

Eu sou um esquisito. É o que todo mundo diz.
As vezes não entendo o que os outros querem
dizer e acabo me sentindo só, mesmo com
outros ao meu redor (Atypical, 2017, 00:00:14).

A epígrafe foi retirada da série da Netflix intitulada *Atypical*, que conta a história de Sam, um jovem com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A série explora diversas nuances da vida de Sam, destacando, entre outros aspectos, o processo de inclusão do personagem no ambiente escolar.

O trecho citado nos faz refletir sobre a exclusão que pode ocorrer dentro de ambientes que deveriam ser inclusivos, como a escola. A solidão expressa por Sam, mesmo coabitando na escola junto a seus colegas, nos provoca a questionar como as instituições escolares estão cuidando do processo de inclusão, especialmente em relação aos estudantes PAEE.

A partir desta análise nos questionamos: o que realmente significa incluir? O que implica integrar? Nossas escolas conseguem, de fato, incluir esses estudantes de maneira efetiva? Essas questões são fundamentais para refletirmos sobre a inserção dos estudantes PAEE no ambiente escolar.

Os dados da PNAD Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), propõe-se a conhecer o número de pessoas com deficiência na população brasileira. Essas informações são essenciais para monitorar e ampliar o entendimento dessa população, bem como para subsidiar a formulação e o acompanhamento de políticas públicas que promovam o acesso e as oportunidades para pessoas com deficiência.

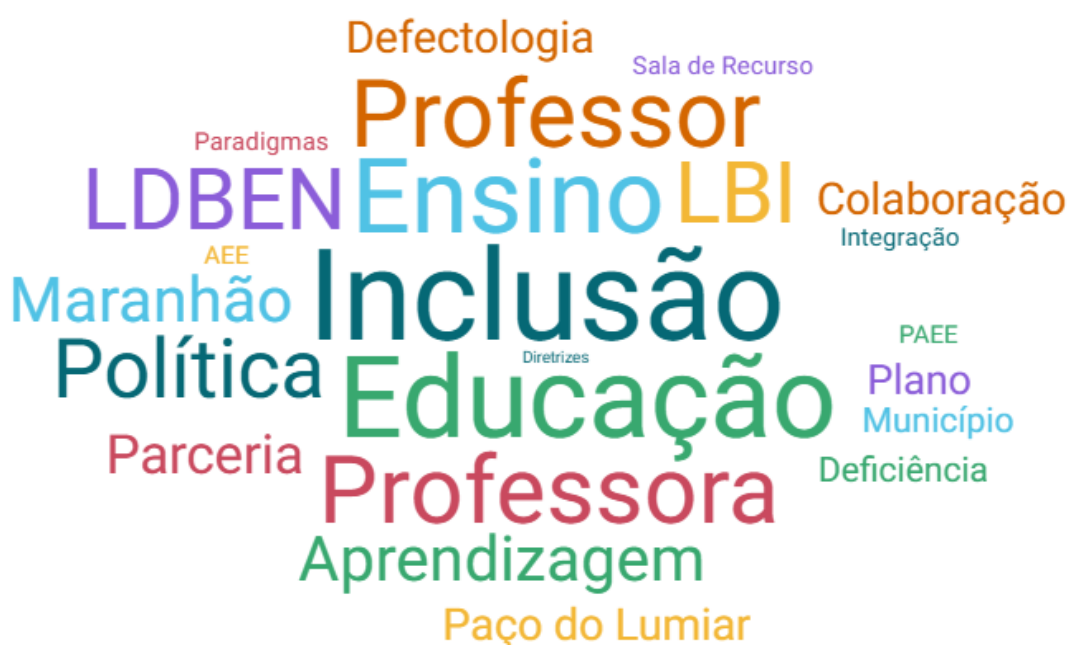
De acordo com a pesquisa, a população com deficiência no Brasil é de 18,6 milhões de pessoas, o que equivale a 8,9% da população total. Na região Nordeste, foco deste estudo, esse percentual é de 10,3%, enquanto o Maranhão apresenta 9,3% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

Quando analisamos a taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos, correspondente ao ensino fundamental, o Nordeste apresenta uma taxa de escolarização de 95,3% para pessoas com deficiência e 99,3% para aquelas sem deficiência. Esses dados revelam uma presença significativa de estudantes com deficiência nas escolas brasileiras.

Nesta seção abordaremos a importância de compreender o contexto escolar e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE. Também será analisada a implementação de políticas públicas no contexto nacional, estadual e municipal, a fim de compreender o processo de inclusão de estudantes com PAEE nas escolas. Por fim, discutiremos as possibilidades de inclusão, destacando reflexões sobre o ensino colaborativo entre professores e professoras da sala de aula regular e do AEE.

A Figura 1 apresenta uma nuvem de palavras, que visa oferecer uma visão geral dos temas abordados nesta seção.

Figura 1 – Nuvem de palavras inclusão, políticas públicas e colaboração no contexto escolar¹



Fonte: Elaboração própria, com o uso da ferramenta ChatGPT (OpenAI), pela autora, 2025

A nuvem de palavras apresentada na Figura 1 foi criada por meio de inteligência artificial, com o intuito de permitir que o leitor tenha uma visão geral do tema abordado, garantindo que de forma dinâmica se compreenda previamente a temática abordada.

2.1 Educação inclusiva e os desafios do processo de ensino e aprendizagem

¹ Descrição da imagem: a nuvem de palavra possui fundo branco, e as palavras escritas estão nas cores: verde, azul, vermelho, roxo, amarelo e laranja.

De acordo com Libâneo (2013), a educação é uma instituição social que se organiza dentro do sistema educacional de um país em um determinado momento histórico. Ela é tanto um produto, representando os resultados obtidos pela ação educativa conforme os propósitos sociais e políticos almejados, quanto um processo, pois envolve transformações sucessivas.

Interpretando a educação sob a perspectiva do autor, podemos observar que as instituições escolares são frutos de seu contexto histórico, atendendo às demandas sociais e políticas. No entanto, também consistem em transformação, onde buscam se renovar à medida que a sociedade se modifica.

Investigando a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil, Jannuzzi (2012) afirma que, por muitos anos, essas pessoas eram segregadas da sociedade. No entanto, com o passar do tempo, a defesa da educação de pessoas com deficiência começou a ser feita em virtude de interesses econômicos, objetivando a inclusão dessa população no mercado de trabalho.

Stainback e Stainback (2007) afirmam que, durante longo período, as instituições de ensino se preocuparam mais em controlar e segregar pessoas com deficiência do que em oferecer uma educação inclusiva e de qualidade. Essa tendência de controle, intensificada no século XX, reforçava a marginalização dessa população, mantendo o foco na separação e contenção, sem promover o desenvolvimento social e acadêmico.

No Brasil, esse padrão de segregação também era evidente no período Imperial, com a criação de instituições como o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. Essas escolas, influenciadas por modelos europeus, segregavam os estudantes com deficiência, refletindo a visão isolada da educação especial da época (Mazzotta, 2011).

Na abordagem da atuação com essas pessoas, considerando-as ora tema médico, moral, filantrópico (socorro, auxílio caridoso), ora mais educativo, estão no quadro geral da educação do país, que vai morosamente se organizando em órgãos cada vez mais específicos, sob influências mundiais (Jannuzzi, 2012, p. 61).

Essa análise demonstra como a forma de educar as pessoas com deficiência se modificou ao longo do tempo, influenciado por visões externas e internas, refletindo tanto a resistência quanto o avanço da sociedade em relação a uma educação mais inclusiva.

Até a década de 1960, como afirma Lima (2006), as crianças com deficiência tinham pouco ou nenhum acesso ao ensino regular, e as poucas que frequentavam as salas especiais aprendiam de modo insuficiente. O foco estava em adaptar o indivíduo à sociedade, sem mudanças estruturais nas escolas. Somente nas décadas seguintes, com a observação de altas taxas de evasão e repetência, surgiu um movimento por reformas, especialmente na década

de 1980. Esse período culminou com a Constituição de 1988 e, mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o decreto presidencial nº 3.956/2001, que passaram a reconhecer a educação especial como complemento essencial à educação regular (Lima, 2006).

A crítica a práticas segregacionistas e excludentes levou à formulação de novos paradigmas educacionais, que buscavam superar a visão assistencialista e de controle. A discussão acerca da inserção de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas fomentam o surgimento de paradigmas como o da integração e inclusão, essas abordagens são fundamentais para compreendermos o processo de inserção de estudantes PAEE nas escolas regulares.

O processo de inclusão escolar de educandos com deficiência é uma luta de muitos anos e, segundo Lima (2006), a sociedade ocidental estabeleceu a educação especial a partir do século XVIII, associada aos movimentos populares que reivindicavam o acesso à participação social. A educação especial surge como parte de uma proposta de educação para todos, que repudia a discriminação e exclusão social de muitos segmentos da população.

No período da década de 1960 as crianças com deficiência não eram atendidas pelo sistema regular e a educação especial recebia poucos educandos. Os estudantes que tinham acesso a essas salas especiais quase nada aprendiam. Nesse período, o foco era no indivíduo, não se objetivava um processo de inclusão, mas sim uma integração dessas pessoas à lógica escolar (Lima, 2006).

Sassaki (1998) afirma que integração e inclusão são formas de inserção social, mas são conceitos distintos. A integração mais popular nos anos de 1960 e 1970 tem suas bases no modelo médico, buscava tornar a pessoa apta para satisfazer os padrões do meio social. Já a inclusão se desenvolveu na década de 1980 a 1990, propondo a modificação da sociedade para que acolhesse todas as pessoas.

A integração refere-se à inserção desses educandos em salas de aula regular, sem exigir mudanças significativas na estrutura da escola. Já a inclusão propõe repensar toda a organização escolar para atender às necessidades de todos os estudantes, garantindo, assim, um ambiente de aprendizagem equitativo e inclusivo.

Mantoan (2015), apresenta uma análise profunda sobre a importância da inclusão e os desafios da sua efetivação nas escolas. A autora destaca que a inclusão não se restringe apenas aos estudantes com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, mas sim, a todos os educandos, para que possam alcançar o sucesso na educação em geral. Nessa perspectiva, a inclusão escolar é resultado de uma educação plural, democrática e transgressora, que provoca

uma crise de identidade institucional, abalando a identidade dos professores e ressignificando a dos estudantes.

De acordo com Mantoan (2015), a exclusão escolar pode ocorrer de diversas maneiras, geralmente devido ao desconhecimento dos estudantes sobre os padrões de cientificidade exigidos pelo saber escolar. Embora a escola tenha se democratizado ao acolher novos grupos sociais, ela não fez o mesmo com os novos conhecimentos. Dessa forma, se exclui aqueles que não possuem o conhecimento valorizado por ela, tratando a democratização como massificação do ensino e não promovendo o diálogo entre diferentes perspectivas epistemológicas.

A inclusão escolar, ainda de acordo com Mantoan (2015) implica uma mudança de perspectiva educacional, sendo necessário que o docente repense sua estrutura de trabalho e reflita sobre seu papel enquanto professor e sua relação com os estudantes em sala de aula. Nesse sentido, a autora entende que é fundamental que os docentes estejam abertos às novas possibilidades e metodologias, buscando sempre promover acessibilidade em sua prática pedagógica para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes.

Stainback e Stainback (2007) argumentam que os defensores da inclusão devem reconhecer que escolas com práticas educacionais sólidas beneficiam todos os educandos. Destacam que a presença de estudantes com deficiência em salas de ensino regular, assim como seus sucessos e fracassos, pode servir como um indicador da qualidade da educação oferecida nessas turmas.

Os locais segregados alienam os estudantes, proporcionando aos educandos sem deficiência uma educação que pouco valoriza a diversidade, a cooperação e o respeito. O ensino inclusivo proporciona à pessoa com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade, conferindo competências importantes para o desenvolvimento de habilidades sociais (Stainback; Stainback, 2007).

Compreendendo a inclusão nesta perspectiva, é indispensável diferenciar os paradigmas da integração e inclusão no meio educacional. Em muitos casos, o que é considerado como inclusão, na verdade é apenas uma integração dos estudantes PAEE nas salas regulares, sem que haja uma real promoção de acessibilidade das metodologias e práticas pedagógicas para atender às necessidades educacionais específicas desses estudantes.

Nessa perspectiva de diferenciação entre inclusão e integração, as pesquisadoras Sampaio e Sampaio (2009) destacam a importância de se repensar o modelo educativo da escola, promovendo acessibilidade e acolhimento para todos. Dessa forma, a inclusão escolar se diferencia da integração, que busca apenas incorporar a pessoa a uma lógica já existente.

Tanto a integração como a inclusão propõem a inserção educacional da criança com deficiência, só que a inclusão o faz de forma mais radical, completa e sistemática. Trata-se de uma concepção político-pedagógica que desloca a centralidade do processo para a escolarização de todos os alunos nos mesmos espaços educativos (Sampaio; Sampaio, 2009, p. 74).

A necessidade de diferenciar integração e inclusão destaca a importância de repensar as práticas pedagógicas. Além disso, é essencial enfatizar que a perspectiva inclusiva deve permear toda a escola, estar presente nos documentos escolares, nos planejamentos dos profissionais, na arquitetura das instituições e em todas as formas de pensar a escola para todos.

Stainback e Stainback (2007) afirmam que os defensores de um ensino inclusivo devem reconhecer que as escolas boas são boas para todos os estudantes. Compreendendo a inclusão nessa perspectiva podemos destacar que as instituições que visam a inclusão de estudantes o fazem de maneira geral. A escola inclusiva preconiza um ambiente escolar que possibilita a valorização das diferenças, fundamentando-se na equidade e em princípios democráticos.

Nesse sentido, a perspectiva epistemológica deste estudo baseia-se em Vigotski (2021), em especial na teoria da defectologia. Ele defendia que a educação especial deve estar subordinada à educação regular, coordenada e fusionada organicamente com ela, tornando-se uma parte integrante da sociedade. Dessa forma, é indispensável olhar para o estudante como um ser social que precisa de uma educação que considere suas particularidades e necessidades.

A defectologia luta pela tese básica em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência; precisamente, a tese que diz: a criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança desenvolvida de **outro modo** (Vigotski, 2021, p. 148).

Compreender a deficiência sob a perspectiva de Vigotski (2021) permite olhar para o educando como um ser social, capaz de aprender e se desenvolver, ressaltando a importância de um olhar individualizado e inclusivo na educação.

O conceito de defectologia desenvolvido por Vigotski (2021) afirma que a visão estereotipada da criança com deficiência, tem como foco seus “defeitos”, ou seja, as dificuldades que ela apresenta. Dessa forma, com foco na sua limitação, vem o isolamento social dos indivíduos e a dificuldade de trabalhar suas potencialidades.

Souza e Dainez (2022, p. 13) afirmam que “para além de integrar ou incluir a pessoa com deficiência na sociedade, o ato de educar, no âmbito da educação social, envolve a pessoa com deficiência na trama da coletividade, constituindo-a como sujeito da atividade e artífice do desenvolvimento humano.”

Wuo e Leal (2020) declaram que diante das atuais políticas de inclusão de pessoas com deficiência, a discriminação e o preconceito não se manifestam de forma evidente, mas

por meio de atitudes, como o isolamento à descrença na capacidade e no discurso da culpabilização do outro. Podemos perceber que essa negação da inclusão pode ser favorecida por esse cenário de preconceito, o que acaba por refletir nas dificuldades encontradas para a efetivação do processo de inclusão nas escolas.

Goffman (2008) define o estigma como uma marca ou atributo socialmente imposto que visa desacreditar um indivíduo. O autor identifica três tipos distintos de estigma. O primeiro refere-se às deformidades físicas, consideradas “abominações do corpo”. O segundo envolve características individuais percebidas como falhas morais, incluindo distúrbios mentais, vícios, desemprego e crenças consideradas desviantes. O terceiro tipo corresponde aos estigmas relacionados à raça, nacionalidade ou religião, frequentemente transmitidos por linhagem. Em todos esses casos, o estigma funciona como um traço que marca o indivíduo de forma negativa, afastando-o da aceitação social e limitando suas interações.

Os indivíduos considerados “normais”² tendem a discriminar os estigmatizados, tratando-os como menos humanos e reduzindo suas oportunidades na vida. Esse processo pode levar o estigmatizado a buscar a aceitação por meio de mudanças muitas vezes violentas, na tentativa de corrigir aquilo que é visto como defeituoso. Além disso, as interações sociais geram desconforto, especialmente para os estigmatizados, que temem ser julgados e rejeitados devido ao seu estigma (Goffman, 2008).

Os escritos de Goffman (2008), apesar de fazerem referência a uma sociedade em outro contexto histórico, nos permite perceber como seus textos acerca do estigma ainda fazem parte das estruturas sociais atuais, mesmo que por vezes apareçam de formas sutis.

A exclusão que permeia a nossa sociedade está enraizada nos estigmas que foram socialmente construídos ao longo de nossa história, e é papel da escola, enquanto espaço democrático e plural, desconstruir o que outrora foi normalizado socialmente.

Compreendemos que para a criação de uma escola inclusiva é imprescindível mudança profunda acerca das percepções sociais em relação aos estudantes PAEE. É preciso perceber as relações sociais que emergem da nossa sociedade e como estas se refletem em nossas escolas na perpetuação de visões estigmatizadas acerca da pessoa com deficiência.

Entendemos que a escola é reflexo das relações da sociedade, e dentro dessas relações é necessário visualizarmos como e porque a inclusão escolar preconizada pelos estudiosos do paradigma é, por vezes, dificultada dentro das instituições.

² O termo normal é utilizado pelo autor durante o texto para indicar pessoas sem estigmas.

De acordo com Chahini (2010), as instituições de ensino formal têm responsabilidade de transformar e se adequar à proposta da educação inclusiva, revisando suas percepções acerca das deficiências, investindo em formação profissional para garantir um processo ensino-aprendizagem inclusivo.

Nessa mesma perspectiva, Piccolo (2022) destaca a importância de se criar um ambiente escolar que valorize a diversidade, não apenas em termos de características físicas e cognitivas, mas também em relação a aspectos culturais, étnicos e sociais. A sala de aula é um espaço plural e diverso, e essa diversidade é fundamental para a construção e formação dos estudantes.

Sob essa ótica, é necessário criar um ambiente acolhedor e inclusivo, onde todos possam aprender e se desenvolver juntos, em um processo de troca e aprendizagem. Somente assim, será possível promover uma educação verdadeiramente inclusiva e que valorize a diversidade.

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-se, complementando-se (Mantoan, 2015, p. 79).

A partir dessa reflexão, destacamos que uma escola inclusiva não preconiza a homogeneização das turmas, necessitamos compreender os estudantes como seres sociais, que possuem desejos, sonhos e expectativas, bem como conhecimentos prévios acerca de muitos temas estudados em sala.

Ainda segundo Mantoan (2015), o professor é o mediador desse conhecimento e precisa estar disposto a pensar estratégias e entender as particularidades de cada educando, a fim de que se promova a inclusão escolar com base na equidade.

Lima (2006) argumenta que os professores precisam entender a inteligência humana como um processo mutável e contextualizado, influenciado pelo contexto sócio-histórico. Além disso, é fundamental que eles compreendam o histórico de exclusão e as propostas de inclusão para poderem interagir de forma adequada com as pessoas com deficiência, obtendo subsídios para sua prática pedagógica. O autor também destaca que é impossível para o professor conhecer previamente todas as deficiências, visto que estas são dinâmicas e diferenciam-se entre os indivíduos.

Deste modo, compreendemos a importância da formação continuada dos professores para que possam conhecer e aprofundar seus conhecimentos acerca da educação especial em uma perspectiva inclusiva, com o intuito de que quando recebam estudantes PAEE em suas salas de aula, compreendam que assim como os demais estudantes, esses possuem

características diferentes no seu processo de aprendizagem que deverão ser consideradas no planejamento das aulas e no desenvolvimento das atividades.

Compreender essas características nos fazem refletir sobre as transformações que ocorreram nas escolas ao longo dos anos. Nesse sentido, para analisarmos de maneira completa a construção de uma educação inclusiva e democrática, é crucial investigar também as políticas públicas e os marcos regulatórios que orientam essa prática. No município de Paço do Lumiar/MA, tais políticas desempenham um papel fundamental no fortalecimento do processo de inclusão escolar, como será discutido na próxima subseção.

2.2 Políticas públicas e educação especial: desafios e avanços no contexto de Paço do Lumiar

É previsto na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), no artigo 208º, que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, e a educação deve ser garantida por meio do AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, [2023]). Além disso, a LDBEN, no seu artigo 58º determina que os sistemas de ensino devem assegurar o acesso das pessoas com deficiência à escola regular, oferecendo-lhes AEE, em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que necessário (Brasil, 1996).

Evidenciamos que de acordo com o artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) as pessoas com deficiência são aquelas que possuem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, cujas interações com as barreiras pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições (Brasil, 2015).

No contexto, a inclusão escolar, conforme Mendes, Santos e Sebin (2022), é um movimento filosófico que engloba dimensões políticas e práticas que propõe a escolarização de estudantes pertencentes ao PAEE em classes comuns de escolas regulares. Essa escolarização deve ser promovida por meio de um processo inclusivo que assegure educação de boa qualidade aos referidos estudantes. Assim, compreendemos o conceito de política como processo e resultado, que permeia textos e discursos.

Nesse cenário, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, promulgada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, surge como resultado desse movimento filosófico e das lutas sociais em prol da inclusão. Construída a partir dos avanços do conhecimento e do engajamento político, essa política busca garantir uma educação de qualidade para todos, reforçando a ideia de que a inclusão não se limita ao acesso, mas envolve práticas pedagógicas que efetivem o aprendizado e a participação de todos os estudantes em ambiente escolar. Assim, a política se configura

como um espaço de luta e transformação, alinhado à necessidade de garantir direitos educacionais de forma equitativa (Brasil, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como finalidade promover a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para isso, orientar os sistemas de ensino a fim de garantir o acesso ao ensino regular, garantindo a participação, a aprendizagem e a progressão educacional. Além disso, destaca a transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a educação superior, a oferta do AEE, a formação de professores e demais profissionais para a inclusão, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade em diferentes dimensões (arquitetônica, nos transportes, mobiliário, comunicação e informação) e a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (Brasil, 2008).

Outra política que também é resultado das lutas sociais e fortalece os direitos das pessoas com deficiência é a LBI. Esta lei promulgada em 2015 tem como base a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, apesar de ser baseado em um documento internacional a lei leva em consideração aspectos como carência de serviços públicos e demandas próprias da população brasileira. A LBI traz mudanças no conceito de deficiência, se afastando do caráter biológico e estático e se aproximando da perspectiva de que a deficiência é resultado da interação do indivíduo com as barreiras impostas socialmente.

No Artigo 28º, a LBI aborda a importância do poder público em garantir, criar, desenvolver, implementar, acompanhar e avaliar a educação. Este artigo destaca que os sistemas de ensino devem ser pautados pela perspectiva da inclusão em todos os níveis e etapas, garantindo a transversalidade da educação especial. Além de mencionar o aprimoramento dos sistemas de ensino prevê que os projetos pedagógicos devem institucionalizar o AEE e garantir a oferta de educação bilíngue, com a Libras como primeira língua (Brasil, 2015).

O artigo 28º prevê, também, a adoção de medidas individuais e coletivas que promovam o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo não apenas seu acesso, mas também sua permanência, com êxito na aprendizagem, no ambiente escolar. Além disso, enfatiza a importância do desenvolvimento de pesquisas, materiais didáticos e equipamentos que promovam a acessibilidade. Por fim, reforçar a adoção de práticas pedagógicas inclusivas nos programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação (Brasil, 2015).

De acordo com Carvalho e Bonfim (2017), os serviços de Educação Especial no Maranhão seguiram a partir das orientações das Políticas Nacionais, tendo inicialmente uma forte tendência à criação de classes especiais na rede pública estadual. Os serviços na área de educação especial no Estado remontam à década de 1960, marcado pelo paradigma da integração.

Analisando a legislação do Estado do Maranhão, temos a Resolução nº 291/2002, normas para Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão, baseada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A Resolução estabelece em seu artigo 3º, que as necessidades educacionais especiais³ estão relacionadas às dinâmicas individuais no processo de ensino e aprendizagem, podendo ser temporários ou permanentes. No artigo 5º, afirma que as escolas devem acolher todas as crianças, garantindo um ambiente inclusivo (Maranhão, 2002).

O documento destaca também a importância de contemplar o atendimento a estudantes com deficiência no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, conforme disposto no artigo 7º, promovendo o respeito às diferenças individuais e a igualdade de valor entre as pessoas. No seu artigo 9º estabelece que o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas deve ser realizado prioritariamente em aulas comuns do ensino regular, abrangendo todas as etapas e modalidades da educação básica (Maranhão, 2002).

No cenário do município em questão, tivemos acesso ao Plano Municipal de Paço do Lumiar, que apresenta dados relevantes acerca da Educação Especial, além de outros documentos que permeiam o cenário educacional, como os Cadernos de Orientações e as Diretrizes Pedagógicas do município.

Em 1988, quando se estabeleceu a Constituição Federal, o artigo 214º destacava a necessidade de estabelecer um Plano Nacional de Educação (PNE), com duração decenal, objetivando a articulação entre os sistemas de ensino em regime de colaboração, a fim de definir diretrizes, metas e estratégias que assegurem a manutenção e o desenvolvimento da educação em seus diversos níveis, etapas e modalidades (Brasil, [2023]).

O PNE tem como prioridade a garantia e ampliação do acesso, permanência e aprimoramento da qualidade da educação básica oferecida aos estudantes brasileiros, e possui como objetivo garantir que as instituições responsáveis pela educação pública no Brasil

³ Esse termo “Especiais” é utilizado pela Resolução, lembrando que foi escrita em 2002. Atualmente, o termo mais usual é Necessidades Educacionais Específicas ou Estudantes Público-alvo da Educação Especial.

asseguem as condições necessárias para garantir a efetivação da aprendizagem escolar (Brasil, 2014).

Os Planos de Educação trazem em seu bojo os princípios que norteiam a educação brasileira. Esses princípios, dispostos no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, são importantes para o desenvolvimento das metas e estratégias presentes nos planos de educação, como, por exemplo, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (Brasil, 1996). Esses e outros princípios são fundamentais para a formulação dos planos, visando superar as limitações da educação no país e justificar as metas e estratégias desenvolvidas.

No município de Paço do Lumiar, de acordo com a Lei nº 637/2014, que instituiu o Plano Municipal de Educação, onde encontramos o cenário educacional do período, podemos observar que o início da efetivação da Educação Especial ocorreu de forma tardia (Paço do Lumiar, 2014). Até 2010, Paço do Lumiar não registrava ações voltadas ao atendimento de estudantes do PAEE. Isso contrasta com o Estado do Maranhão, que desde 1969 registra escolas voltadas para pessoas com deficiência.

A educação especial em Paço do Lumiar teve início apenas após o concurso de 2011, quando o município começou a contratar profissionais especializados. Em 2012, foi criado o NEDES e, em 2013, a DAEE, que permanece em funcionamento.

A LDBEN e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva preveem que a educação especial deve permear todos os níveis e etapas da educação (Brasil, 1996, 2008). Os planos de educação garantem o direito mínimo do estudante PAEE, que é o acesso à escolarização dentro das etapas e modalidades de ensino, levando em consideração a transversalidade da educação especial.

O documento da Lei nº 637, de 15 de dezembro de 2014, sobre o Plano Municipal de Educação de Paço do Lumiar, assim como o Plano Estadual, contém dados do Censo Demográfico. Segundo o Censo de 2013, o número de estudantes matriculados no município aumentou de 14.257 para 19.216 após o processo de municipalização das matrículas (Paço do Lumiar, 2014).

A seção 1.4.2 apresenta dados sobre a população com deficiência no município:

Em Paço do Lumiar, segundo o IBGE (2010), estima-se que a população é em torno de 105.121 habitantes, aproximadamente 25.200 são pessoas com algum tipo de deficiência. Segundo o censo escolar de 2013, apenas 344 alunos integram o sistema público de ensino. O que representa um atendimento insignificante de apenas 1,4% da população Luminense (Paço do Lumiar, 2014, p. 38).

A partir desses dados, é possível perceber que o número de matrículas de estudantes PAEE é baixo, o que reflete a estruturação tardia do atendimento a esses estudantes no referido município.

O documento também destaca que Paço do Lumiar, na época, possuía apenas duas salas de recursos (Paço do Lumiar, 2014). Por meio do Programa de Ações Articuladas (PAR), foram solicitadas 11 salas de recursos e liberadas apenas 3, o que demonstra a insuficiência no atendimento ao PAEE, comprometendo o acesso e a permanência dos estudantes PAEE nas redes de ensino.

Analisando o cenário da educação especial no município, foi proposta a Meta 4, que trata sobre Educação Especial, com o objetivo de:

Garantir, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a atingir, em cinco anos, pelo menos 70% da demanda e até o final da década a sua universalização nas escolas da rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncional, ou em centros de atendimento educacional especializado, público ou comunitários, confessionais ou filantrópicos sem fins lucrativos, conveniados com o poder público. (Paço do Lumiar, 20014, p. 62).

Essa meta é acompanhada por estratégias que, segundo o documento, visam garantir o compromisso do município com a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006). As estratégias têm como base a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), a primeira diretriz estabelecida.

Analisando o cenário atual do município, a partir do *Caderno de Orientações Pedagógicas: Educação Especial: Organização e Funcionamento no Município de Paço do Lumiar*, o documento destaca a inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica (Paço do Lumiar, 2024c). A Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por meio do DAEE (Departamento de Atendimento Educacional Especializado), é responsável pelo acompanhamento e monitoramento da área de Educação Especial, contando com equipes interdisciplinares.

O Caderno de Orientações de 2024 evidencia a adesão do Paço do Lumiar à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com a missão de garantir o AEE a estudantes PAEE. Esse atendimento busca promover a autonomia moral, social e intelectual dos alunos, sendo realizado prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais, no turno inverso ao da escolarização. Além disso, o financiamento do AEE está condicionado à matrícula dos estudantes no ensino regular da rede pública, reforçando a integração entre os serviços especializados e a educação básica (Paço do Lumiar, 2024c).

A responsabilidade pela elaboração e execução do Plano de Ensino Individualizado (PEI) é atribuída ao professor que atua na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), articulando-se com professores do ensino regular, famílias e outros setores como saúde e assistência social. O currículo, como parte integrante do PPP das escolas, deve seguir o princípio da flexibilização, respeitando as especificidades dos estudantes público-alvo, com cautela para não causar prejuízos aos estudantes. O município de Paço do Lumiar apresenta duas escolas que possuem Classes especiais e 20 com Salas de Recursos Multifuncionais.

Outro documento analisado são as Diretrizes Educacionais do município de Paço do Lumiar do ano de 2024, esse documento tem como objetivo orientar e unificar os procedimentos pedagógicos nas escolas municipais, garantindo uma educação pública de boa qualidade, democrática, inclusiva e socialmente relevante (Paço do Lumiar, 2024b).

Valorizam-se aspectos como a função social da escola, o desenvolvimento integral dos estudantes, e a promoção de habilidades específicas à cidadania. O documento enfatiza a inclusão da educação especial na proposta pedagógica da escola regular, destacando a necessidade de trabalho colaborativo entre professores do AEE e do ensino regular. Esse trabalho envolve o planejamento de estratégias pedagógicas e flexibilizações curriculares, de forma a atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Além disso, as diretrizes reforçam a importância do PEI, elaborado em colaboração entre professores, coordenação escolar e outros profissionais. O PPP das escolas deve institucionalizar a oferta do AEE, promovendo uma relação dialógica entre os docentes envolvidos e garantindo o acesso à SRM no contraturno escolar. O documento também estabelece que a matrícula de estudantes PAEE em escolas regulares não pode estar condicionada à presença de tutores ou cuidadores⁴. A gestão e a coordenação escolar são apontadas como responsáveis por fortalecer o contato entre os professores da AEE e do ensino regular, com o objetivo de melhorar o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

Esses documentos que norteiam o trabalho pedagógico dos profissionais da educação do município de Paço do Lumiar são importantes para percebermos como o município caminha no que tange ao processo de inclusão de estudantes PAEE. Possibilitando-nos, assim, olhar o cenário das políticas que interferem no cotidiano escolar dos profissionais que trabalham nessa rede de ensino.

⁴ No município de Paço do Lumiar/MA, o tutor escolar é o profissional que acompanha estudantes público-alvo da Educação Especial, auxiliando na comunicação, socialização e mediação das atividades pedagógicas, sem substituição do papel docente. Já o cuidador escolar atua no apoio às atividades de vida diária e cuidados pessoais, como locomoção, alimentação e higiene, garantindo condições de permanência e participação dos estudantes na escola. Castro, Trindade e Chahini (2024)

2.3 Ensino colaborativo: parceria entre professores

O ensino colaborativo é uma peça fundamental na busca por uma educação inclusiva e, nessa perspectiva, destacamos a importância de estratégias que promovam a colaboração entre professores do ensino regular e do AEE, reconhecendo a diversidade de necessidades e habilidades dos estudantes. Essa interação não apenas enriquece o ambiente de aprendizagem, mas também assegura que o PAEE tenha acesso a uma educação de qualidade.

A LDBEN, que, em seu artigo 59º reforça que “os sistemas de ensino deverão garantir professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996).

Percebemos que a LDBEN prevê a formação não apenas do professor do AEE, mas também dos profissionais que irão trabalhar com os estudantes do PAEE no contexto da sala de aula regular (Brasil, 1996). De acordo com Araruna (2018), é fundamental o trabalho interdisciplinar e colaborativo entre esses profissionais, o compartilhamento de conhecimento e experiências é importante na atuação docente. A autora afirma que essa articulação é construída à medida que a necessidade dos estudantes PAEE provoca esse encontro, sendo necessário no contexto da escola essa troca de ideias e busca de condições favoráveis.

A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, afirma que:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - Professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - Distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – Serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente (Brasil, 2001).

A partir dessas diretrizes, percebe-se o compromisso com a formação das professoras e professores, e a presença de profissionais especializados em educação especial.

Além disso, destacamos a importância da inclusão dos estudantes do PAEE nas salas de aula regulares, aliada à necessidade de flexibilização e adequação curricular, bem como de serviços de apoio pedagógico integrados às turmas regulares.

Araruna (2018) evidencia que a ação docente deve estar alinhada a uma educação que promova transformações e mudanças sociais, ressaltando a importância da formação de professores para a diversidade, construindo, assim, uma escola plural e democrática.

A ação docente do professor de AEE, segundo Araruna (2018), fundamenta-se na construção de conhecimento pautada em atividades diversificadas, na utilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, e no desenvolvimento de um fazer pedagógico que beneficie os estudantes e auxilie no processo de ensino e aprendizagem.

Esses serviços buscam garantir uma educação de qualidade para os estudantes do PAEE, considerando não apenas os atendimentos em salas de recursos multifuncionais, mas também sua inclusão efetiva nas aulas regulares, onde passam a maior parte do tempo.

Complementando essa visão, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, estabelece em seu Art. 2º que:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminam as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009).

Ademais, o Art. 5º reforça que o AEE deve ser realizado prioritariamente na sala de recurso multifuncional da própria escola ou em outra escola de ensino regular, sendo oferecido no contraturno da escolarização (Brasil, 2009).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023) destacam que o modelo da sala de recursos é considerado um modelo mais econômico, pois possibilita recursos materiais, equipamentos e outros apoios em um só local. Porém traz um obstáculo intransponível à formação dos professores, que devem dominar conhecimentos e habilidades de diferentes populações da educação especial. Esse sistema fortalece a separação entre Educação Especial e Educação geral, colocando a responsabilidade de escolarização do estudante majoritariamente no professor especializado, enquanto a escola pouco se ocupa de acolher as diferenças de seus estudantes.

O documento *Educação Especial: Organização e Funcionamento no Município de Paço do Lumiar* apresenta uma visão geral da dinâmica da Educação Especial no município, alinhada à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Paço do Lumiar, 2024a).

O documento *Diretrizes e Orientações Pedagógicas para o Ano Letivo de 2024* do Município de Paço do Lumiar, enfatiza que os estudantes considerados PAEE serão atendidos pelo AEE são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e estudantes com altas habilidades/superdotação (Paço do Lumiar, 2024b).

O documento enfatiza, ainda, a relevância da colaboração entre os profissionais do AEE e os professores do Ensino Regular no processo de inclusão dos estudantes do PAEE (Paço do Lumiar, 2024b). Destacamos a importância de garantir a continuidade e a efetividade dessa articulação, envolvendo toda a comunidade escolar. Com essa abordagem, os profissionais responsáveis podem atuar de forma colaborativa, dialogando sobre estratégias e ações que contribuam para o processo de inclusão dos educandos com deficiência, promovendo um ensino de qualidade e uma educação verdadeiramente inclusiva.

A missão do município, de acordo com o documento, é prestar AEE aos estudantes PAEE, promovendo sua autonomia moral, social e intelectual. O AEE é realizado prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais no contraturno das aulas regulares, e o financiamento desse serviço está vinculado à matrícula dos estudantes no ensino regular da rede pública (Paço do Lumiar, 2024b).

A elaboração e execução do plano de AEE são de responsabilidade do professor que atua na Sala de Recursos Multifuncional, articulado aos professores e professoras do ensino regular, à família e a setores como saúde e assistência social (Paço do Lumiar, 2024b).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023, p. 44), afirmam:

No Brasil, ao mesmo tempo que a legislação indica a construção de uma parceria colaborativa do professor de Educação Especial junto ao professor da sala de aula comum, auxiliando-o nas práticas necessárias para promover a efetiva participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, esta se contradiz porque define como período de trabalho do professor de educação Especial o turno oposto ao do professor de ensino comum.

O Caderno de Orientações de Paço do Lumiar de 2023, traz as atribuições dos professores do AEE, são listadas 8(oito) atribuições e, no último item, afirma que “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” (Paço do Lumiar, 2024, p. 12-13).

Percebemos que o próprio documento municipal orienta a articulação entre os profissionais, porém não especifica como a mesma pode ocorrer, deixando a cargo das instituições de ensino pensarem seus modelos de articulação entre os profissionais do AEE e os da Sala de Aula Regular.

Campellini e Zerbato (2022) destacam que a inclusão escolar de estudantes PAEE enfrenta desafios não apenas devido às mudanças significativas que a Educação Inclusiva exige na arquitetura escolar, no currículo e nas práticas pedagógicas, mas também pelas condições de trabalho pouco atrativas oferecidas aos profissionais da educação. Essa situação, agravada pela responsabilidade concentrada nos professores do ensino regular, pode gerar resistência e aumentar o risco de exclusão desses estudantes no ambiente escolar. Além disso, a efetivação de uma educação inclusiva requer o envolvimento ativo da gestão escolar, que deve lutar pela contratação de profissionais especializados, disponibilizar recursos materiais, garantir currículos acessíveis e fomentar formações continuadas.

Campellini e Zerbato (2022) também defendem que o ensino colaborativo é uma alternativa eficiente para apoiar o aprendizado de estudantes PAEE, pois permite a atuação conjunta entre os professores de Educação Especial e da classe comum. No entanto, para que essa abordagem seja viável, é necessário que políticas públicas ofereçam suporte adequado, indo além do modelo restrito de AEE, atualmente previsto na política nacional, que limita o papel do professor de Educação Especial ao contraturno.

De acordo com Campellini e Zerbato (2022), o ensino colaborativo permite que o professor especializado enriqueça o trabalho do professor regular e vice-versa, promovendo um processo de inclusão efetivo. As autoras destacam que essa parceria é essencial para respeitar os direitos dos estudantes com deficiência, potencializando seu desempenho e aproveitamento escolar.

Campellini e Zerbato (2022) ressaltam, também, que é importante os professores terem um tempo, preferencialmente diário, para planejar, compartilhar e discutir ideias. Esse momento conjunto é especialmente importante quando o professor de Educação Especial não permanece em sala com o professor de ensino regular, pois permite que acompanhe o desenvolvimento das atividades e sugira adaptações e estratégias para o ensino de estudantes PAEE.

Nas *Diretrizes e Orientações Pedagógicas para o Ano Letivo de 2023* de Paço do Limiar (2023), é destacado que é necessária a articulação entre o professor do AEE e o professor do ensino regular, pois devem manter uma relação dialógica e colaborativa, sendo esses profissionais do AEE mediadores do processo de inclusão.

A inclusão escolar, entretanto, exige mais do que a integração física. Trata-se de transformar profundamente atitudes, práticas e políticas educacionais para garantir acesso igualitário à educação. Nesse sentido, Stainback e Stainback (2007, p. 131) afirmam que:

A realização do ensino inclusivo requer uma percepção do sistema escolar como um todo unificado, em vez de duas estruturas paralelas, separadas: uma para alunos regulares e outra para alunos com deficiência ou necessidades especiais. Isso exige pessoal administrativo no nível central que não apenas acredite que essa unificação

seja desejável e possível, mas que também comunique essa visão em todo o seu comportamento público, tanto em palavras quanto em ações.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023), o coensino, ou ensino colaborativo, é uma estratégia baseada na parceria entre professores da Educação Especial e do ensino regular. Esse modelo demanda mudanças profundas, incluindo a reorganização das escolas, contratação de profissionais especializados em número suficiente e oferta de formações e recursos materiais adequados. As autoras alertam, contudo, que essa prática tem sido negligenciada pelas políticas de inclusão no Brasil, forçando os profissionais a atuarem de forma isolada e improvisada.

Stainback e Stainback (2007) reforçam que o ensino inclusivo considera as necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas características ou origens. Compreender a inclusão dessa forma implica reconhecer a colaboração como um pilar essencial para a construção de uma escola inclusiva.

Campellini e Zerbato (2022, p. 13-14):

Para garantir a permanência do aluno na escola, o acesso ao currículo escolar e o sucesso em sua aprendizagem é necessário um trabalho efetivo de práticas inclusivas, a serem realizadas dentro da sala de aula de ensino comum, por toda a equipe escolar, e isso só se consegue através de um trabalho de parceria e colaboração.

Dessa forma, observa-se que o trabalho conjunto entre os professores do Ensino Regular e do AEE é crucial para superar barreiras e promover estratégias que garantam a inclusão plena dos estudantes no contexto escolar.

A proposta do coensino ou ensino colaborativo vislumbra uma modificação profunda nas instituições escolares. Percebemos, no entanto, que, embora a legislação vise uma colaboração entre os profissionais da sala de aula regular e os do AEE, o atual modelo vigente no município de Paço do Lumiar, baseado no AEE no contraturno, dificulta esse contato direto entre esses profissionais.

Repensar os modelos atuais de inclusão de estudantes do PAEE nas escolas é de fundamental importância, para que possamos, a cada dia, construir modelos que de fato valorizem a inclusão, e não apenas a presença desses estudantes nas salas de aula.

3 ENSINO DE HISTÓRIA: formação ética, democrática e inclusiva

Você pode aprovar uma lei, mas até você mudar as atitudes da sociedade, a lei pouco significará (Crip [...], 2020, 1:36:10).

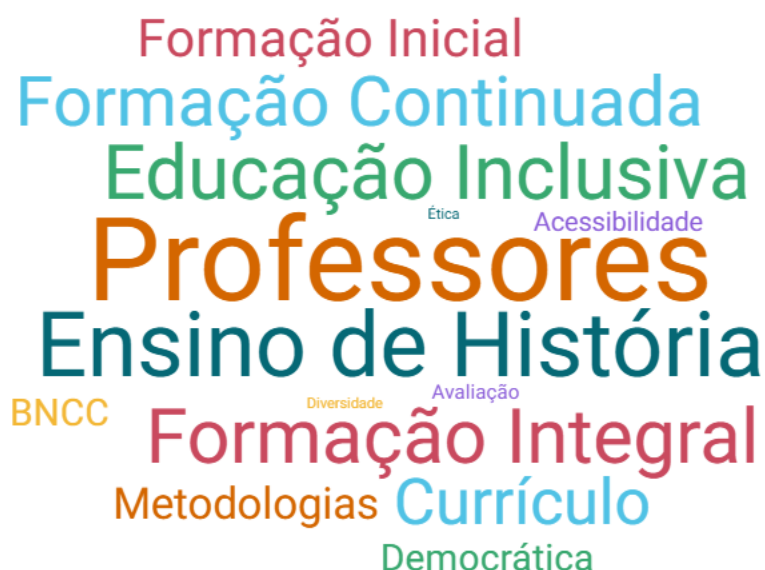
O documentário da Netflix *Crip Camp: Revolução pela Inclusão* de 2020 nos leva a refletir sobre como a exclusão de pessoas com deficiência ainda é uma realidade na sociedade e como essas pessoas, no contexto dos Estados Unidos, lutaram pela conquista de seus direitos civis. A obra destaca, especialmente, como a experiência única de inclusão vivida em um acampamento nas montanhas de Catskills, no estado de Nova York, foi transformadora para essas pessoas (Crip [...], 2020).

Nosso objetivo ao trazer esta epígrafe, retirada da fala de Denise, uma mulher com paralisia cerebral e ativista dos direitos sexuais de mulheres com deficiência, é promover uma reflexão sobre a importância das lutas sociais na garantia de direitos. É fundamental lembrar que os direitos conquistados por meio da legislação dependem de mudanças sociais profundas para serem efetivados. Sem essas transformações, sua materialização pode ser dificultada, colocando em risco os avanços obtidos.

Nesta seção, abordaremos especificamente o componente curricular de História, destacando sua importância nas escolas. Além disso, aprofundaremos a análise de pesquisas realizadas no contexto da Educação Especial e do ensino de História. Também examinaremos o currículo atual desse componente a fim de compreender como pode ser implementado de forma inclusiva, contribuindo para a inclusão de estudantes do PAEE no ambiente escolar.

Na Figura 2 é apresentada uma nuvem de palavras que sintetiza os principais conceitos discutidos neste capítulo, oferecendo uma visão consistente e fluida dos temas abordados. Isso permitirá ao leitor emergir nos conceitos fundamentais do ensino de História sob a perspectiva inclusiva.

Figura 2 – Nuvem de palavras Ensino de História, Currículo e formação cidadã⁵



Fonte: Elaboração própria, com o uso da ferramenta ChatGPT (OpenAI), pela autora, 2025

3.1 O ensino de história: conceitos e práticas

O ensino de História no Brasil passou por diversas transformações ao longo do tempo, refletindo as mudanças políticas, econômicas e sociais da sociedade brasileira. No período colonial, predominava uma abordagem eurocêntrica e homogênea no ensino de História, com foco em uma linearidade temporal que negligenciava as múltiplas formas de organização social. Varela (2014) explica que essa estrutura reproduzia uma visão positivista do tempo histórico, limitando as possibilidades de interpretação e pluralidade narrativa.

O ensino de História sempre compôs o currículo escolar brasileiro, embora, conforme argumenta Bittencourt (2018), tenha assumido papel secundário diante da prioridade atribuída à alfabetização nos períodos iniciais da escolarização.

No entanto, a partir da década de 1970, o componente curricular passou a ganhar destaque, com a disciplina assumindo o papel de fomentar a ideia de “história nacional” e “identidade nacional”. Essa função esteve historicamente atrelada à formação moral e cívica, com métodos pedagógicos baseados na memorização e reprodução oral de textos (Varela, 2014).

⁵ Descrição da imagem: contém uma nuvem de palavras com fundo branco e letras nas cores verde, rosa, azul, laranja, amarelo e roxo.

A construção da ciência histórica, no entanto, evoluiu ao longo do tempo. Bloch (2001), define a história como uma ciência que estuda as ações humanas no tempo, com impacto na atualidade. Ele argumenta que a história não pode ser reduzida a abstrações ou leis fixas; ela é uma busca que envolve escolhas e interpretações.

A visão de história como um campo interpretativo e plural, tal como defendida por autores contemporâneos, desafia os modelos tradicionais baseados em positivismo, sugerindo que a disciplina deve ser valorizada em sua capacidade de promover pensamento crítico e reflexão social.

Embora o ensino de História tenha se modificado, ainda carrega resquícios de sua origem positivista e moralista, marcada pela exaltação de heróis nacionais e pela exclusão de narrativas plurais. Varela (2014) aponta que a aplicação de metodologias engessadas, como a memorização mecânica, ainda influencia a forma como a sociedade brasileira compreende o componente curricular de História.

Essa reflexão sobre a trajetória histórica do ensino de História evidencia tantas mudanças quanto as permanências. Conforme Varela (2014), é necessário superar os paradigmas tradicionais para que a História possa contribuir de forma mais significativa para a manutenção da memória coletiva e a construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

O componente curricular de História, ainda hoje, por vezes é taxado como uma disciplina “decoreba”, focada no passado e sem valor prático. Estes preconceitos em relação ao componente curricular perpassam por lutas ideológicas e políticas, que tentam diminuir a importância da História nas escolas.

É notório que a prática do ensino de História nas escolas também influencia nessa visão estereotipada do componente curricular, segundo Teixeira (2020, p. 11):

Tais práticas decorreram de uma confluência na educação brasileira entre a História Tradicional que via nos documentos e nos grandes feitos heroicos a verdadeira forma de se fazer História enaltecendo o papel do Estado e na Pedagogia Tradicional uma forma de padronização dos aprendizes, entendendo-os como sujeitos passivos no processo de ensino-aprendizagem, além de uma discrepância entre a História ensinada e as pesquisas históricas desenvolvidas nas universidades.

Esta visão tradicional do ensino de História vem sendo discutida e amplamente combatida pelos historiadores. Compreender o ensino dessa disciplina distante desses preceitos tradicionais permitem que os professores tenham uma prática inclusiva no ensino de História, valorizando a história de sociedades e culturas silenciadas por esta perspectiva tradicional.

A História, enquanto ciência escolar, possui um papel fundamental na formação do pensamento crítico e na construção sobre o futuro. A compreensão sistemática e metódica do

presente, iluminada pelo passado, reforça a importância do conhecimento histórico na escola como ferramenta essencial na formação dos estudantes (Schmidt, 2020).

Schmidt (2020), destaca que essa didática reconstrutiva propõe que a formação da consciência histórica se dá por meio do desenvolvimento das competências interpretativas, permitindo que os alunos atribuam sentido às experiências individuais e coletivas vividas pela sociedade.

Schmidt (2020) aponta, ainda, que a relação entre a concepção de aprendizagem e o método de ensino é um elemento crucial para que se efetive a apropriação do conhecimento histórico, sendo uma dinâmica constante na prática desses professores.

Na prática, observa-se que muitos professores adotam uma postura conteudista, valorizando o “o que” deve ser ensinado e aprendido, baseando-se nos programas, manuais escolares e atividades tradicionais, como provas e pesquisas. A metodologia adotada pelo professor influencia diretamente a forma como o conteúdo é trabalhado, ressignificado e apropriado pelos estudantes, o que demonstra que o ensino de História não se limita à transmissão de fatos, mas envolve uma constante reelaboração do saber (Schmidt, 2020).

De acordo com Rüsen (2010), a História alimenta-se dos interesses e funções da vida prática, e a mesma se alimenta da história de forma consistente e abrangente. A consciência histórica, para o autor, ocorre quando a informação progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental dos sujeitos e é por eles utilizada, com alguma consciência, no seu cotidiano.

Compreender o ensino de História distante dos preceitos de mera repetição e absorção de conteúdo, pode levar os estudantes a de fato compreenderem a importância deste componente curricular para sua vida prática.

Somente quando a história deixa de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (Rüsen, 2010, p. 44)

Rüsen (2010) destaca que o ensino de História vai além da simples transmissão de fatos sobre o passado. Ele defende que o aprendizado histórico é um processo ativo de interpretação e experiência, no qual o estudante desenvolve conhecimento a partir de suas próprias perguntas e experiências. A história, nesse sentido, torna-se uma ferramenta para formar a identidade humana e desenvolver competências que permitam a compreensão crítica da realidade. Ao conectar passado, presente e futuro, o ensino de História contribui para ampliar a consciência histórica dos estudantes, proporcionando uma visão mais ampla e contextualizada do mundo em que vivem.

Além disso, Rüsen (2010) enfatiza a importância de relacionar o ensino da História às experiências individuais e às necessidades dos estudantes. O processo educativo deve partir das dúvidas e carências dos alunos, estimulando uma reflexão sobre o presente a partir do entendimento do passado. Esse tipo de abordagem transforma o ensino em um meio de orientação cultural e social, ajudando os estudantes a interpretar melhor suas realidades e a se tornarem cidadãos mais conscientes e participativos.

Nesse sentido, a abordagem de Rüsen (2010) dialoga diretamente com a necessidade de práticas que contemplem a diversidade e a inclusão escolar. É de suma importância que os professores e professoras de História reconheçam e respeitem as especificidades dos estudantes com deficiência em suas aulas, visando garantir o direito de acesso ao conhecimento e a inclusão escolar prevista na legislação.

A pesquisa realizada por Silva (2016) enfatiza a importância da formação continuada dos professores de História como um meio para um ensino inclusivo. Isso implica um compromisso com a reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas, a fim de garantir uma educação acessível para todos, independentemente de suas necessidades educacionais específicas.

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

Podemos observar que, segundo o autor, é fundamental a adoção de estratégias pedagógicas inclusivas, que considerem as diferentes formas de aprendizagem dos educandos com deficiência. Isso requer uma ampla compreensão das necessidades e potencialidades desses estudantes.

Além disso, Silva (2016) afirma que a formação continuada dos docentes de História é um processo constante e dinâmico, que deve acompanhar as mudanças e transformações na sociedade e no campo educacional. A formação deve ser pautada por uma visão crítica e reflexiva sobre a prática, buscando sempre aprimorar e atualizar as estratégias utilizadas para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes.

A inclusão escolar ainda é um desafio para muitas escolas brasileiras. Apesar dos avanços na legislação e das iniciativas de inclusão, ainda há muitas dificuldades a serem superadas. No entanto, é crucial que se conheça os estudantes suas particularidades e se trabalhe para desenvolver suas habilidades, lembrando que por trás de um diagnóstico há uma pessoa e que é papel da escola formar o estudante para além da restrita obtenção de conteúdo. Dessa forma, é importante que a escola crie um ambiente inclusivo que valorize as diferenças e

promova a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente das dificuldades educacionais específicas.

Nesse sentido, Bittencourt (2018) afirma que a escola tem um papel importante na formação integral dos estudantes, indo além da simples obtenção de informações e habilidades de leitura e escrita, uma vez que é um lugar social que envolve pessoas, perspectivas e aprendizagens geradas na relação com os outros e com o meio.

Ao internalizarmos a significância do ensino de História, como discutido por Bittencourt (2018), emergem com clareza a urgência de sua incorporação nos ambientes escolares e a indispensável demanda de dotar os estudantes que PAEE com uma perspectiva enriquecida quanto à edificação dos valores éticos, políticos e democráticos. Isso ressalta a necessidade crucial de oferecer aos educandos com deficiência a compreensão dos elementos fundamentais que sustentam a sociedade, a cidadania e a participação ativa em uma democracia plena.

Há, pois, um entendimento explícito e não mais oculto de que a escola não é apenas o ‘lugar’ no qual os alunos são alfabetizados ou obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares, mas também como a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos múltiplos e democráticos (Bittencourt, 2018, p. 88).

Essa percepção acerca dos conteúdos estudados no componente curricular de História prevê uma alteração profunda no conceito desta disciplina e sua função nas escolas. Compreender a história, nessa perspectiva, nos faz refletir que esse componente curricular tem uma função importante na construção da sociedade e no desenvolvimento dos estudantes.

3.2 O componente curricular de História: o que dizem os documentos?

O currículo de História, de acordo com Bittencourt (2018), desempenha um papel importante nas formações cultural, ética e política dos estudantes, ao buscar desenvolver habilidades como pensamento crítico, argumentação lógica e capacidade de análise comparativa. Esses objetivos se refletem em uma prática pedagógica que deve ir além da mera transmissão de conteúdos, promovendo a construção do conhecimento em sala de aula. Assim, os professores ocupam um lugar central no currículo real, transformando o saber a ser ensinado em um saber efetivamente aprendido pelos estudantes. Essa mediação docente é relevante no contexto da educação inclusiva, em que o currículo precisa ser repensando em uma perspectiva que promova acessibilidade para que contemple as especificidades e potencialidades de todos os estudantes.

Historicamente, o ensino de História nas escolas brasileiras esteve associado à formação de uma identidade nacional, com conteúdo voltados para a construção de valores cívicos e patrióticos. Desde o século XIX, os conteúdos curriculares enfatizaram o culto aos heróis nacionais, como Tiradentes, e celebraram eventos históricos marcantes, como o 7 de setembro (Bittencourt, 2018). Esse modelo curricular, no entanto, era excludente em sua essência, pois privilegiava uma narrativa única e homogênea, desconsiderando a pluralidade cultural e as demandas de estudantes com necessidades educacionais específicas. A memorização, característica predominante nesse modelo, também limitava a capacidade de desenvolver uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Nas últimas décadas, houve avanços significativos nas propostas curriculares, que passaram a valorizar abordagens mais críticas e reflexivas no ensino de História. A introdução de conceitos como cultura, organização social e trabalho desde as séries iniciais do ensino fundamental buscam fomentar uma compreensão mais ampla e contextualizada dos fenômenos históricos (Bittencourt, 2018). Esses avanços têm implicações importantes para a educação inclusiva, pois favorecem práticas pedagógicas que reconhecem as múltiplas dimensões do aprendizado e promovem o engajamento de todos os estudantes.

Além disso, a integração entre a concepção acadêmica de História e a prática pedagógica escolar tem levado à diversificação dos métodos de ensino. Documentos de diversas linguagens, como literatura, música e artigos de jornal, têm sido incorporados ao currículo, permitindo uma maior acessibilidade e um diálogo mais efetivo com os diferentes estudantes. No contexto inclusivo, essa diversidade metodológica é crucial para atender às necessidades educacionais específicas de estudantes PAEE, possibilitando uma participação ativa e equitativa no processo de ensino e aprendizagem (Bittencourt, 2018).

O currículo de História, enquanto instrumento de formação cidadã, deve alinhar-se aos princípios democráticos e inclusivos, promovendo a valorização das diferenças e o respeito à diversidade. A proposta de formar “cidadãos críticos”, presente em várias diretrizes curriculares, reforça a importância de uma abordagem pedagógica que considere as configurações culturais emergentes e permita diálogos constantes entre educadores e educandos (Bittencourt, 2018).

Levando em consideração a construção desse currículo de História fizemos uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo documento se caracteriza por ser normativo e atualmente desempenha um papel de relevância para a construção dos currículos das escolas brasileiras. Segundo Bittencourt (2018), a, elaborada a partir de 2014 em meio a

um contexto de crise política e tensões ideológicas, busca padronizar os objetivos de aprendizagem em todo o país.

A BNCC no que tange ao componente curricular de História o define como um dos objetivos desse componente curricular:

Um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (Brasil, 2018, p. 400).

Essa diretriz aponta para uma perspectiva que vai além da simples transmissão de conteúdos históricos. O ensino de História, nesse sentido, assume o compromisso de contribuir para a formação ética e democrática dos estudantes, oferecendo-lhes ferramentas para compreender a pluralidade de experiências humanas ao longo do tempo. Ao estimular a reflexão sobre como diferentes contextos históricos moldam hábitos, condutas e culturas, o componente curricular reforça a importância do respeito às diferenças e a valorização da alteridade como princípios fundamentais. (Brasil, 2018)

De acordo com a BNCC, o processo de ensino e aprendizagem de História está estruturado em três procedimentos principais. O primeiro envolve a identificação de eventos históricos significativos no Ocidente, incluindo África, Europa e América, organizados cronologicamente e localizados nos respectivos espaços geográficos. O segundo destaca a utilização de documentos históricos, promovendo o desenvolvimento de habilidades que permitam aos alunos selecionar, compreender e refletir sobre os significados das fontes, elaborando críticas às formas de registro e memória por meio de diferentes linguagens. O terceiro procedimento refere-se ao reconhecimento e à interpretação de diversas versões de um mesmo fenômeno histórico, incentivando a formulação de hipóteses e a construção de proposições próprias (Brasil, 2018).

Esses procedimentos abrem amplas possibilidades para o ensino inclusivo, especialmente para os estudantes PAEE. O componente curricular de História, ao promover o contato com diferentes povos e culturas por meio de variadas fontes, reconhece a diversidade nas formas de aprendizagem. A ampliação das possibilidades metodológicas, incluindo recursos que vão além dos documentos escritos, é fundamental para assegurar a acessibilidade e a plena participação desses estudantes no processo educativo.

Podemos observar que ao longo do texto não são citadas as modalidades da educação, tampouco a modalidade da educação especial que, como sabemos, de acordo com a

LBi, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é uma modalidade transversal, ou seja, perpassa os níveis e etapas da educação (Brasil, 1996, 2015).

Mesmo a Educação Especial sendo uma modalidade transversal a mesma não é citada na construção do texto do componente curricular de História, o que aqui consideramos um equívoco, haja vista que quando se fala de formação cidadã, e da importância do desenvolvimento democrático do Brasil, há a necessidade de se pensar formas de orientar os profissionais acerca de estudantes PAEE, os quais encontrarão incluídos nas aulas de História.

Outro documento relevante para nossa análise foi o *Documento Curricular Maranhense*, do qual extraímos um trecho onde o documento define o Componente Curricular de História:

O estudo da ação coletiva dos grupos sociais ao longo do tempo pode demonstrar a complexidade e a multiplicidade da experiência humana, desnaturalizando o presente ao demonstrar que todas as sociedades estão sempre se transformando e que, se o passado foi diferente do presente, o futuro também o será. A nossa disciplina trabalha, portanto, com a alteridade, o que pode ajudar os estudantes a desenvolver empatia para entender as diferenças em vez de rejeitá-las sem pensar (Maranhão, 2019, p. 437).

É salutar destacar que o documento maranhense pensa o componente curricular de História em uma perspectiva de alteridade, além de pontuar a necessidade do desenvolvimento da empatia e valorização das diferenças. Compreendemos que essa perspectiva prima por uma visão inclusiva do ensino de História, que cria um ambiente escolar acolhedor das diferenças e prepara os estudantes para a vida em sociedade, construindo cidadãos que preconizam a democracia.

O *Documento Curricular do Território Maranhense* destaca ainda que, o ensino de História transforma dados em informações. Nessa direção, o desenvolvimento do conhecimento histórico em sala de aula é essencial no entendimento que proporciona o desenvolvimento de debates, pesquisas e trocas de experiências (Maranhão, 2019).

Compreendendo então o ensino de História nesta perspectiva, se faz pertinente destacar que os professores e professoras são responsáveis por transformar o saber a ser ensinado e aprendido, sendo esse profissional o agente fundamental nas relações que permeiam o processo ensino-aprendizagem dos estudantes (Bittencourt, 2018).

O *Documento Curricular do Território Maranhense*, reconhece a trajetória histórica do ensino de História no Brasil, desde sua introdução no currículo básico pelo Colégio Pedro II, em 1837, até as transformações epistemológicas trazidas pela Escola dos Annales no século XX. Nesse processo, o ensino de História deixa de ser restrito a uma cronologia linear e eurocêntrica para abarcar novas abordagens, temas e problemas (Maranhão, 2019).

O *Documento Curricular do Território Maranhense* aponta, entretanto, que a execução dessas novas perspectivas ainda ocorre de forma tímida no ambiente escolar. Embora as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 tenham promovido o ensino de histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, essas práticas demandam maior consolidação na prática pedagógica. Além disso, o documento valoriza o estudo da ação coletiva dos grupos sociais e a multiplicidade da experiência humana, destacando que o ensino de História deve promover empatia, possibilitando aos estudantes entenderem as diferenças em vez de rejeitá-las (Maranhão, 2019).

No que diz respeito aos procedimentos pedagógicos, o documento reforça a importância do planejamento e da intencionalidade na mediação docente, destacando o método histórico como essencial para a construção do conhecimento. Essa abordagem visa permitir que os estudantes compreendam o processo de produção do saber e interajam de forma ativa e dialógica com os professores (Maranhão, 2019). No entanto, observa-se uma lacuna significativa em relação à inclusão. O documento não contempla abordagens metodológicas que garantam a acessibilidade dos conteúdos para estudantes PAEE, um aspecto fundamental para a efetiva democratização do ensino de História.

No que tange à avaliação, o *Documento Curricular do Território Maranhense* propõe práticas qualitativas e contínuas que valorizem a experiência e o percurso dos estudantes, rompendo com métodos estereotipados e priorizando a análise de fontes e interpretações textuais. Esse enfoque, ao considerar as vivências cotidianas dos alunos, promove uma reflexão sobre o potencial transformador dos estudos e o papel ativo dos estudantes no processo ensino-aprendizagem (Maranhão, 2019).

Embora o documento reforce a relevância do diálogo, da interação e da valorização das experiências sociais dos estudantes, a ausência de orientações específicas para a educação inclusiva e a promoção de acessibilidade nos conteúdos revela uma oportunidade não explorada. A construção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de respeitar a diversidade e atender às especificidades dos estudantes com deficiência, é indispensável para consolidar um ensino de História que seja realmente democrático e transformador (Maranhão, 2019).

Em relação ao Município de Paço do Lumiar, nos foi dado o acesso à *Matriz Curricular do Município*, elaborado no ano de 2021. A matriz traz basicamente os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, levando em consideração as orientações da BNCC e o Documento Curricular do Território Maranhense. Limitam-se apenas a apresentar os conteúdos e habilidades, não há definição do componente curricular, ou orientações pedagógicas acerca

da prática desenvolvida pelos professores e professoras da rede de ensino (Paço do Lumiar, 2021).

Compreendemos que os documentos Nacionais e Estaduais são importantes para o desenvolvimento da educação municipal, mas acreditamos quão importante é que o município se posicione acerca do currículo proposto, levando em consideração suas particularidades.

Ademais, a análise desses documentos foi relevante, pois nos ajuda a verificar a perspectiva do componente curricular de história vigente na legislação brasileira, além de nos possibilitar observar como muitas vezes a transversalidade da Educação Especial enquanto modalidade da educação é deixada de lado, quando falamos dos componentes curriculares que serão desenvolvidos em sala de aula.

Os documentos norteiam o fazer pedagógico dos profissionais inseridos na sala de aula, estando sua perspectiva presente no currículo real. Quando fazemos críticas sobre a falta de inclusão de estudantes PAEE nas escolas muitas vezes “a culpa” recai nos professores que, obviamente, estão na linha de frente do processo, porém precisamos também levar em consideração que a exclusão começa muito antes da sala de aula, iniciando-se quando o próprio documento que prevê a inclusão escolar de todos os estudantes na escola não cita práticas, metodologias, ou a própria história de pessoas com deficiência no currículo proposto para as escolas.

3.3 História e educação inclusiva: um panorama das pesquisas científicas

Visando ao aprofundamento acerca das produções científicas sobre o tema ensino de História e educação inclusiva, foi realizada uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, este tipo de pesquisa, segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 154) “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Este levantamento nos possibilitou evidenciar a quantidade inexpressiva de pesquisas na área, o que reforça a necessidade de produções que promovam discussões sobre a educação inclusiva em salas de aula regulares, especialmente com enfoque no componente curricular de História.

Segundo Bittencourt (2018), a escola tem um papel importante na formação integral dos estudantes, indo além da simples obtenção de informações e habilidades de leitura e escrita, uma vez que é um lugar social que envolve pessoas, perspectivas e aprendizagens geradas na

relação com os outros e com o meio. Por meio do ensino de História, os estudantes podem aprender sobre política, valores éticos, democracia e outros temas fundamentais.

Ao compreendermos a importância do ensino de História, emergem com clareza a urgência de sua incorporação nos ambientes escolares e a indispensável demanda de dotar os educandos PAEE com uma perspectiva enriquecida quanto aos valores éticos, políticos e democráticos. Isso ressalta a necessidade crucial de oferecer aos estudantes com deficiência a compreensão dos elementos fundamentais que sustentam a sociedade, a cidadania e a participação ativa em uma democracia plena.

Se consideramos importante o ensino de História na perspectiva inclusiva nas escolas, também se faz necessário pesquisas científicas que fortaleçam essa perspectiva de inclusão e contribuam para a ampliação das discussões acerca do tema no meio escolar e acadêmico.

Silva, Souza e Vasconcellos (2020) destacam que pesquisadores que realizam Estado do conhecimento compartilham o objetivo de revisar caminhos já percorridos, possibilitando que esses sejam revisitados por novas pesquisas. Esse processo favorece a sistematização, a organização e o acesso ao conhecimento produzido, promovendo sua democratização.

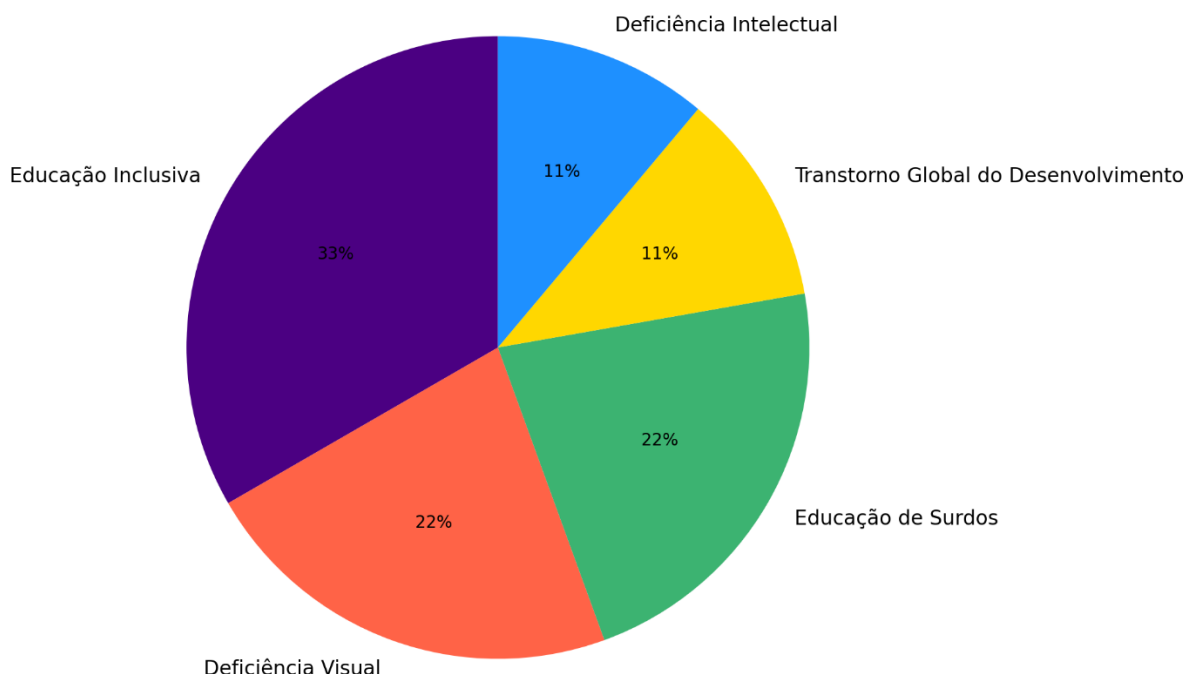
A coleta de dados de teses/dissertações com o uso dos descritores “Educação Inclusiva”, “Educação Especial” e “Ensino de História”, somados aos operadores booleanos “AND” E “OR” foi realizada principalmente no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e na plataforma Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em algumas ocasiões, a busca foi feita nos repositórios de teses e dissertações das próprias universidades, como no caso da busca regional, que nos direcionou aos bancos de dados da UFMA e da UEMA.

É pertinente destacar que não foram encontradas teses/dissertações sobre o tema nesses repositórios, o que nos mostra que a pesquisa no Maranhão em relação ao ensino de História e a educação inclusiva anda a passos lentos.

A delimitação em relação ao período de busca foi entre os anos de 2019 – 2023, ou seja, um período de 5 (cinco) anos, importa destacar que o recorte temporal é estabelecido para fins de se obter conhecimento sobre as pesquisas mais recentes acerca do tema.

No Gráfico 1 é possível visualizar os temas recorrentes encontrados na pesquisa, mas vale ressaltar que temos um número expressivo de pesquisas que tratam da educação inclusiva e ensino de História voltados a estudantes com deficiências específicas.

Gráfico 1 – Teses e dissertações: “educação inclusiva” “educação especial” “ensino de História” (2019-2023)



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em 2023.

Conforme o Gráfico 1, é possível observar o panorama das pesquisas relacionadas ao tema nestes anos. Observamos que no azul temos a porcentagem referente aos trabalhos que analisamos, com a temática ensino de História e educação inclusiva. Na cor laranja podemos observar que 11% dos trabalhos encontrados abordam o tema da Deficiência intelectual, já na cor cinza verificamos que 11% dos trabalhos encontrados abordam a temática do Transtorno Global de Desenvolvimento, na cor amarela é apresentado o universo de trabalhos que abordam o ensino de História e educação de surdos e, por fim, de azul claro encontramos os trabalhos que abordam a temática da deficiência visual.

É relevante destacar que encontramos um total de 9 (nove) trabalhos sobre a temática. Nota-se que a maioria deles está relacionada ao ensino de História com foco em uma deficiência ou transtorno de aprendizagem. No entanto, uma vez que nosso estudo aborda o ensino de História e a educação inclusiva de forma ampla, excluiremos as que não se encaixam nessa perspectiva.

Dentro deste conjunto de trabalhos encontrados, foi possível identificar três deles que se revelam relevantes para o desenvolvimento de nossa pesquisa. No Quadro 1,

apresentamos o título, autor(a) e ano de publicação dos trabalhos que contribuirão para a pesquisa:

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre ensino de história e educação inclusiva

TÍTULO	AUTOR(A)	TITULAÇÃO	ANO
Aleijando o ensino de história: narrativas de estudantes com deficiência.	Paulo Felipe Nogueira	Dissertação	2022
Cidadania e igualdade como projeto: o ensino de história em uma escola inclusiva.	Carla Renata Vieira Rodrigues	Dissertação	2020
Formação continuada de professores: o ensino de história.	Moisés Pires Teixeira	Dissertação	2020

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em 2023.

O Quadro 1 apresenta três dissertações de mestrado profissional selecionadas por sua relevância na articulação entre ensino de História e educação inclusiva. A escolha desses trabalhos se deu pelo alinhamento com os objetivos desta pesquisa, ao abordarem o ensino de História de forma ampla, sem limitar-se a um público específico da educação especial. A análise considerou elementos como o objeto investigado, os objetivos das pesquisas, a metodologia empregada, os principais resultados e as conclusões apresentadas pelos autores.

A dissertação de Paulo Felipe Nogueira, de 2022, intitulada “*Aleijando o Ensino de História: Narrativas de Estudantes com Deficiência*”, foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação ProfHistória da Universidade Federal de Pernambuco. O objeto de investigação da pesquisa foram as narrativas de estudantes com deficiência sobre sua vivência escolar e a relação com o ensino de História, com a finalidade de apresentar as experiências desses estudantes, destacando como vivenciam o espaço escolar e percebem as práticas pedagógicas. A metodologia utilizada foi qualitativa, com uso da história oral e entrevistas semiestruturadas aplicadas a seis estudantes, com idades entre 13 e 16 anos, matriculados entre o 6º e o 9º ano do ensino fundamental (Nogueira, 2022).

As entrevistas foram realizadas na SRM da escola. A análise de conteúdo, conforme Bardin, foi o método utilizado para tratar os dados. Entre os principais achados, destacam-se as experiências ambivalentes dos estudantes, que relataram tanto vínculos afetivos quanto situações de exclusão. A pesquisa evidenciou a ausência de adaptações no ensino de História, predominando uma perspectiva integradora ainda baseada no modelo biomédico. Além disso, observou-se uma concepção disseminada entre os professores de que o processo de

aprendizagem dos estudantes com deficiência seria responsabilidade exclusiva de profissionais de apoio. Como conclusão, Nogueira (2022) defende a urgência de superar práticas capacitistas, ampliando os debates sobre deficiência na formação docente e incorporando narrativas anticapacitistas ao ensino de História.

A dissertação de Carla Renata Vieira Rodrigues, de 2020, “*Cidadania e Igualdade como Projeto: O Ensino de História em uma Escola Inclusiva*”, foi defendida no Programa ProfHistória da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O objeto investigado foi o ensino de História em uma escola inclusiva, a partir da perspectiva de estudantes com deficiência. O propósito da pesquisa foi compreender de que forma o ensino de História pode contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva (Rodrigues, 2020).

A metodologia adotada foi de natureza interventiva, envolvendo a criação e aplicação de um material didático junto a estudantes do 6º ano e seus professores. O estudo foi desenvolvido em uma escola pública e teve como foco a promoção da cidadania e da igualdade por meio de práticas pedagógicas inclusivas. Dentre os principais resultados, destaca-se a elaboração de um produto educacional que estimulou a interação entre estudantes com e sem deficiência, valorizando a diversidade e favorecendo a aprendizagem colaborativa. A pesquisa enfatizou o papel do ensino de História na valorização das diferenças e no combate à exclusão. Como conclusão, a autora defende a necessidade de práticas docentes que considerem as singularidades dos estudantes, reconhecendo o potencial do ensino de História como ferramenta para a construção de uma educação inclusiva e democrática.

A dissertação de Moisés Pires Teixeira, de 2020, “*Formação Continuada de Professores: o Ensino de História*”, desenvolvida no ProfHistória da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, investigou a formação continuada de professores de História da Educação Básica com foco na inclusão educacional, especialmente de estudantes com TEA. O objetivo geral foi desenvolver uma proposta formativa que capacitasse professores para atuarem de forma inclusiva. A pesquisa, de abordagem qualitativa, envolveu docentes da rede pública e resultou na elaboração de uma sequência didática (Teixeira, 2020).

A metodologia adotada valorizou as práticas colaborativas e interdisciplinares, propondo a atuação do professor como agente transformador. Quanto aos principais resultados, a pesquisa destacou a importância da formação continuada como estratégia para enfrentar os desafios da inclusão, além da necessidade de repensar o papel docente no cotidiano escolar. Teixeira (2020) argumenta que a efetivação da inclusão exige não apenas uma formação inicial sensível às questões da diversidade, mas também a permanente atualização profissional. A conclusão do estudo ressalta que o conhecimento sobre os processos inclusivos deve ser

continuamente aprofundado, e que o professor pesquisador é peça-chave nesse processo de transformação.

Observa-se um movimento crescente entre docentes vinculados a programas profissionais, como o ProfHistória, que têm buscado integrar suas experiências de sala de aula às reflexões acadêmicas sobre inclusão no ensino de História. Como discutem Lopes e Lippe (2023), tais iniciativas têm se mostrado relevantes para transformar a prática docente e produzir conhecimento aplicado às realidades escolares.

Os dados levantados reforçam a importância da formação continuada como estratégia para suprir lacunas da formação inicial no que se refere à educação especial, oferecendo subsídios para uma prática pedagógica mais inclusiva.

Por fim, ressalta-se a necessidade de ampliar os estudos sobre o ensino de História em sua dimensão inclusiva, com vistas a fortalecer a construção de práticas escolares democráticas, equitativas e comprometidas com o direito à aprendizagem de todos os educandos.

4 MAPEANDO A INCLUSÃO: abordagens metodológicas da pesquisa

Olhe para nós, veja tudo que conquistamos esta semana, tudo que vamos conquistar. Somos diferentes, não devemos tentar nos adaptar à sociedade. A sociedade deveria tentar ser mais como nós (X-Men [...], 2011, 1:24:50).

O trecho do filme *X-Men: Primeira Classe* provoca uma analogia entre a exclusão dos personagens mutantes e as dificuldades enfrentadas por estudantes PAEE, sugerindo que a inclusão requer a transformação das estruturas sociais excludentes.

O diálogo mencionado nos instiga a pensar na necessidade de a sociedade se modificar para acolher a diversidade, reforçando a importância de criar uma sociedade equitativa.

Com essa compreensão, os caminhos metodológicos da pesquisa visam aprofundar a análise sobre a inclusão de estudantes PAEE nas aulas de História das escolas selecionadas. A trajetória investigativa possibilitou observar como ocorre a inserção dos estudantes PAEE nas aulas de História, permitindo identificar avanços e lacunas em relação às diretrizes legais, aos referenciais teóricos e às práticas concretas das escolas.

A Figura 3, referente à nuvem de palavras, objetiva apresentar alguns temas que foram apresentados nessa seção. Os caminhos metodológicos guiaram-nos na descoberta do processo de ensino e aprendizagem de estudantes nas escolas públicas do município de Paço do Lumiar-MA, a partir dos discursos dos oito professores, que participaram desta pesquisa.

Figura 3 – Nuvem de palavras metodologia⁶

Fonte: Elaboração própria, com o uso da ferramenta ChatGPT (OpenAI), pela autora, 2025

Para trilharmos esse caminho, desenvolvemos uma pesquisa exploratória, descritiva, e com abordagem qualitativa. A pesquisa seguiu uma abordagem exploratória, utilizando procedimentos como levantamento bibliográfico e entrevistas, conforme orientações metodológicas descritas por Prodanov e Freitas (2013).

Com caráter descritivo, a investigação buscou reunir informações aprofundadas sobre o fenômeno analisado, delimitando seu campo de estudo e observando as condições em que ele se manifesta, como argumenta Severino (2013).

Quanto à abordagem, esta pesquisa se enquadra na categoria qualitativa. Isso implica que o foco principal ocorre na interpretação dos fenômenos estudados, bem como na análise dos significados associados a eles. Além disso, a coleta de dados realiza-se de maneira descritiva, ou seja, a ênfase recai mais sobre o processo de pesquisa do que sobre a obtenção de resultados quantitativos, conforme Prodanov e Freitas (2013).

Por fim, a abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa nos permite uma interpretação mais profunda dos fenômenos estudados, concentrando-se nos significados associados a eles. Essa abordagem flexível possibilita ajustar nossa pesquisa conforme necessário e nos fornece uma riqueza de dados descritivos, em consonância com as diretrizes de Ludke e André (2022).

⁶ A nuvem de palavras acima possui fundo branco e letras de variados tamanhos nas cores azul, verde, vermelho, amarelo, laranja, roxo e azul claro.

Os dados foram coletados por meio da entrevista semiestruturada ocorreu com os professores que aceitaram participar da pesquisa, estes dados coletados foram transcritos e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

4.1 Local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em 3 (três) escolas públicas municipais de Paço do Lumiar/MA: Unidade de Educação Básica (UEB) Professor José Maria Ramos Martins, Unidade Educação Básica Monteiro Lobato e Unidade Educação Básica Pão da Vida (Anexo A). A seleção dessas instituições foi baseada nos critérios de inclusão, que estabeleciam que as escolas escolhidas deveriam possuir o maior número de professores de História e de estudantes PAEE, da rede, além de possuírem salas de recursos multifuncionais e profissionais do AEE.

A UEB José Maria Ramos Martins, localizada no bairro do Maiobão e fundada em 1983, possui 10 salas de aula e um total de 708 estudantes matriculados, oferecendo Ensino Fundamental, com os anos iniciais funcionando no turno vespertino e os anos finais no turno matutino, além de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno, com turmas do 1º ao 9º ano.

Em relação ao AEE, observamos que há uma sala de recurso multifuncional, tendo duas professoras especialistas, que atendem respectivamente no turno da manhã e tarde.

A UEB Monteiro Lobato, fundada em 1983 e localizada no Maiobão, possui 20 salas de aula e um total de 680 matrículas. O PPP apresentado pela instituição é de 2023, antes de passar pelo processo de militarização, que ocorreu no segundo semestre de 2024. Atualmente, a escola é denominada Colégio Militar do Corpo de Bombeiro XLII e oferece o Ensino Fundamental para os anos finais, com turmas do 6º e 7º ano funcionando no turno matutino e as turmas de 8º e 9º ano no turno vespertino.

Na UEB Monteiro Lobato, quem nos atendeu foi a coordenadora pedagógica, que nos entregou o PPP da escola impresso, e permitiu que tirássemos fotos de algumas páginas para usar nesta pesquisa, fotografamos o documento sob a supervisão da profissional.

A UEB Pão da Vida foi fundada em 1998 pela empresa italiana Irmãos Biondan, inicialmente com a denominação de Centro Educacional Pão da Vida, vinculada à Igreja Católica. Em 2007, devido a dificuldades financeiras, a escola passou pelo processo de municipalização. Atualmente, a escola atende aos níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, nos turnos matutino e vespertino. A instituição possui 37 salas de aula.

A seguir, podemos verificar a Tabela 1 que mostra o universo do campo de estudo:

Tabela 1 – Distribuição de estudantes e professores/as por escola

Escolas	Quantidade de Estudantes	Quantidade de Professores/as
Escola 1	36	2
Escola 2	37	3
Escola 1	52	4
Total	125	9

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em 2024.

Na Tabela 1, é possível observar três colunas, na primeira coluna enumeramos as escolas, usamos esse mecanismo a fim de preservar a identidade dos professores e professoras que aceitaram participar desta pesquisa, e para melhor preservação dos dados retiramos o nome das escolas. Na segunda coluna é possível observar a quantidade de estudantes PAEE que frequentam essas instituições e na última coluna temos os dados referentes aos professores que atuam nas escolas.

Os dados da Tabela 1 foram fornecidos pela Secretaria de Educação de Paço do Lumiar incluem as matrículas dos estudantes do PAEE, obtidas pelo Departamento de Educação Especial, e informações sobre os professores/as de História.

É relevante para esta pesquisa compreender também quem são os estudantes do PAEE atendidos pelas instituições de ensino em questão. O Quadro 2 detalha as deficiências e transtornos dos alunos, conforme os dados municipais:

Quadro 2 – Especificação do público-alvo da Educação Especial nas escolas pesquisas

Escolas	Def. Intelectual	Transtorno do Espectro Autista	Def. Visual	Def. Auditiva	Def. Física	Altas Habilidades/ Superdotação	Def. Múltiplas
Escola 1	6	22	1	1	0	0	1
Escola 2	7	12	0	2	2	0	12
Escola 3	6	32	0	0	2	0	11

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em 2024.

O Quadro 2 apresenta a distribuição dos estudantes PAEE nas três escolas da rede pública municipal de Paço do Lumiar que participaram desta pesquisa. A primeira coluna identifica as instituições escolares, enquanto as demais especificam o número de estudantes, conforme as diferentes tipologias de deficiência ou condição previstas na política de educação inclusiva.

A análise dos dados evidencia uma diversidade significativa de estudantes PAEE nessas escolas, com destaque para os casos de TEA, deficiência intelectual e deficiências múltiplas. Essa heterogeneidade representa um importante desafio para o cotidiano escolar, especialmente para os professores das disciplinas específicas, como é o caso da História.

A apresentação desse levantamento visa contextualizar o ambiente educacional em que atuam os docentes entrevistados. Ao analisar as percepções dos professores de História sobre a inclusão dos estudantes PAEE, é fundamental compreender o perfil dos estudantes com os quais esses profissionais convivem. Assim, os dados quantitativos aqui expostos oferecem subsídios importantes para a reflexão sobre as práticas pedagógicas, os desafios enfrentados e os sentidos atribuídos pelos professores à inclusão no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental.

4.2 Participantes

Os participantes da pesquisa foram oito (08) professores de História da rede pública municipal de Paço do Lumiar, sendo cinco homens e três mulheres. Todos atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e possuem em suas turmas estudantes pertencentes ao PAEE. Embora a Tabela 1 apresente o número de nove docentes, um dos professores leciona em duas escolas (Escola 1 e Escola 3), sendo considerada sua entrevista apenas uma vez, vinculada à Escola 1.

Para preservar a identidade dos participantes, optamos pela utilização de nomes fictícios, inspirados em personagens da franquia X-Men. Essa escolha se justifica pela representação simbólica desses personagens, que em suas narrativas abordam a luta contra o preconceito, a valorização das diferenças e a defesa da inclusão — temas que dialogam diretamente com o foco deste estudo.

A seleção de cada nome fictício contou com o auxílio da inteligência artificial, que analisou as respostas dos participantes à pergunta: “Como você compreende a educação especial na perspectiva inclusiva?” Com base no conteúdo das falas, foram identificados elementos como a visão sobre o papel do professor, o grau de compromisso com a inclusão, a percepção sobre os estudantes PAEE, a sensibilidade social e a abertura ao diálogo pedagógico.

A partir dessas características, a inteligência artificial indicou o personagem da série X-Men cujos traços simbólicos mais se aproximavam da perspectiva expressa por cada professor. Por exemplo, um docente que demonstrou sensibilidade e empatia profunda em relação aos estudantes foi associado a Vampira, personagem que simboliza a complexidade das relações interpessoais e a busca pela aceitação. Essa escolha reflete professores que, apesar dos desafios enfrentados em sua trajetória, revelam grande capacidade de adaptação e crescimento. Vampira representa a vulnerabilidade transformada em força, evidenciando como o processo inclusivo pode despertar novas habilidades e sensibilidades pedagógicas. Já outro participante que expressou resistência inicial, mas também um desejo de mudança e reflexão sobre suas práticas, foi vinculado a Wolverine, personagem que simboliza força, superação e transformação.

Esse processo simbólico de nomeação, além de proteger a identidade dos participantes, estabelece uma conexão temática com os ideais de diversidade, luta contra a exclusão e valorização das singularidades, que são centrais tanto na franquia X-Men quanto na educação inclusiva.

A escolha da série X-Men se deve ao destaque que seus filmes e histórias dão à abordagem dos temas de diversidade, inclusão e aceitação das diferenças. A metáfora dos mutantes, que enfrentam preconceito e exclusão por serem considerados diferentes, faz uma analogia pertinente à luta pela inclusão educacional, especialmente em relação aos estudantes com deficiência e ao papel fundamental dos professores nesse processo.

Os personagens foram selecionados não apenas por sua relevância cultural, mas também pela conexão direta com os temas de inclusão, resistência e transformação. A série X-Men simboliza a busca pela aceitação das diferenças, algo central no contexto da educação inclusiva. Dessa forma, a escolha desses nomes visa destacar essas reflexões dentro do âmbito educacional. Assim como os mutantes buscam seu lugar em uma sociedade que frequentemente os rejeita, a educação inclusiva representa um esforço contínuo para garantir que todos, independentemente de suas singularidades, tenham a oportunidade plena de aprender.

No Quadro 3 podemos observar algumas características dos participantes:

Quadro 3 – Dados dos professores de História

Participante	Idade	Sexo	Deficiência	Escolaridade	Tempo de Docência	Componente Curricular
Magneto	48	Masculino	Não	Graduação em História; Especialista em História e Cultura Afrobrasileira; Mestre em História (ProfHistória)	8 anos	História
Charles	33	Masculino	Não	Graduação em História; Mestre em História (Universidade Federal do Maranhão – UFMA)	3 anos	História
Hank	39	Masculino	Não	Graduação em História; Especialista em Gestão Escolar	10 anos	História
Vampira	45	Feminino	Não	Graduação em História; Pós-graduada em Educação Superior	10 anos	História
Kurt	59	Masculino	Não	Graduação em História	11 anos	História
Logan	40	Masculino	Não	Graduação em História e Direito; Especialista em Direito Imobiliário e História do Mundo Clássico	10 anos	História
Jean	42	Feminino	Não	Graduação em História; Especialista em História do Brasil, História do Maranhão e Educação Superior	9 anos	História
Raven	34	Feminino	Não	Graduação em História; Especialista em Educação Especial e Docência no Ensino Superior	1 ano	História

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em 2024.

O Quadro 3 apresenta o perfil dos oito professores participantes da pesquisa, distribuídos por características relevantes para a análise.

A idade dos docentes varia de 33 a 59 anos, com média aproximada de 43 anos, indicando um grupo com experiência diversificada. Quanto ao sexo, há predominância masculina, com cinco professores do sexo masculino e três do feminino. Nenhum participante declarou possuir deficiência.

Em relação à escolaridade, todos possuem graduação em História. A maioria complementa sua formação com especializações em áreas como História e Cultura Afrobrasileira, Gestão Escolar, Direito Imobiliário, Educação Superior e Educação Especial. Dois docentes possuem título de mestre. O professor Kurt é o único que possui apenas graduação.

O tempo de docência na rede pública municipal de Paço do Lumiar varia entre 1 e 11 anos, com média aproximada de 7,6 anos, o que revela um grupo com diferentes níveis de experiência profissional.

Para organização das análises, os professores foram agrupados conforme a escola onde atuam: Magneto e Charles pertencem à Escola 1; Hank, Vampira e Kurt atuam na Escola 2; e Logan, Jean e Raven fazem parte da Escola 3.

4.2.1 Critérios de inclusão e de exclusão dos participantes

Os critérios de inclusão para participação na pesquisa foram cuidadosamente definidos. Para serem incluídos, os participantes deveriam ser professores de História, atuando especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, foi necessário que esses profissionais trabalhassem diretamente com estudantes PAEE/Inclusiva. Esses critérios foram estabelecidos para garantir que os participantes tivessem experiências e vivências no contexto da inclusão de educandos PAEE, fundamental para os objetivos do estudo.

Os critérios de exclusão foram estabelecidos visando garantir a qualidade e relevância dos dados coletados. Portanto, além de não considerar professores/as que estivessem de licença no momento da coleta de dados, também foram excluídos aqueles com um tempo menor de 1 (um) ano com educandos pertencentes ao PAEE, em sala de aula.

Essa exigência visa garantir que os participantes selecionados tenham uma experiência substancial e significativa no contexto da inclusão educacional, permitindo uma análise mais aprofundada e abrangente do processo de inclusão nas escolas selecionadas.

4.3 Instrumento de coleta de dados

Os dados desta pesquisa foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice A), conduzidas seguindo as diretrizes de Ludke e André (2022). Ainda segundo os autores, esse tipo de entrevista utiliza um roteiro básico, mas permite flexibilidade para ajustes durante a coleta de dados, conforme a dinâmica do diálogo com os participantes.

Essa abordagem possibilitou um contato mais próximo e qualificado com os entrevistados, uma vez que as entrevistas foram realizadas presencialmente. Isso permitiu à pesquisadora captar não apenas o conteúdo explícito das falas, mas também aspectos implícitos presentes nas entrelinhas das respostas. Silva, Oliveira e Salge (2021) destacam que a entrevista é uma ferramenta essencial para pesquisas em ciências humanas e sociais, pois promove uma interação direta entre pesquisador e participantes, possibilitando o acesso a informações que não constam em documentos, mas refletem as vivências dos entrevistados.

A entrevista semiestruturada foi escolhida por sua flexibilidade, possibilitando que os professores expressassem suas percepções, opiniões e experiências de forma livre e aprofundada. Essa metodologia está diretamente alinhada ao objetivo desta pesquisa, que é analisar as percepções e percepções dos professores de História acerca do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE, buscando compreender a inclusão desses estudantes nas escolas do município de Paço do Lumiar a partir do olhar dos próprios profissionais. Conforme Fraser e Gondim (2004), esse tipo de abordagem permite compreender realidades específicas, estimulando a autorreflexão dos participantes e contribuindo para processos de transformação social e ações emancipatórias.

Na UEB José Maria Ramos Martins, fomos recebidas pela gestão e coordenação da escola, que nos informou a existência de dois professores de História na instituição — informação confirmada anteriormente pela Secretaria de Educação. A gestora adjunta explicou que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) ainda estava em debate, mas disponibilizou o documento em formato PDF no dia da última entrevista, concedendo acesso integral ao seu conteúdo.

A gestão também nos orientou sobre os dias em que os professores de História estariam na escola, possibilitando o agendamento das entrevistas. Tanto os docentes quanto a instituição se mostraram receptivos à pesquisa. No primeiro contato, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) e apresentamos informações sobre a pesquisa. As entrevistas foram realizadas na sala dos professores, em horários previamente acordados com a coordenação e os profissionais.

Na UEB Monteiro Lobato, também fomos encaminhadas à SRM, onde conversamos com a professora do AEE do turno matutino. Durante o intervalo, foi possível observar estudantes utilizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras), dialogando entre alunos ouvintes e surdos. A professora do AEE informou que a colega do turno vespertino, que está em licença, também é surda, e que a escola conta com intérpretes para apoiar a comunicação.

Retornamos posteriormente à UEB Monteiro Lobato para conversar diretamente com os professores e agendar as entrevistas, uma vez que no primeiro contato eles estavam ocupados. Obtivemos os horários das aulas e, em acordo com a coordenação, fizemos o retorno para confirmar a participação dos docentes, que se mostraram receptivos e concordaram em participar da pesquisa.

Na UEB Pão da Vida, o acesso aos professores e aos documentos institucionais foi mais desafiador, devido à limitação de horários disponíveis para as entrevistas. Após algumas tentativas, conseguimos entrevistar todos os professores. Também houve dificuldades para obtenção do Projeto Pedagógico (PP) da escola; inicialmente, foi informado que o documento não estava disponível na instituição. Após novas solicitações, a gestora geral permitiu fotografar o documento impresso.

Destaca-se que a infraestrutura da UEB Pão da Vida apresenta limitações significativas para acessibilidade, especialmente para pessoas com mobilidade reduzida. O prédio antigo possui várias escadas e ausência de rampas, além da falta de piso tátil, tornando o acesso difícil para cadeirantes e pessoas com deficiência visual. A SRM está localizada no térreo, mas cercada por portões de ferro e um corredor estreito, o que dificulta a circulação.

4.4 Procedimentos de coleta de dados

Após a autorização concedida pelo Comitê de Ética para a realização da pesquisa – Parecer Consubstanciado nº 6.778.299 (Anexo B) – iniciamos a fase de contato com as instituições de ensino selecionadas. Nessa etapa, foram realizadas visitas presenciais às escolas, momento em que se estabeleceram os primeiros contatos com os gestores escolares.

Após o contato com a gestão das instituições, foi possível conversar com os professores. Os convites para participação na pesquisa foram realizados pessoalmente aos docentes de História. Na ocasião, os professores foram informados sobre o tema da pesquisa, seus objetivos e os procedimentos a serem adotados, recebendo todos os esclarecimentos necessários para compreender a proposta do estudo. A decisão de participar foi inteiramente voluntária.

Com a concordância dos docentes, solicitamos que assinassem o TCLE, documento que autorizou o uso das informações coletadas, assegurando o anonimato e a confidencialidade dos dados. Esse procedimento foi essencial para garantir a ética e o respeito aos direitos dos participantes.

A partir da confirmação da participação, agendamos as entrevistas em horários previamente combinados, conforme a disponibilidade dos professores. As entrevistas foram realizadas de forma individual, nas próprias escolas, em salas reservadas.

Durante as entrevistas, utilizamos um gravador de áudio para registrar integralmente o conteúdo das falas, e foram feitas anotações detalhadas com o objetivo de complementar o material coletado. Essa estratégia possibilitou maior precisão na posterior análise dos dados, além de garantir a fidelidade das informações obtidas.

Após a conclusão das entrevistas, os áudios foram transcritos com o auxílio da ferramenta Transcript, e os dados foram analisados de forma sistemática e criteriosa. O uso combinado de entrevistas gravadas e registros escritos contribuiu para uma compreensão mais profunda e abrangente sobre o processo de inclusão dos estudantes PAEE, a partir do olhar dos professores de História.

4.5 Procedimentos de análise dos resultados

Para a análise dos dados desta pesquisa, empregamos a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2021), reconhecida como uma metodologia qualitativa que permite interpretar, de forma sistemática e objetiva o conteúdo das mensagens, buscando compreender tanto o que é dito quanto aos significados subjacentes. Essa técnica mostrou-se adequada aos objetivos deste estudo, ao possibilitar a identificação e interpretação das percepções dos professores de História, sobre a inclusão de estudantes PAEE nas escolas públicas de Paço do Lumiar.

Segundo Bardin (2021), a análise de conteúdo é uma técnica que considera não apenas as palavras expressas pelos sujeitos, mas também os elementos não verbais, como pausas, silêncios, hesitações e reações emocionais. Essa abordagem possibilita uma escuta mais sensível e aprofundada, considerando o contexto em que a fala é produzida e os aspectos subjetivos presentes nas narrativas.

A técnica foi aplicada em três etapas interdependentes, conforme o modelo clássico proposto por Bardin (2011). A primeira, denominada pré-análise, consistiu na leitura flutuante das entrevistas, transcrição do material e organização dos dados em um corpus analisável. Nessa

fase, buscamos nos familiarizar com o conteúdo das falas dos participantes, identificando elementos relevantes e alinhados aos objetivos da pesquisa.

A segunda etapa, chamada de exploração do material, envolveu a codificação dos dados, com a seleção das unidades de registro e a organização de trechos significativos em núcleos temáticos. Esta etapa exigiu uma leitura atenta e criteriosa, visando reconhecer padrões e recorrências no discurso dos docentes.

Por fim, a terceira etapa, de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, permitiu a sistematização das informações e a elaboração de uma análise interpretativa, buscando compreender o sentido das falas e os contextos sociais, profissionais e institucionais nos quais estão inseridas.

Como complemento à abordagem de Bardin, foram também consideradas as contribuições de Franco (2018), que compreende a análise de conteúdo como um processo interpretativo que vai além da codificação mecânica dos dados. A autora destaca a importância de uma leitura crítica e reflexiva, capaz de articular os significados individuais às estruturas mais amplas que atravessam a realidade educacional. Nesse sentido, a análise buscou captar os sentidos expressos nas falas dos professores, conectando-os às dimensões sociais, políticas e pedagógicas do processo de inclusão escolar.

A utilização da técnica de análise de conteúdo, em articulação com o método de categorização temática, contribuiu para uma leitura crítica das falas dos professores, permitindo o reconhecimento de práticas, percepções e sentimentos que atravessam sua experiência profissional diante da inclusão de estudantes PAEE. Essa abordagem favoreceu a produção de conhecimentos relevantes para a reflexão sobre o papel do professor de História no processo inclusivo, possibilitando interpretações que dialogam com a realidade educacional e os princípios de uma escola mais democrática e equitativa.

5 PERCEPÇÕES DOCENTES E DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: análise dos resultados

Às vezes, eu chegava em casa da escola e dormia por algumas horas para fugir do mundo. Eu tinha amigos, mas era o único com deficiência. Tive que me adaptar a esse mundo que não foi feito para mim (Crip [...], 2020 00:39:04-00:39:22).

O documentário *Crip Camp* apresenta diversos relatos de pessoas com deficiência nos Estados Unidos durante um período em que a escolarização de estudantes com deficiência era segregada e marcada pela exclusão. O trecho acima expressa de forma sensível o sentimento de inadequação e marginalização vivido por muitos desses indivíduos, revelando o quanto a exclusão escolar repercute em suas trajetórias pessoais e emocionais.

Essa reflexão serve como ponto de partida para compreendermos o contexto brasileiro atual, especificamente no município de Paço do Lumiar, onde a presente pesquisa investigou a atuação de professores de História nos anos finais do Ensino Fundamental diante da inclusão de estudantes PAEE. Por meio das entrevistas realizadas com docentes da rede pública, esta seção analisa suas percepções e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

A partir do material empírico, buscou-se identificar as dificuldades relatadas pelos professores, as estratégias utilizadas para promover a aprendizagem dos estudantes PAEE, bem como as tensões entre o ideal da inclusão e a realidade concreta das escolas.

Para auxiliar a visualização dos principais temas emergentes das falas dos docentes, elaboramos uma nuvem de palavras (Figura 4), que apresenta os eixos centrais abordados nesta seção. Esta representação gráfica oferece ao leitor uma prévia dos tópicos mais recorrentes nas entrevistas, servindo como guia para a leitura analítica que se segue.

As dimensões contemplam desde as percepções acerca do ensino de História e da inclusão, que envolvem noções de formação cidadã, compreensão do processo histórico e reconhecimento da inclusão como direito, até as práticas pedagógicas adotadas, destacando estratégias como a adaptação de recursos e as adequações curriculares.

Além disso, são evidenciados os obstáculos enfrentados, incluindo barreiras educacionais, atitudinais, a falta de tutores e a ausência de estrutura adequada. A formação e o desenvolvimento profissional dos docentes aparecem como outra dimensão central, ressaltando tanto lacunas formativas quanto iniciativas individuais e o papel da formação promovida pela escola, assim como o possível desengajamento.

A colaboração entre professores e a rede de apoio também constitui uma dimensão importante, revelando parcerias, dificuldades de comunicação e uma visão fragmentada do trabalho coletivo. Por fim, destaca-se a experiência subjetiva dos docentes, marcada por sentimentos de despreparo, aspectos emocionais e a desmotivação, que impactam diretamente a atuação em sala de aula.

Essa sistematização permite uma compreensão mais aprofundada e organizada dos múltiplos elementos que influenciam a inclusão no ensino de História, servindo de base para a análise crítica e para a proposição de caminhos que possam favorecer práticas mais efetivas e inclusivas.

A partir desses elementos, adentramos na subseção seguinte, na qual são discutidas as percepções dos professores sobre a inclusão de estudantes PAEE nas aulas de História, bem como os principais desafios enfrentados no cotidiano das salas de aula regulares.

5.1 Percepções sobre ensino de história e inclusão

Nesta subseção, são analisadas as percepções dos professores de História sobre o papel e os objetivos do ensino do componente curricular de História, bem como os principais desafios enfrentados no processo de inclusão de estudantes PAEE em salas regulares.

O foco está em compreender como esses docentes concebem o ensino de História a partir de uma perspectiva inclusiva e quais estratégias pedagógicas têm sido utilizadas para garantir o direito à aprendizagem desse grupo de estudantes.

A primeira pergunta feita aos professores e professoras entrevistados nesta pesquisa buscou compreender quais são, em sua visão, os principais objetivos do ensino de História. As respostas a essa questão revelam diferentes percepções sobre o papel do componente curricular no processo formativo dos estudantes, especialmente no contexto da inclusão (Quadro 5).

Quadro 5 – Perspectiva do Ensino de História

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Perspectiva do Ensino de História	“Estudar história é compreender os processos que se dão em diferentes territórios, tempos e sujeitos” (Magneto)	Processo histórico
Perspectiva do Ensino de História	“Compreender o processo histórico como parte da construção de identidade. E, principalmente, contribuir na formação cidadã, para uma convivência harmoniosa em sociedade” (Charles)	Processo Histórico / Formação cidadã
Perspectiva do Ensino de História	“É a formação cidadã dos alunos, uma consciência crítica e construção de valores” (Hank)	Formação cidadã
Perspectiva do Ensino de História	“Eu acredito que é conscientizar os meus alunos enquanto cidadãos” (Vampira)	Formação Cidadã
Perspectiva do Ensino de História	“História tem como objetivo a formação cidadã do educando” (Kurt)	Formação Cidadã
Perspectiva do Ensino de História	“É fazer com que os alunos tenham uma vivência com os vários momentos do ser humano no tempo, o desenvolvimento, as mudanças, as permanências” (Logan)	Processo Histórico
Perspectiva do Ensino de História	“O objetivo do ensino de história é fazer com que os meus alunos compreendam o passado” (Jean)	Processo Histórico
Perspectiva do Ensino de História	“O aluno que estuda história, ele entende todo o processo que ele vive hoje na sua realidade. Com esse conhecimento ele se vê como ator. Indivíduo que tem direitos, deveres, que tem consciência da sua cidadania” (Raven)	Processo Histórico / Formação cidadã

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pela autora, em 2025.

O Quadro 5 apresenta diferentes perspectivas manifestadas pelos professores acerca do ensino de História, indicando uma compreensão que ultrapassa a mera transmissão de fatos

isolados. Os docentes valorizam o ensino como análise dos processos históricos, compreendendo que o passado é constituído por eventos que ocorrem em distintos tempos, espaços e sujeitos, o que possibilita entender as transformações sociais. Essa abordagem, vinculada ao processo histórico, destaca a importância de relacionar o conhecimento histórico com a construção da identidade e a compreensão crítica da realidade social atual.

Nesse contexto, Rüsen (2010) defende que a história se torna um fator determinante da cultura na vida prática humana quando seu aprendizado não se limita à absorção passiva de conhecimentos, mas envolve a elaboração de respostas a perguntas formuladas a partir do acervo histórico. Assim, o ensino de História deixa de ser um acúmulo estático de informações para se tornar uma ferramenta dinâmica, capaz de orientar o desenvolvimento cultural e a prática social dos indivíduos.

Complementarmente, Schmidt (2020) apresenta a didática reconstrutiva, que propõe a formação da consciência histórica por meio do desenvolvimento de competências interpretativas, permitindo que os educandos atribuam sentido às experiências vividas pela sociedade.

Schmidt (2020) também ressalta que a relação entre a concepção de aprendizagem e o método de ensino é crucial para a apropriação efetiva do conhecimento histórico. Entretanto, na prática, muitos professores ainda adotam posturas conteudistas, focando no “o que” deve ser ensinado, a partir de programas e atividades tradicionais, o que pode limitar a ressignificação do saber histórico.

Paralelamente, emerge a categoria formação cidadã, na qual os professores atribuem ao ensino de História um papel essencial na formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e aptos a participar ativamente da sociedade.

Bittencourt (2018), afirma que a escola é um espaço onde não se aprende conteúdos acadêmicos, mas também valores, comportamentos e ideais políticos que contribuem para a formação cidadã. Ela destaca a importância de os educadores promoverem diálogos que considerem as configurações culturais dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem significativa. As propostas curriculares recentes reforçam o ensino da História desde as séries iniciais, com foco em conceitos como cultura, organização social e noções de tempo e espaço históricos, visando a formação de cidadãos críticos.

Essa perspectiva está alinhada com Schmidt (2020), que aponta a superação do ensino tradicional centrado na memorização para abordagens que desenvolvem o pensamento crítico e a consciência ética. Iniciativas como a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão da Escola Secundária (CADES) também reforçam a importância de capacitar os estudantes para

compreender a realidade social e política, consolidando a função do ensino de História na formação cidadã e na construção do “cidadão crítico” presente nos currículos.

Dando continuidade à análise das falas dos professores, a próximo quadro aborda as percepções acerca da importância do ensino de História no contexto da inclusão de estudantes PAEE.

Quadro 6 – Percepções sobre a inclusão

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Percepções sobre a inclusão	“O educando na educação especial também tem esse direito de se reconhecer também como histórico” (Magneto)	Inclusão como direito
Percepções sobre a inclusão	“É importante o ensino de história para os alunos da educação especial, assim como para os demais” (Charles)	Inclusão como direito
Percepções sobre a inclusão	“É relevante assim como para os outros alunos” (Hank).	Inclusão como direito
Percepções sobre a inclusão	“Porque eles são cidadãos” (Vampira)	Inclusão como direito
Percepções sobre a inclusão	“Vão aprender algum mínimo de história” (Kurt)	Integração
Percepções sobre a inclusão	“Porque são seres humanos. Enquanto seres humanos, é importante saberem a história” (Logan)	Inclusão como direito
Percepções sobre a inclusão	“A principal é conhecer os direitos deles” (Jean)	Inclusão como direito
Percepções sobre a inclusão	“Eu acho que história é importante para todos” (Raven)	Inclusão como direito

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pela autora, em 2025.

As respostas indicam que, mesmo diante dos desafios da prática pedagógica inclusiva, muitos docentes reconhecem esse ensino como um direito fundamental desses estudantes.

Essa compreensão parece ser reflexo da legislação vigente e por uma visão ética e democrática da educação, que valoriza a presença e a participação de todos no processo de aprendizagem. No Quadro 6 apresentamos as falas que ilustram essas perspectivas.

As falas dos professores revelam, em sua maioria, uma percepção de que o ensino de História deve ser garantido como direito de todos os estudantes, inclusive daqueles que são PAEE. Expressões como “porque eles são cidadãos” (Vampira) e “história é importante para todos” (Raven) indicam um reconhecimento da importância da disciplina na constituição da identidade, da cidadania e da participação social desses sujeitos.

Essa percepção está em consonância com o papel da História na formação da consciência histórica. Para Schmidt (2020, p. 13), “o lugar da História como ciência, na escola, tem um valor inestimável”. Mesmo diante de tempos difíceis, o ensino de História permite compreender o presente à luz do passado, nutrindo a esperança por meio do conhecimento sistemático e metódico.

A didática reconstrutiva da História, como propõe Schmidt (2020), reconhece que a formação da consciência histórica é essencial para dar sentido às experiências individuais e coletivas. Ao mesmo tempo, essa perspectiva exige o compromisso com práticas pedagógicas que valorizem a interpretação, o pensamento crítico e a participação dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

No entanto, a concretização do compromisso com uma educação inclusiva enfrenta desafios significativos. Schmidt (2020) aponta que a relação entre a concepção de aprendizagem e o método de ensino ainda apresenta uma dinâmica complexa, o que interfere diretamente na forma como professores e estudantes se apropriam do conhecimento histórico.

Conceição e Souza (2021) destacam que as percepções dos envolvidos no processo pedagógico, tanto educandos quanto professores, atuam como orientadoras das ações em sala de aula. Elas ressaltam que tais percepções devem possibilitar o desenvolvimento ativo da criança, afastando a visão do aluno como mero receptor passivo do conhecimento.

A fala do professor Kurt, ao afirmar que os estudantes “vão aprender algum mínimo de história”, revela uma concepção pedagógica restrita sobre as potencialidades dos estudantes PAEE. Essa expectativa limitada aproxima-se de uma visão integracionista, que prioriza apenas a presença física dos estudantes na sala de aula, sem considerar seu pleno desenvolvimento cognitivo e formativo.

Vigotski (2021) chama atenção para o fato de que, frequentemente, a pedagogia especial foca apenas nas limitações ou “defeitos” das crianças com necessidades específicas, ignorando suas amplas potencialidades e capacidade. Ele critica a tendência de concentrar-se em “migalhas de defeitos” e negligenciar as riquezas da vida e do aprendizado que esses educandos possuem.

Essa perspectiva evidencia a influência direta das percepções docentes sobre o que se acredita ser possível para esses estudantes aprenderem. Ao limitar as expectativas a um “mínimo”, o educador não reconhece a capacidade desses estudantes enquanto aprendizes ativos, o que contribui para reforçar estigmas e restringir as possibilidades de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva e emancipadora.

Para além dessa visão reducionista, é necessário considerar a inclusão como prática que promove a participação ativa e política dos indivíduos. Souza e Dainez (2022) afirmam que educar envolve o sujeito na “trama da coletividade”, constituindo-o como artífice do desenvolvimento humano. Assim, ensinar História a esses estudantes não é apenas garantir o conteúdo, mas reconhecê-los como sujeitos históricos capazes de compreender e transformar o mundo.

A teoria de Goffman (2008) contribui para compreender os efeitos das percepções estigmatizantes. Segundo o autor, o indivíduo com deficiência, ao sair do ciclo de proteção familiar ou escolar, se depara com os preconceitos do mundo “dos normais⁸”, sendo muitas vezes tratado como “não-pessoa”. Essa forma de invisibilização pode ser reproduzida, ainda que inconscientemente, no ambiente escolar.

Portanto, o ensino de História em contextos inclusivos deve romper com estigmas, combater expectativas rebaixadas e criar espaços em que todos os estudantes possam interpretar e produzir conhecimento histórico. A inclusão nessa disciplina não se resume à permanência na sala de aula, mas envolve o reconhecimento dos sujeitos como protagonistas do seu tempo.

Dando sequência à análise, a próxima pergunta destaca as percepções dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem. As respostas indicam diferentes perspectivas sobre como ocorre essa dinâmica, revelando desde a construção coletiva do conhecimento até a transmissão tradicional de saberes.

O Quadro 7 apresenta as unidades de registro e categorias extraídas das falas dos participantes, servindo como base para aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas adotadas.

⁸ O termo “normais”, utilizado por Goffman (2008), reflete as categorias sociais em uso no período em que o autor escreveu sua obra, sendo empregado de forma crítica para evidenciar a construção social do estigma. Atualmente, o termo é considerado inadequado por reforçar dicotomias excludentes entre pessoas com e sem deficiência. Opta-se por manter a fidelidade à terminologia original do autor, reconhecendo seu valor analítico, ao mesmo tempo em que se adota uma postura crítica e comprometida com as perspectivas contemporâneas de inclusão e respeito à diversidade.

Quadro 7 – Percepções sobre o Processo ensino e aprendizagem

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Processo Ensino e aprendizagem	“É importante que tenhamos essa sensibilidade de buscar compreender como se aprende” (Magneto)	Processo de construção
Processo Ensino e aprendizagem	“o processo de ensino e aprendizagem como uma troca, de experiências, saberes, em que o professor tem a missão de orientar esse aluno no sentido de compreender seu espaço no mundo, formar sua identidade” (Charles)	Processo de construção e troca
Processo Ensino e aprendizagem	“O ensino aprendido é quando você consegue passar algum dos seus valores, para esses alunos” (Hank)	Transmissão do conhecimento
Processo Ensino e aprendizagem	“O processo ensino-aprendizagem, é um processo que só vai funcionar se tiver toda essa estrutura educacional que o Brasil precisa ter para fazer a nossa educação avançar.” (Vampira)	Estrutura educacional
Processo Ensino e aprendizagem	“Acredito que dentro dessa concepção de ensino-aprendizagem, eu sou mais eclético. Aplico a teoria do Skinner” (Kurt)	Teoria pedagógica
Processo Ensino e aprendizagem	“O processo de ensino aprendido envolve tanto a construção quanto um diálogo” (Logan)	Processo de Construção e Troca
Processo Ensino e aprendizagem	“O processo ensino e aprendizagem é ensinar e ter o retorno que aquele aluno está conseguindo obter o que o professor quer, se ele está aprendendo” (Jean)	Transmissão do conhecimento
Processo Ensino e aprendizagem	“Entendo que é um processo de troca, onde eu vou atrelar as demandas da sociedade, as demandas do estudante com os meus conhecimentos e ouvindo as experiências de vida que eles trazem” (Raven)	Processo de Construção e Troca

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pela autora, em 2025.

As falas dos professores evidenciam diferentes compreensões sobre o processo de ensino e aprendizagem. A partir da análise, nota-se que alguns docentes entendem esse processo como construção e troca, como é o caso de Charles, Logan e Raven. Essa perspectiva dialógica

aproxima-se da proposta de Vigotski, Luria e Leontiev (2019), que destaca a importância da interação social no desenvolvimento humano, especialmente ao considerar a zona de desenvolvimento potencial, isto é, aquilo que a criança é capaz de realizar com a mediação do outro.

Vigotski, Luria e Leontiev (2019, p. 112) afirmam que “o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial”, o que permite visualizar o processo educativo como dinâmico, em constante construção. Essa concepção também aponta para o papel ativo do estudante na aprendizagem, rompendo com visões passivas, que consideram o educando como mero receptor de conhecimento.

Outros professores, como Hank e Jean, associam o ensino à transmissão de valores ou à aferição de resultados, o que revela uma concepção mais tradicional. Embora essa abordagem ainda esteja presente na prática escolar, ela se distancia da ideia de aprendizagem como processo de significação e construção de sentido.

Rüsen (2010, p. 44) destaca que o aprendizado histórico não deve ser “mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos”, mas sim um processo que nasce da formulação de perguntas e do envolvimento ativo do indivíduo com o passado.

É importante ressaltar que não buscamos avaliar a validade do posicionamento teórico dos professores, mas compreender como suas percepções sobre o ensino de História influenciam o modo como percebem e promovem a inclusão em sala de aula.

Desta forma, a fala de Kurt também chama atenção ao adotar a teoria de Skinner, uma abordagem behaviorista. Essa perspectiva compreende a aprendizagem como resultado de estímulos e respostas, com foco na relação entre comportamento e suas consequências. Como afirmam Henklain e Carmo (2013), nessa perspectiva a função primordial do professor é ensinar, e ensinar é obtido quando há aprendizagem do estudante, sendo essa aprendizagem evidenciada por mudanças comportamentais observáveis.

No entanto, ao ser colocada em diálogo com outras perspectivas, como a histórico-cultural de Vigotski, é possível refletir sobre os limites dessa percepção frente aos desafios da inclusão. Para Vigotski (2021, p. 98), “o desenvolvimento da criança é direcionado para o alcance de um nível social necessário”, o que implica compreender a aprendizagem como um processo social, mediado por interações e pela cultura.

Assim, mais do que opor teorias, trata-se de entender como diferentes percepções influenciam as práticas docentes e o potencial de inclusão no ensino de História, promovendo ou restringindo o envolvimento ativo dos estudantes na construção de sentidos históricos.

No componente curricular de História, essas percepções têm implicações significativas. Rüsen (2010) argumenta que o aprendizado histórico é uma manifestação da consciência histórica e que deve ser relacionado à subjetividade dos estudantes e à sua situação atual. Isso implica que o ensino da História, em especial em contextos inclusivos, deve favorecer a construção de sentidos, considerando as experiências de vida e os modos próprios de aprender de cada estudante.

Por fim, a compreensão de que o processo ensino-aprendizagem é relacional e dialógico está alinhada às propostas inclusivas e críticas. Vigotski já alertava para a necessidade de uma educação que não esconda a deficiência, mas que a encare como possibilidade de superação⁹: “nosso ideal não é cobrir a ferida com algodão [...], mas abrir-lhe um amplo caminho para a supercompensação e superação do defeito” (Vigotski, 2021, p. 84).

No Quadro 8, apresenta-se a análise referente ao questionamento seguinte, que buscou investigar a percepção dos professores sobre a Educação Especial, especialmente sob a ótica da Educação Inclusiva. Esse enfoque é fundamental para compreender como os educadores concebem a inserção desses estudantes PAEE no ensino regular, considerando os princípios de equidade, diversidade e respeito às diferenças. A partir das respostas, torna-se possível identificar as percepções predominantes entre os docentes e refletir sobre como essas ideias podem impactar as práticas pedagógicas e o processo de inclusão escolar.

Quadro 8 – Percepção dos professores sobre a Educação Especial

(continua)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Percepção dos professores sobre a Educação Especial	“O que se compreende hoje como inclusão no Brasil e em algumas escolas públicas vem apenas no sentido de trazer o aluno, colocar na sala de aula junto com os ditos normais. E isso acaba passando como uma impressão de inclusão, mas na verdade a inclusão tem que ir muito além disso. A meu ver, nas condições que a escola pública está hoje, ela pouco tenha contribuído nesse processo de inclusão” (Magneto).	Crítica ao modelo atual de inclusão
Percepção dos professores sobre a Educação Especial	“A educação especial é um caminho para garantir um direito fundamental, que é o direito à educação.” (Charles)	Inclusão como Direito

⁹ Superação entendida não como algo mágico ou sobre-humano, mas como a capacidade de não se concentrar nas limitações, valorizando e potencializando as habilidades individuais.

Quadro 8 – Percepção dos professores sobre a Educação Especial

(continuação)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Percepção dos professores sobre a Educação Especial	“Não tem como as redes de ensino excluírem. Porque vemos que a demanda, vem crescendo ao longo do tempo.” (Hank)	Inclusão como necessidade social
Percepção dos professores sobre a Educação Especial	“Nesta escola, comparando com outras escolas que já trabalhei na rede de Paço do Lumiar, eu percebo que temos um suporte adequado, melhor do que em outras escolas da rede. (Vampira)	Crítica ao modelo atual de inclusão
Percepção dos professores sobre a Educação Especial	“Isso é muito polêmico, porque existem duas correntes uma que está em evidência, que é justamente que defende essa inclusão dentro da sala de aula regular. E outras, que é uma visão mais passada, que é a de segregação, digamos assim, uma segregação de colocar esses alunos em uma escola específica.” (Kurt)	Ambivalência Discursiva
Percepção dos professores sobre a Educação Especial	“A educação especial vejo enquanto uma forma de adequação, adequação ao aluno, à aluna, que tem uma condição específica, que não deve ser excluída, deve permanecer.” (Logan)	Inclusão como necessidade social
Percepção dos professores sobre a Educação Especial	“Em relação à interação social, tanto da parte do aluno que tem deficiência, como os que não têm é benéfico para o crescimento de ambos. Percebo que os dois, eles aprendem a cuidar e se acostumam com aquela presença daquela pessoa ali do lado deles” (Jean)	Inclusão como necessidade social
Percepção dos professores sobre a Educação Especial	“Acredito que deve ser feito, só não sabemos como, parece que estamos caminhando no processo, é obrigatório, é direito do aluno” (Raven).	Inclusão como Direito

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pela autora, em 2025.

As percepções dos professores sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva apresentam uma diversidade de visões que revelam tanto avanços quanto limitações no processo de inclusão escolar.

Podemos observar que alguns professores demonstram uma crítica ao modelo atual, considerando que a inclusão ainda é tratada de forma superficial, muitas vezes reduzida à mera

presença física dos estudantes nas salas regulares, sem que haja práticas efetivas que promovam sua participação plena.

Essa crítica reforça o alerta de Mantoan (2015, p. 59) sobre a importância da escola como espaço fundamental para o desenvolvimento e cidadania dos estudantes, pois “a inclusão também se legitima porque a escola, para muitos educandos, é o único espaço de acesso ao conhecimento”.

Em contrapartida, outros docentes percebem a Educação Especial como um direito essencial e uma resposta necessária às demandas sociais crescentes, enfatizando a importância da garantia do acesso à educação para todos.

Essa compreensão dialoga com o pensamento de Franco (2012, p. 167), que destaca que a formação docente deve estar vinculada a um projeto político e epistemológico, fundamentado em pesquisas e saberes pedagógicos, para que a ação educativa não se limite a uma prática tecnicista e reprodutivista: “a formação de professores não se efetua no vazio, mas deve estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos”.

Outro aspecto destacado pelos professores é o valor da interação social entre estudantes com e sem deficiência, percebida como benéfica para o desenvolvimento de ambos, promovendo valores como o cuidado e a convivência. Essa ideia está em consonância com Stainback e Stainback, que afirmam que “as boas escolas são boas escolas para todos os alunos” (Stainback; Stainback, 2007, p. 69), evidenciando a importância da escola enquanto espaço inclusivo e plural.

Por fim, há professores que apresentam uma postura mais ambivalente, reconhecendo tanto o avanço do paradigma inclusivo quanto os desafios e incertezas na sua implementação efetiva nas escolas. Essa ambivalência mostra que, apesar de a inclusão ser um direito garantido, ainda há dificuldades práticas para que ela se concretize plenamente no cotidiano escolar.

5.2 Barreira da inclusão no cotidiano escolar

Com o objetivo de compreender a percepção dos professores quanto à inclusão de estudantes PAEE, foi realizada a seguinte pergunta: “A escola em que você trabalha está preparada para o processo de inclusão desses estudantes?”. A partir das respostas obtidas, organizamos o Quadro 9, que evidencia diferentes compreensões sobre o processo de inclusão,

destacando aspectos estruturais, pedagógicos e atitudinais que interferem diretamente na efetivação da educação inclusiva.

Quadro 9 – Políticas públicas e estrutura do sistema

(continua)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Políticas públicas e estrutura do sistema	“Temos as formações e o amparo das professoras da sala de recurso, porém para você ter uma ideia, hoje para trabalharmos aqui, a maioria dos professores tem a impressora em casa, tem que comprar papel, as adaptações têm que ser feitas em cores. E isso tudo é por conta do professor, porque a escola não tem uma impressora” (Magneto)	Barreiras Educacionais
Políticas públicas e estrutura do sistema	“Falta muita coisa. Mas vendo na perspectiva de que isso é um processo, tem havido um progresso. A escola não está pronta para oferecer, recursos humanos ou recursos materiais. É necessário humanizar o trato com esses alunos, mudar a visão sobre o aluno. Aqui eu não vou alfinetar meus colegas, mas por parte até mesmo de alguns docentes que têm aquela “preguiça” de trabalhar com aluno da Educação Especial” (Charles)	Barreiras Atitudinais
Políticas públicas e estrutura do sistema	“Encontrei nesta escola uma realidade mais adaptativa. Eles têm a intenção, estão no processo de construção, dessa aproximação tanto dos alunos como nós, professores. Então, eu acredito nesse processo de construção, ainda tem muito a melhorar. Mas, hoje a escola, em relação a outras da rede, ela está com os recursos físicos mais disponíveis” (Hank).	Processo de inclusão
Políticas públicas e estrutura do sistema	“Falta muita coisa, recurso, mais profissionais, preparo para os professores. Porque temos bastante dificuldade, nos questionamos como ajudar aquele aluno a avançar. Aprender pelo menos um pouco. Não é fácil, precisa de muita estrutura, muito investimento realmente para ajudar esses alunos” (Vampira).	Barreiras Educacionais

Quadro 9 – Políticas públicas e estrutura do sistema

(conclusão)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Políticas públicas e estrutura do sistema	“Tivemos a semana da pessoa com deficiência, foi apresentado uns trabalhos. Eu fiquei bastante surpreso porque as meninas da sala de recursos, elas trabalharam com os alunos o autorretrato e eu observei que o autorretrato que eles fizeram correspondia muito ao próprio aluno que fez [...] um trabalho muito bem feito (Kurt)	Trabalho do AEE
Políticas públicas e estrutura do sistema	“Eu creio que nenhuma escola de Paço do Lumiar esteja efetivamente preparada. Porque falar, estar preparado, teria que ter toda uma equipe para múltiplas tarefas, com psicopedagogo, com fonoaudiólogo, com psicólogo, e nenhuma tem isso” (Logan)	Barreiras Educacionais
Políticas públicas e estrutura do sistema	“Os tutores veem de forma errada, porque eles fazem um processo seletivo para pessoas que não têm formação na área, é apenas o ensino médio, e eles chegam aqui sem saber também o que fazer, pois não são formados na área, e então fica o professor sem especialidade e o tutor sem formação” (Jean)	Barreiras Educacionais
Políticas públicas e estrutura do sistema	“Falta estrutura, professores capacitados, e aí eu me incluo também. Falta tempo, diálogo com os pais, Cada um tem sua parcela de responsabilidade, até os pais” (Raven)	Barreiras Educacionais

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pela autora, em 2025.

Para compreender como os professores percebem a preparação da escola para o processo de inclusão de PAEE, observamos que a maioria reconhece a existência de obstáculos importantes para a efetivação de práticas inclusivas. Esses obstáculos envolvem desde a falta de recursos materiais até posturas que revelam barreiras atitudinais enraizadas no cotidiano escolar.

De modo recorrente, os professores destacam limitações físicas e estruturais, como a escassez de recursos didáticos adaptados, ausência de profissionais qualificados e a precariedade dos equipamentos escolares.

Esse cenário evidencia o descompasso entre as diretrizes da legislação inclusiva e a realidade vivida nas escolas. A LBI (Lei 13.146/2015) estabelece, em seu Art. 3º, inciso VI, que devem ser garantidas “adaptações razoáveis [...] a fim de assegurar que a pessoa com

deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais” (Brasil, 2015). Contudo, o que se constata nos relatos é que tais adaptações nem sempre são planejadas ou asseguradas de forma sistemática.

Além disso, os relatos apontam para a existência de barreiras atitudinais que dificultam o processo de inclusão. Alguns professores reconhecem, ainda que de forma crítica, a resistência de colegas em assumir uma postura verdadeiramente inclusiva.

Isso nos remete ao que afirma Conceição e Souza (2021, p. 15-16), ao ressaltarem que “professores sem formação continuada adequada e colegas que não compreendem as potencialidades da interação com a diversidade [...] podem manifestar-se como barreiras atitudinais”. Tais barreiras não se limitam à ausência de formação, mas se expressam também em práticas pedagógicas que não reconhecem o potencial de todos os estudantes.

Nesse contexto, o trabalho pedagógico improvisado e sem planejamento pode configurar um fenômeno que Nogueira (2022, p. 55) chama de *capacitismo pedagógico*, ou seja, “a improvisação destinada a esses grupos, em virtude da ausência de planos e planejamentos que possam contemplá-los, aponta para um possível desinteresse em promover debates inclusivos e/ou a manutenção de espaços de marginalidade.” Essa perspectiva amplia a análise sobre o papel das práticas escolares na reprodução de desigualdades.

Contudo, também foi possível identificar posicionamentos que reconhecem a escola como um espaço em construção. Alguns professores indicam que, mesmo com limitações, existem iniciativas e intenções voltadas à transformação da realidade escolar.

Essa percepção se aproxima da defendida por Stainback e Stainback (2007, p. 21), que compreendem o ensino inclusivo como “a prática da inclusão de todos — independentemente de seus talentos, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural — em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”. Para os autores, a inclusão não é apenas uma adaptação técnica, mas envolve a promoção de relações mais humanas e igualitárias no ambiente escolar.

Em síntese, a análise das entrevistas revela que a escola ainda caminha entre avanços pontuais e a permanência de exclusões cotidianas. Embora alguns professores se mostrem sensíveis às necessidades dos estudantes PAEE, é notável a ausência de um suporte sistêmico, planejado e cooperativo, o que compromete a garantia do direito à educação em igualdade de condições — como assegura o Art. 4º da LBI (Brasil, 2015) — e perpetua práticas excludentes em nome de uma inclusão ainda parcial.

Na sequência, o Quadro 10 apresenta as respostas dos professores sobre os desafios enfrentados no processo de inclusão e as estratégias que utilizam para administrá-los no cotidiano escolar. Essa nova etapa da análise permitirá observar como esses profissionais trabalham, na prática, com os entraves e limitações impostos pela estrutura escolar e pelas heranças históricas de exclusão.

Quadro 10 – Desafios no cotidiano escolar

(continua)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Desafios no cotidiano escolar	“Os desafios, englobam principalmente a questão da formação continuada, no sentido de que possamos ter uma abordagem mais ampla em relação a essas múltiplas deficiências. Porque fala-se muito em múltiplas inteligências que precisa contemplar, mas precisamos entender nesse processo da educação especial que as deficiências também são múltiplas” (Magneto)	Múltiplas deficiências
Desafios no cotidiano escolar	“Nós temos tutores com os alunos na sala, porém a falta desses profissionais é a principal dificuldade que enfrentamos na rede, de modo geral. Depois disso a precariedade na estrutura física” (Charles)	Falta de Tutores e Estrutura física
Desafios no cotidiano escolar	“A disponibilidade de recursos. Recursos físicos, principalmente, para adequar esses alunos. Por mais que tenha uma sala apropriada, mas falta recursos específicos” (Hank)	Barreiras Educacionais
Desafios no cotidiano escolar	“Por sala geralmente temos 2 ou 3 alunos e a maioria não tem tutor individual, os nossos tutores geralmente ficam com 2, 3, alunos ao mesmo tempo” (Vampira)	Falta de Tutores
Desafios no cotidiano escolar	“Na minha graduação eu não tive essa formação, então sinto muita dificuldade de passar o conteúdo de história para esses alunos que têm deficiências diversas. Seria quase que você deixar os demais alunos da sala regular e fazer um trabalho específico, individual. Cada deficiência vai ter que ser trabalhada de forma diferente” (Kurt)	Barreiras Educacionais

Quadro 10 – Desafios no cotidiano escolar

(conclusão)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Desafios no cotidiano escolar	“O maior desafio é como alcançá-los, já que exige um diálogo diferenciado, atividades diferenciadas e dificuldade em relação a fazer a transposição desse conhecimento geral para um aluno atípico” (Logan)	Barreiras Educacionais
Desafios no cotidiano escolar	“A lei está aí, eles colocam os alunos, tem uma formação, porém é muito insuficiente. Se o professor quiser, ele vai ter que buscar por fora essa formação. Além da falta de apoio dentro da sala de aula, porque os poucos que têm, eles também não estão preparados” (Jean)	Falta de Tutores e Formação insuficiente.
Desafios no cotidiano escolar	“Os principais desafios é dar atenção que ele precisa, tendo em vista a quantidade de alunos que tem na sala. Então, não tem como fazer essa dinâmica, porque é muita demanda para o professor” (Raven)	Barreiras Educacionais

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pela autora, em 2025.

As respostas obtidas evidenciam a existência de múltiplas barreiras enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito à inclusão dos estudantes PAEE. Um dos principais desafios relatados é a falta de formação docente adequada.

Magneto, Kurt e Jean apontam a carência de formação inicial e continuada como fator que dificulta a prática pedagógica inclusiva. Essa limitação compromete a atuação do professor diante das especificidades dos estudantes, exigindo uma prática diferenciada que nem sempre está ao seu alcance.

Conforme Ropoli *et al.* (2010, p. 10), “as horas de estudo dos professores devem coincidir para que a formação continuada seja uma aprendizagem colaborativa”. Além disso, as autoras alertam que o AEE não pode ser tratado como um apêndice da rotina escolar, mas deve estar integrado ao trabalho pedagógico coletivo.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 também determina que os sistemas de ensino garantam formação adequada aos professores, promovendo o trabalho colaborativo entre educação regular e especial (Brasil, 2001). Contudo, os relatos dos docentes indicam que esse princípio ainda não se concretiza plenamente nas escolas analisadas.

Outro obstáculo significativo é a ausência ou insuficiência de tutores escolares. Jean e Vampira destacam que há tutores que atendem dois ou mais estudantes simultaneamente, o que compromete o apoio necessário durante as atividades escolares. Charles complementa mencionando a precariedade da estrutura física.

Castro, Trindade e Chahini (2024, p. 120) afirmam que o tutor “representa um dos suportes essenciais para esses discentes, além dos próprios docentes das salas regulares”. No entanto, no município de Paço do Lumiar, o cargo exige apenas ensino médio completo, com jornada de 40 horas semanais e salário-mínimo, sem exigência de formação específica.

Essa realidade revela um distanciamento entre a legislação e a prática. As autoras alertam que o desvio das funções legais dos tutores e a ausência de qualificação prejudicam o processo de inclusão, cabendo ao poder público garantir a aplicabilidade das normas (Castro; Trindade; Chahini, 2024).

A carência de recursos e infraestrutura também foi apontada. Hank e Charles relatam a falta de materiais específicos e adequações físicas, ainda que existam salas de recursos multifuncionais. Essa ausência de recursos concretos compromete o acesso efetivo ao currículo por parte dos estudantes PAEE.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, as escolas devem oferecer adaptações curriculares, materiais diferenciados e apoios adequados para garantir a aprendizagem (Brasil, 2001). Contudo, os professores demonstram que essa organização pedagógica raramente se efetiva na prática.

O excesso de estudantes por sala é mais um entrave. Raven, Jean e Kurt revelam que o grande número de estudantes impede o atendimento individualizado. A sobrecarga inviabiliza ações pedagógicas mais inclusivas, gerando frustração nos docentes e impactos na aprendizagem dos estudantes PAEE.

O Documento Curricular do Território Maranhense reforça que o ensino de História deve ocorrer por meio da interação entre professor e educando, numa relação dialógica e significativa (Maranhão, 2019). Tal interação, no entanto, é comprometida quando o professor não dispõe de tempo, estrutura e apoio para atender às diferentes necessidades.

Muitos são os desafios destacados pelos profissionais, mas o que mais chama atenção nas entrevistas é o destaque ao distanciamento entre os profissionais do ensino regular e do AEE. Como afirmam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023), o modelo atual de sala de recursos, ainda isolado da classe regular, enfraquece o ensino colaborativo e a corresponsabilidade entre os profissionais da escola.

5.3 Práticas pedagógicas inclusivas e estratégias didáticas

Nesta subseção, buscamos compreender como os professores de História têm trabalhado suas práticas pedagógicas para incluir os estudantes PAEE. A intenção é analisar quais metodologias e instrumentos os professores afirmam estarem utilizado com foco na acessibilidade e na participação desses estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

A partir da pergunta “Quais metodologias ou instrumentos pedagógicos você utiliza para promover acessibilidade aos estudantes PAEE”, foi possível identificar diferentes estratégias adotadas pelos docentes. As respostas revelam tanto iniciativas individuais quanto dificuldades relacionadas à ausência de formação específica ou de recursos adequados (Quadro 11).

Quadro 11 – Metodologias/instrumentos pedagógicos

(continua)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Metodologias/ instrumentos pedagógicos	“Essas adaptações, estão tanto na forma textual quanto na forma visual. Vou intercalando no texto imagens que fazem referência àquele assunto, de forma que, a meu ver, se torna mais fácil para eles compreenderem a leitura, encontrarem uma correspondência possível que faça sentido para eles” (Magneto)	Adaptação de recursos didáticos
Metodologias/ instrumentos pedagógicos	“Na minha visão, a educação inclusiva é você ter ferramentas que te possibilitem, com a mesma aula, atender públicos diversos. Nós não podemos ter um pensamento de segregação” (Charles)	Desenho universal
Metodologias/ instrumentos pedagógicos	“Utilizo recursos audiovisuais, músicas, desenhos animados e cartazes que chamem a atenção deles” (Hank)	Recursos visuais e audiovisuais
Metodologias/ instrumentos pedagógicos	“Utilizo muita imagem, às vezes eu uso o meu celular e mostro na imagem, pois a escola não tem datashow. Faço algumas perguntas, trabalhando a oralidade do aluno, teatrinho para despertar neles a compreensão daquele contexto, mesmo que mais resumido, para eles entenderem o que foi passado” (Vampira)	Recursos visuais e audiovisuais

Quadro 11 – Metodologias/instrumentos pedagógicos

(conclusão)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Metodologias/ instrumentos pedagógicos	“O desenho pode atingir o autista em seus diversos graus, quem tem também deficiência intelectual, quem não é alfabetizado. Dentro dessas três áreas, quem não é alfabetizado, é autista e tem déficit de inteligência, eu acho que o desenho contempla. Embora reconhecendo que deva ser feito um trabalho metodológico, específico para cada um, mas eu acho que o desenho é abrangente” (Kurt)	Recursos visuais e audiovisuais
Metodologias/ instrumentos pedagógicos	“Alguns têm habilidades com pintura, tem a socialização com os demais, então levo pinturas, os desenhos. Alguns não dominam ainda a leitura e a escrita. Então, faço apostilas, com conteúdo mínimo relacionados ao tema. Quanto à escrita, muitos apresentam essa dificuldade da compreensão. Então, eu tive que me adaptar à escrita no quadro, porque, infelizmente, nem todas as escolas possuem um projetor para cada professor, passei a aumentar o tamanho das letras” (Logan)	Adaptação de recursos didáticos
Metodologias/ instrumentos pedagógicos	“Eu pesquiso algumas atividades adaptadas na internet, de acordo com as condições de cada aluno e trago essas atividades dentro daquilo que eu estou trabalhando e peço para a pessoa que está responsável, o tutor, ficar ali acompanhando para que ele faça. Tem outros alunos que não precisam de tutor, porque eles conseguem fazer, então passo o conteúdo do jeito que eu estou passando e fico observando, dentro da limitação deles, se ele consegue fazer pelo menos 50% daquilo que eu quero” (Jean)	Adaptação de recursos didáticos
Metodologias/ instrumentos pedagógicos	“Eu costumo não mudar a metodologia, eu só tento achar uma forma com que aquele aluno consiga participar. Se é por meio de desenhos, eu levo o desenho. Se é por meio de cruzadinha, tem aluno que gosta muito de pintura” (Raven)	Adaptação de recursos didáticos

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pela autora, em 2025.

As falas dos professores evidenciam o uso de diversas metodologias e instrumentos pedagógicos voltados à inclusão dos estudantes PAEE. Muitos docentes demonstram sensibilidade ao adaptar conteúdos e materiais didáticos, como o uso de letras ampliadas no quadro e a elaboração de atividades.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, as adaptações curriculares são compreendidas como estratégias pedagógicas essenciais para remover barreiras à

aprendizagem, tendo em vista as particularidades de cada estudante (Brasil, 1998). Os professores, ao relatarem suas práticas, demonstram alinhamento com essa perspectiva ao buscar tornar o currículo mais acessível.

Recursos visuais e audiovisuais também são amplamente utilizados pelos docentes como estratégia para facilitar a compreensão dos conteúdos. A utilização de recursos como vídeos, imagens, dramatizações e elementos visuais diversificados têm sido uma estratégia adotada pelos professores para ampliar a acessibilidade e favorecer a compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes.

Conforme as ideias de Vigotski, Luria e Leontiev (1998), os instrumentos simbólicos exercem papel central na mediação do conhecimento. Quando empregados de forma estratégica, contribuem para estimular a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

As práticas docentes observadas também dialogam com os fundamentos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)¹⁰, ao proporem experiências pedagógicas inclusivas que atendem à diversidade dos estudantes sem a fragmentação do ensino.

A proposta de flexibilização curricular e a diversidade metodológica, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, constitui-se como um dos pilares para assegurar o acesso equitativo à educação (Brasil, 2001), o que é evidenciado nas estratégias relatadas pelos docentes.

Dessa forma, as estratégias relatadas revelam um esforço constante dos docentes em garantir acessibilidade aos conteúdos e participação dos estudantes PAEE. As ações pedagógicas descritas pelos professores incluem desde a incorporação de tecnologias até a produção de materiais adaptados, revelando um compromisso com a diversidade e a promoção de aprendizagens que façam sentido para todos os estudantes.

Após a investigação sobre as metodologias e instrumentos pedagógicos utilizados pelos docentes, a pesquisa direcionou-se à compreensão das práticas de adequação curricular. A próxima questão buscou identificar se os professores realizam adaptações no conteúdo, nos materiais ou na forma de avaliação para atender às necessidades dos estudantes PAEE. As respostas revelam percepções distintas sobre a importância dessas adequações e os modos como elas são implementadas no cotidiano escolar (Quadro 12).

¹⁰ A abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), conforme Forot Júnior, Barão e Rondini (2025), busca ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, sendo atualmente utilizada como uma estratégia para superar as limitações dos currículos tradicionais. Trata-se de uma proposta flexível, que contempla a diversificação de objetivos, métodos, materiais e formas de avaliação, com foco na inclusão e na equidade educacional.

Quadro 12 – Adequações Curriculares

(continua)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Adequações curriculares	“Adequação curricular não fiz, porque nós temos as especialistas em nossa escola e nos foi orientado que seguíssimos os conteúdos, no sentido da adaptação. Então, a adequação que nós fazemos vai geralmente na adaptação” (Magneto)	Percepções sobre o processo de adequação
Adequações curriculares	“Já fiz várias adequações. É o que mais acontece, na realidade, em nível de diferenciação para os alunos da Educação Especial, é o currículo. Porque há conteúdos que nós não dispomos de muitas atividades e, muitas vezes, o profissional não tem tempo de fazer uma pasta para cada conteúdo, pensar para cada aluno individualmente” (Charles)	Currículo como espaço de diferenciação
Adequações curriculares	“A adequação mesmo são as atividades. Atividades de caça-palavras, pinturas de personagens históricos, para tentar aproximar o conteúdo para eles, não ficarem tão vagos, distantes do conteúdo da aula” (Hank)	Adequações focadas nas atividades
Adequações curriculares	“Utilizo as atividades adaptadas em história” (Vampira)	Adequações focadas nas atividades
Adequações curriculares	Não respondeu essa pergunta (Kurt)	Dificuldades e limitações na realização das adequações
Adequações curriculares	“Acredito que essa adequação tem que ser não apenas com o professor, mas com outros professores, em termos de oficina. é necessário ter oficinas para fazermos essa adequação. No momento de planejamento, a maneira como adequar o currículo, separando objetivos específicos lá dentro daquelas dos códigos da disciplina. Então, buscar códigos menos complexos, digamos assim” (Logan)	Percepções sobre o processo de adequação

Quadro 12 – Adequações Curriculares

(conclusão)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Adequações curriculares	“Muito, como nós somos professores de uma hora a aula, o nosso tempo também é bem curto. Então, fica limitado, eu observo dentro daquilo que é possível, do que eles querem, eu tento desenvolver esse aluno de forma bem limitada” (Jean)	Dificuldades e limitações na realização das adequações
Adequações curriculares	“Tenho dificuldade porque os alunos que estão inseridos, a maioria deles estão mais pela questão da socialização com as crianças da mesma idade. Alguns não sabem escrever, não sabem ler. Então, às vezes é por meio de desenhos, porque a criança não sabe ler, não sabe escrever, mas ela tem que estar ali para se socializar. Então, eu trago desenhos, tirinhas, Só que o conteúdo é o mesmo” (Raven)	Adequações focadas nas atividades

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pela autora, em 2025.

O professor Magneto associa o conceito de adequação curricular à escolha de conteúdos e à atuação de especialistas, entendendo sua ação como adaptação pontual. Charles traz uma fala que evidencia maior intencionalidade ao reorganizar os objetivos e conteúdo de forma diferenciada. Sua prática aproxima-se da concepção de currículo como espaço de diferenciação, onde o ensino é ajustado às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Segundo Oliveira e Delou (2023), as adaptações curriculares foram inicialmente pensadas como práticas de acesso ao conhecimento. Contudo, muitas vezes se tornaram estratégias excludentes quando aplicadas apenas a um grupo específico. Por isso, as autoras defendem a acessibilidade curricular como uma mudança de perspectiva, baseada em abordagens universalistas que não segmentam o currículo, mas o tornam acessível a todos.

Hank, Vampira e Raven citam adequações focadas exclusivamente nas atividades. Raven, por exemplo, utiliza imagens e tirinhas, mas não altera o conteúdo. Essas práticas se enquadram nas chamadas Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, definidas pelo MEC como modificações de responsabilidade do professor, sem a necessidade de autorização superior, voltadas a garantir a participação produtiva dos estudantes com deficiência na sala comum (Brasil, 2000).

Segundo o Projeto Escola Viva, os ajustes se referem a modificações simples, mas eficazes, no ambiente escolar e na rotina, como a reconfiguração do mobiliário, visando facilitar o deslocamento e a participação de estudantes com deficiência (Brasil, 2000).

Os depoimentos de Logan e Jean evidenciam a falta de articulação entre os profissionais da escola, bem como a escassez de tempo para planejamentos coletivos, o que impacta negativamente na efetivação de adequação curricular mais robustas.

Jean fala de forma clara sobre as limitações enfrentadas para atender os estudantes, enquanto Logan reforça a necessidade de oficinas e parcerias com o AEE. Como destaca Chahini (2020), muitos docentes não se sentem preparados nem formados para atuar com metodologias inclusivas, o que gera insegurança e sentimento de incapacidade.

O silêncio de Kurt diante da pergunta pode ser interpretado como indício das barreiras atitudinais e da ausência de suporte institucional. Segundo Goffman (2008), o estigma surge quando o sujeito se afasta das expectativas sociais. No caso da deficiência, muitas vezes as expectativas são rebaixadas, e isso compromete a atuação docente e o potencial de aprendizagem dos estudantes.

A crítica feita por Araujo e Oliveira (2025) às adaptações pontuais é relevante para essa análise. As autoras afirmam que a escola precisa se antecipar à chegada do estudante com deficiência, adotando práticas universalistas. Além disso, reforçam que a permanência e a participação efetiva dos estudantes dependem de condições reais de trabalho docente, como acompanhamento, monitoramento e assessoramento.

Diante disso, é fundamental compreender que a simples permanência do estudante na sala de aula não garante sua inclusão. A efetivação da inclusão passa pela construção de propostas curriculares acessíveis, flexíveis e planejadas coletivamente, que respeitem as singularidades dos estudantes e enfrentem as barreiras estruturais e atitudinais presentes no cotidiano escolar.

Após a reflexão acerca das metodologias, instrumentos pedagógicos e as adequações curriculares, a próxima pergunta objetivou que os professores e professoras refletissem sobre o ensino de história, e a pergunta foi: “os estudantes PAEE estão conseguindo aprender História, a partir das metodologias, instrumentos pedagógicos e adequações realizadas em sala de aula?” (Quadro 13).

Quadro 13 – Ensino de História para estudantes PAEE

(continua)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Ensinar História para estudantes PAEE	“Existem alunos que você vê que eles conseguem acompanhar, eles debatem inclusive, buscam, por exemplo de fora, apontam elementos que te ajudam. Então você percebe que ali o processo está acontecendo. Eles estão vendo sentido naquilo que está sendo trabalhado. Mas existem aqueles casos em que você percebe que não consegue alcançar, infelizmente” (Magneto)	Diferenças no alcance da aprendizagem
Ensinar História para estudantes PAEE	“Sim, acredito que eu tenha conseguido ensinar, à medida que eles têm travado contato com o conhecimento histórico, historiográfico, têm feito atividades adaptadas, têm conseguido responder às atividades, têm participado das aulas dialogadas. Na hora das avaliações, nós temos resultados positivos, O aluno que conseguiu compreender o conteúdo, aluno dizer que lembrou do que falamos em sala, trazem as atividades respondidas corretamente, fazem o que propomos para casa” (Charles)	Aprendizagem efetiva
Ensinar História para estudantes PAEE	“É um trabalho de beija-flor, gota a gota. E temos que respeitar o processo de aprendizado. Tem uns que estão bem desenvolvidos, mas tem outros que realmente precisam estar ali com o suporte necessário” (Hank)	Respeito ao ritmo individual de aprendizagem
Ensinar História para estudantes PAEE	“Temos alunos, por exemplo, os autistas que conseguem, se expressam e conseguem explicar, verbalizar, mas tem aluno que não consegue, de jeito nenhum, tirar nada dele, nem mesmo o recorte, o colar, nem mesmo isso” (Vampira)	Diferenças no alcance da aprendizagem
Ensinar História para estudantes PAEE	“Essas atividades que eu passo, elas não são feitas na sala de aula mesmo. O tutor vai para a biblioteca e orienta eles nessas atividades. Elas não são feitas na sala de aula regular, porque aí atrapalharia a aula” (Kurt)	Modelo de segregação

Quadro 13 – Ensino de História para estudantes PAEE

(conclusão)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Ensinar História para estudantes PAEE	“Depende do aluno, não no sentido de meritocracia, mas depende da habilidade. Alcançamos por meio do diálogo, por meios diversos, mas muitas vezes não alcançamos” (Logan)	Diferenças no alcance da aprendizagem
Ensinar História para estudantes PAEE	“Para uns, sim. Os que a deficiência não é tão severa. O E. é autista, mas o dele é leve então consegue tirar boas notas na prova, mesmo fazendo a mesma prova. Ele tem o jeito dele de aprender, que é diferente do outro, mas ele consegue. Mas tem outros que não, tipo o Ez., ele tem o cognitivo mais prejudicado. Então, eu percebo que não está sendo suficiente. E aquele que tem pouca, ele acaba conseguindo. Mas o que tem muito, não consegue” (Jean)	Diferenças no alcance da aprendizagem
Ensinar História para estudantes PAEE	“Tem alunos, que são bem acompanhados pela família, dá para perceber que eles estão aprendendo” (Raven)	Participação da família

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pela autora, em 2025.

A análise das falas evidencia diferentes percepções dos professores sobre a aprendizagem de História por parte dos estudantes PAEE. De forma geral, os docentes reconhecem que há avanços significativos para alguns estudantes, enquanto outros ainda enfrentam grandes barreiras para acessar e participar efetivamente das propostas pedagógicas.

Alguns professores, como Charles, observam indícios claros de aprendizagem, relatando que os estudantes respondem às atividades, participam das aulas e obtêm resultados positivos nas avaliações. Esse relato sugere que, quando há adequações e estratégias pedagógicas bem direcionadas, o ensino de História pode ser significativo e acessível. Essa percepção está de acordo com a proposta de uma educação emancipatória, em que o ensino de História é entendido como um espaço coletivo de construção de sentidos (Schmidt, 2020).

Por outro lado, vários docentes, como Magneto, Vampira e Logan, relatam dificuldades em avaliar se a aprendizagem está, de fato, acontecendo para todos. Eles apontam

questões como a ausência de comunicação verbal, os comprometimentos cognitivos mais severos e até mesmo a exclusão social vivida por esses estudantes como entraves para o processo de ensino e aprendizagem.

Essas dificuldades refletem o que Araujo e Oliveira (2025) alertam ao afirmar que a presença dos estudantes nas salas comuns não garante, por si só, a inclusão, sendo necessário avançar nas dimensões da aprendizagem e da participação.

A fala de Hank reforça a importância de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, destacando que o processo é lento, mas contínuo. Essa postura indica uma sensibilidade por parte do professor ao entender a inclusão como uma construção processual e não imediata.

Já a professora Jean afirma que consegue obter bons resultados com estudantes que apresentam menor comprometimento cognitivo, mas sente que, com outros, suas estratégias ainda não são suficientes, o que evidencia as limitações das práticas tradicionais diante das necessidades específicas dos estudantes PAEE.

A segregação também aparece como uma prática presente em algumas falas, como a do professor Kurt, o qual admite que os estudantes PAEE realizam atividades em ambientes separados, sob a justificativa de não atrapalhar os demais colegas.

Essa lógica reforça uma perspectiva excludente e contraria os princípios de uma educação inclusiva. Como destaca Nogueira (2022), a exclusão deixa de ser responsabilidade do sujeito com deficiência e passa a ser da sociedade, quando esta não acolhe as diferenças e não remove as barreiras existentes.

Além disso, as falas confirmam o impacto do estigma social na percepção e participação dos estudantes PAEE. Goffman (2008) compreende esse fenômeno, ao demonstrar como os sujeitos estigmatizados sentem-se desconfortáveis em situações de interação social, antecipando julgamentos e rejeições. Isso pode explicar, por exemplo, por que alguns estudantes preferem realizar atividades individualmente, como relatado por Charles, para evitar o constrangimento da exclusão.

Por fim, a fala da professora Raven destaca a relevância do apoio familiar no processo de aprendizagem. Quando há um acompanhamento efetivo dos responsáveis, é possível observar avanços mais consistentes nos conteúdos de História. Essa colaboração entre escola e família pode ser uma chave importante para a promoção da inclusão, especialmente em contextos nos quais a escola ainda enfrenta limitações estruturais e pedagógicas.

5.4 Formação docente e rede de apoio para a inclusão

Nesta subseção analisaremos a formação inicial e continuada dos professores em educação inclusiva, além da parceria entre os profissionais da escola, como os professores das salas regulares e os da SRM.

A pergunta feita aos professores foi acerca da sua participação em formação continuada promovida pela Secretaria de Educação. Esta pergunta é relevante, na medida que a ausência de formação continuada é considerada um entrave para o processo de inclusão de estudantes PAEE (Quadro 14).

Quadro 14 – Formação Continuada/Sistemas de ensino

(Continua)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Formação continuada	“No município não. Temos aqui na escola duas especialistas da área de educação especial e sempre temos reuniões e formações com elas” (Magneto)	Formação promovida pela equipe da escola
Formação continuada	“Na escola temos bastante ênfase por parte das coordenações e da equipe das salas de recursos multifuncionais, que se dispõem a dar formação para os professores, durante nosso período de planejamento. Em menor escala, são evento da SEMED para todos os professores” (Charles)	Formação promovida pela equipe da escola
Formação continuada	“Participei uma vez de formação sobre educação inclusiva pelo município, há uns dois anos atrás. Atualmente só temos formações na escola, no início do ano” (Hank)	Formação promovida pela equipe da escola
Formação continuada	“Temos na escola quando tem as semanas da educação especial, as meninas fazem palestra, trazem palestras, mas na rede eu ainda não participei de nenhuma” (Vampira)	Formação promovida pela equipe da escola

Quadro 14 – Formação Continuada/Sistemas de ensino

(conclusão)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Formação continuada	“Nunca participei, nem promovida pela escola e nem pela SEMED” (Kurt)	Ausência de formação continuada
Formação continuada	“Formação em Paço, direcionado para Educação Especial, não participei ou então não me recordo com esse tema específico. Agora a oficina na escola sim, as meninas que ficam na sala de recursos, a T. e a L., elas deram uma oficina de como adaptar minimamente o conteúdo geral para o estudante que tem o autismo” (Logan)	Formação promovida pela equipe da escola
Formação continuada	“Sim. Esse ano, viemos dois sábados falar sobre a educação inclusiva. Porém não tem continuidade. Temos a formação que acaba naquele dia, eles não observam como estamos trabalhando, não ajudam em como trabalhar determinados assuntos” (Jean)	Formação promovida pela equipe da escola
Formação continuada	“Já recebi uma pela escola. A mesma do que as outras formações têm me proporcionado, uma cartilha do que temos que fazer, mas não ensinando os procedimentos. É aquela coisa. A educação, inclusiva, é importante. O professor tem que, mas como é? Como é que o professor vai fazer? Falta um direcionamento mais preciso, um detalhamento. Receita de bolo. Então, acho que falta isso em todas as redes, não só aqui” (Raven)	Formação promovida pela equipe da escola

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pela autora, em 2025.

A análise das falas aponta que a formação continuada sobre educação inclusiva, no contexto da rede pública de Paço do Lumiar, tem ocorrido prioritariamente no espaço escolar, promovida pelas professoras do AEE. Apenas um docente mencionou ter participado de uma formação oferecida pela SEMED, o que revela uma lacuna na política pública voltada à formação sistemática dos professores da rede.

Essa realidade revela uma fragilidade no processo de institucionalização da formação docente em uma perspectiva inclusiva. Como destaca Franco (2012), a formação de

professores precisa estar ancorada em um projeto político e epistemológico claro, que ultrapasse ações pontuais ou meramente técnicas. Quando as formações são eventuais e desprovidas de continuidade, como relatado por alguns professores, não se cria um ambiente propício para a transformação efetiva das práticas pedagógicas.

Além disso, embora os encontros promovidos pelas profissionais do AEE sejam valorizados, ainda há críticas quanto ao conteúdo e à aplicabilidade dessas formações. A expectativa de uma “receita de bolo”, mencionada por Raven demonstra a dificuldade enfrentada no cotidiano escolar para traduzir os princípios da educação inclusiva em ações concretas. Entretanto, como afirmam Augusto e Oliveira (2025), a formação continuada deve ser compreendida como um processo que estimula reflexões e ressignificações constantes, e não como um conjunto fixo de soluções prontas.

O envolvimento pessoal de cada docente com sua própria formação é igualmente essencial. Cabe aos profissionais buscarem, por meio de leituras, cursos e trocas de experiências, caminhos para fortalecer suas práticas. Nesse sentido, a formação em serviço precisa ser complementar ao esforço individual, de modo a garantir que os direitos educacionais dos estudantes PAEE sejam plenamente atendidos.

Nessa perspectiva de se compreender a importância da busca individual por formação, haja vista a precariedade relatada da formação continuada pelo sistema de ensino, questionamos aos professores e professoras se havia uma busca particular por formação continuada com a temática da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva (Quadro 15).

Quadro 15 – Formação continuada/ Busca individual

(continua)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Formação continuada	“Eu tenho buscado por conta própria. Acredito que os cursos de Educação Especial que eu já vi, são focados nas legislações e eu não acredito que ajude tanto. Precisa de algo mais prático. Porque compreender a legislação é algo simples, mas no que isso vai ajudar no meu trabalho de sala de aula? Eu fico com essa dúvida” (Magneto)	Iniciativa individual de capacitação

Quadro 15 – Formação continuada/ Busca individual

(continua)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Formação continuada	“A única formação que eu busquei foi devido ao contato com muitos alunos da comunidade surda e com os intérpretes em sala. O professor tem que ter conhecimento básico, pelo menos dos termos, atividade, aula, data de entrega, isso facilita muito. Então, eu busquei esse conhecimento, no curso Básico de Libras” (Charles)	Iniciativa individual de capacitação
Formação continuada	“Eu fiz por conta própria, em 2000 já tem tanto tempo, foi assim que eu saí da universidade. Fiz um curso de Libras básico” (Hank)	Iniciativa individual de capacitação
Formação continuada	“Não, mas vou fazer em relação à educação especial” (Vampira)	Desengajamento formativo
Formação continuada	“Não, quer dizer, eu não tenho formação, mas eu procuro me informar” (Kurt)	Desengajamento formativo
Formação continuada	“Em termos de formação, faço a leitura, mas especialização ainda não, é algo que me chama a atenção e faço a leitura constante, mas em termos de formação, ainda não” (Logan)	Desengajamento formativo
Formação continuada	“Não. E é uma coisa que eu estou sentindo muito, percebo que com a demanda aumentando em sala tem a necessidade de fazer” (Jean)	Desengajamento formativo
Formação continuada	“Já, fiz a pós em educação especial” (Raven)	Iniciativa individual de capacitação

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pela autora, em 2025.

A análise das respostas aponta que parte dos professores tem buscado formação continuada por iniciativa própria. Os relatos mostram que esses docentes procuraram cursos que julgaram relevantes para sua atuação, como Libras e Psicologia da Educação.

A professora Raven destaca-se por ter concluído uma especialização em Educação Especial, demonstrando maior aprofundamento na temática. No entanto, mesmo com esse diferencial, suas falas revelam inseguranças, o que sugere que a especialização, por si só, não garante segurança no enfrentamento dos desafios da inclusão.

A crítica feita por um dos professores à ênfase exclusiva nas legislações, em detrimento de aspectos práticos da atuação docente, reforça a ideia de que a formação precisa ser significativa e contextualizada.

Como aponta Franco (2012), a formação docente precisa ir além de prescrições formais e conectar-se com os desafios concretos da prática pedagógica. A mera leitura da legislação não capacita o professor a lidar com as singularidades dos estudantes PAEE, sendo necessário um processo formativo que estimule a análise crítica e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas reais.

Por outro lado, uma parcela dos entrevistados afirmou não ter buscado formação na área, ainda que reconheça a importância do tema. Esse descompasso entre o reconhecimento da demanda e a ausência de ações formativas pode estar ligado à falta de incentivo institucional ou à dificuldade de acesso a cursos específicos. Como indicam Augusto e Oliveira (2025), é essencial que o movimento pela inclusão parta tanto das políticas públicas quanto do compromisso individual dos docentes com sua formação.

Dessa forma, percebe-se que a ausência de formações sistemáticas e o esforço individual não estruturado revelam uma fragilidade na política de valorização do professor no que se refere à educação inclusiva. Ações isoladas, ainda que bem-intencionadas, não substituem a necessidade de uma política educacional articulada e contínua que ofereça aos professores condições reais de formação e atuação.

A constatação de que muitos professores têm buscado, por conta própria, cursos e leituras sobre educação inclusiva deixa claro que há um esforço individual para suprir lacunas deixadas ao longo de sua trajetória formativa. Esse movimento autônomo aponta para uma carência estrutural na formação docente, especialmente no que diz respeito à formação inicial.

Diante disso, tornou-se relevante investigar se, durante a graduação em História, os professores tiveram acesso a conteúdos que abordassem a inclusão escolar de forma sistemática. As respostas a essa nova questão foram em sua maioria negando a presença de disciplinas que contemplasse a temática da inclusão.

A ausência de conteúdos relacionados à Educação Especial durante a formação inicial dos professores destaca uma lacuna importante no currículo dos cursos de licenciatura em História. A maioria dos entrevistados afirmou não ter tido acesso a disciplinas que abordassem a inclusão escolar, o que fragiliza a preparação desses profissionais para atuarem com estudantes PAEE.

Tal cenário revela o descumprimento do que determina o Decreto nº 5.626/2005, que torna obrigatória a oferta da disciplina de Libras nas licenciaturas (Brasil, 2005). Além

disso, mesmo entre os que cursaram disciplinas voltadas à área, como Educação Especial ou Libras, a abordagem foi essencialmente teórica, sem aprofundamento prático. Essa limitação contribui para as dificuldades relatadas pelos docentes em sua atuação inclusiva, uma vez que a formação inicial deveria fornecer subsídios tanto conceituais quanto metodológicos para o enfrentamento dos desafios cotidianos da escola inclusiva.

Além de analisar a formação dos professores, buscamos compreender como os professores de História entendem o AEE. Para isso, questionamos quem seriam os profissionais responsáveis por ofertar o AEE. As respostas foram (Quadro 16):

Quadro 16 – Oferta do Atendimento Educacional Especializado

(continua)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Os profissionais responsáveis por ofertar o AEE	“O professor do Atendimento Educacional especializado e o professor da sala de aula regular” (Magneto)	AEE como responsabilidade pedagógica coletiva
Os profissionais responsáveis por ofertar o AEE	“Tem que ser uma equipe multiprofissional. Então, psicólogos escolares, com uma especialização na psicologia escolar, psicopedagogos, pedagogos, e até mesmo pessoas da comunidade, que deveriam estar inseridas no contexto escolar” (Charles)	AEE como responsabilidade pedagógica coletiva
Os profissionais responsáveis por ofertar o AEE	“Primeiro os professores, com os requisitos adequados, com a capacitação. E além dos professores, o suporte dos psicólogos, tanto para trabalhar com os alunos e com os professores também. Temos certa resistência também com alguns colegas. E é importante essa questão da conscientização em ambas as partes” (Hank)	AEE como responsabilidade pedagógica coletiva
Os profissionais responsáveis por ofertar o AEE	“Tem que ser em conjunto, tem que ser a escola, porque senão não tem inclusão. Porque o aluno ele vai estar numa sala de ensino regular, consequentemente ele tem que participar das atividades, as atividades devem ser socializadas como um todo, porque senão não é educação inclusiva” (Vampira)	AEE como responsabilidade pedagógica coletiva

Quadro 16 – Oferta do Atendimento Educacional Especializado

(conclusão)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Os profissionais responsáveis por ofertar o AEE	“Egresso da academia na área de pedagogia, com especialização em educação especial. Inclusive aqui na escola, os que atendem na sala de recursos, eles têm a graduação em pedagogia, especialização na educação especial. Eu acho que é o público mais capacitado para atender essa educação especial” (Kurt)	Visão fragmentada sobre o AEE
Os profissionais responsáveis por ofertar o AEE	“Deve ser uma equipe mista. Não pode ser somente profissionais especializados, porque senão volta ao paradigma da exclusão. Quem deve dar esse suporte é o professor, mas não apenas, precisa do fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, porque em termos de desenvolvimento só o professor não é capaz de fazer isso. Então tem que ter uma equipe de suporte” (Logan)	AEE como responsabilidade pedagógica coletiva
Os profissionais responsáveis por ofertar o AEE	“Aquele profissional que faça a especialização na área, que tenha um conhecimento daquele transtorno específico. Ter esse profissional na escola para quando precisar recorrer a ele. Eu posso fazer uma atividade dentro do meu assunto e eu passar para ela o que ela acha, ter essa troca” (Jean)	Visão fragmentada sobre o AEE
Os profissionais responsáveis por ofertar o AEE	“Professores, com especialização em educação especial” (Raven)	Visão fragmentada sobre o AEE

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pela autora, em 2025.

A maior parte dos professores participantes da pesquisa compreende o AEE como uma responsabilidade pedagógica compartilhada, que deve envolver diferentes profissionais da escola.

Essa percepção está em consonância com o que propõe a Resolução nº 291/2002 do Estado do Maranhão, ao reconhecer a educação especial como parte integrante da educação básica e como uma ação coletiva, inserida no Projeto Político-Pedagógico da escola. Os professores que adotam essa visão destacam a importância da articulação entre docentes da sala

regular, profissionais do AEE e equipes de apoio multiprofissional para garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Por outro lado, alguns docentes demonstram uma compreensão mais fragmentada sobre o AEE, atribuindo exclusivamente a profissionais especializados a responsabilidade por esse atendimento.

Essa visão remete a um modelo de escolarização segregado, criticado por Stainback e Stainback (2007), que apontam para os riscos de delegar a um único profissional – ou a um setor específico – o trabalho de inclusão. Os autores destacam que uma escola verdadeiramente inclusiva deve se basear em uma filosofia democrática, que promova redes de apoio e cultura escolar acolhedora, envolvendo toda a comunidade educativa no processo de inclusão.

A análise revela que, embora haja avanços na compreensão coletiva do AEE, entre alguns professores, ainda persiste uma noção de que a inclusão depende exclusivamente da especialização técnica de determinados profissionais.

Essa fragmentação pode comprometer o desenvolvimento de práticas pedagógicas realmente inclusivas, que exigem planejamento conjunto, corresponsabilidade e valorização da diversidade no cotidiano escolar. Como afirmam Stainback e Stainback (2007), o sucesso ou o fracasso de estudantes com deficiência no ensino regular serve como um termômetro da qualidade da educação oferecida a todos os alunos.

Com o objetivo de compreender como os professores de História concebem a organização do AEE dentro do ambiente escolar, foi realizada uma pergunta sobre o espaço em que esse atendimento deve ocorrer. A intenção foi identificar se os docentes compreendem o AEE como uma prática complementar à escolarização em sala de aula regular ou se ainda há percepções que reforçam uma lógica segregadora. As respostas a seguir revelam diferentes entendimentos sobre a função e o local adequado para a oferta do AEE aos estudantes PAEE (Quadro 17).

Quadro 17 – Espaço de Atendimento do AEE

(continua)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Espaço de Atendimento do AEE	“A criança que tem as suas necessidades, ela tem que se socializar e estar no meio da sociedade da maneira como a escola está hoje, em uma sala de aula regular. A única ressalva que eu faço nesse sentido é de que eles precisam ter apoio no sentido de reforço, principalmente na aquisição da leitura. Porque eu não sou alfabetizador” (Magneto)	Defesa da inclusão no espaço da sala de aula regular

Quadro 17 – Espaço de Atendimento do AEE

(continua)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Espaço de Atendimento do AEE	“Primeiro é na sala de aula, Educação inclusiva é inclusiva, então o aluno deve ocupar espaços. Não pode ter dentro da educação essa perspectiva segregacionista de você querer separar para educar. Agora, existem recursos materiais que só estão presentes na sala de recursos multifuncional. Então, isso tem que dentro do período de planejamento tem que ser trazido, em todos esses casos, qual é a carência, aluno por aluno, e os professores planejarem as atividades que serão feitas em sala, na sala de recursos, como o monitor vai ajudar, o que dá para fazer conjugado” (Charles)	Concepção complementar dos espaços educativos
Espaço de Atendimento do AEE	“Acredito que diversificado. Uma parte regular e outra parte com as salas adequadas. Dependendo da questão da atividade, às vezes requer um pouco de concentração, um contato mais próximo uma explicação mais detalhada. Eu acho que é necessário ficar essa alternância” (Hank)	Concepção complementar dos espaços educativos
Espaço de Atendimento do AEE	“Na sala de aula regular e na sala de recursos” (Vampira)	Concepção complementar dos espaços educativos
Espaço de Atendimento do AEE	“Na sala de recursos, ela é um complemento, mas eu acho mais importante do que a sala regular. Porque na sala regular você tem que dividir, o professor tem que se desdobrar entre os alunos regulares e os alunos da educação especial. Então eu acho que fica muito a desejar o papel do professor na sala regular. E na sala de recursos como o atendimento é maior, é mais restrito. Alguns, poucos alunos, dois, três. Então, lá o atendimento é mais especializado” (Kurt)	Centralidade da sala de recursos no AEE

Quadro 17 – Espaço de Atendimento do AEE

(conclusão)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Espaço de Atendimento do AEE	“Na sala de recursos e na sala de aula regular” (Logan)	Concepção complementar dos espaços educativos
Espaço de Atendimento do AEE	“Essa questão da sala regular, eu acho importante. Percebo que é benéfico tanto para o aluno com deficiência quanto o que não tem. Meu filho de 7 anos, ele fala assim, mãe, meu coleguinha ele é muito engraçado, é autista. E eu percebo a naturalidade que ele fala isso. Então, é uma criança, é uma pessoa que está crescendo, convivendo com a diversidade. Eu acho que é bom para os dois. O que eu acho que está faltando é um apoio, uma estrutura nas escolas e um contraturno para aqueles alunos com algo a mais” (Jean)	Defesa da inclusão no espaço da sala de aula regular
Espaço de Atendimento do AEE	“Na escola, na sala de recursos, no contraturno e no turno dentro da sala de aula com o professor das disciplinas regulares” (Raven)	Concepção complementar dos espaços educativos

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pela autora, em 2025.

As respostas dos professores à pergunta sobre o espaço ideal para o AEE revelam percepções variadas sobre a inclusão escolar. A maioria defende a complementaridade entre a sala de aula regular e a sala de recursos multifuncional, reconhecendo que ambas desempenham papéis importantes no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PAEE.

Essa perspectiva está alinhada à Resolução nº 4/2009 do Ministério da Educação, que define o AEE como uma ação complementar ou suplementar à escolarização, a ser realizada prioritariamente em sala de recursos, no contraturno.

Contudo, a compreensão desses espaços não é uniforme entre os docentes. Professores como Charles, Hank e Raven demonstram uma visão mais integradora, ao apontarem a necessidade de articulação entre os ambientes, bem como o planejamento conjunto entre os profissionais do ensino regular e da educação especial. Essa visão dialógica encontra respaldo em Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023), que criticam a fragmentação entre os espaços

e defendem o ensino colaborativo como caminho para superar a lógica compensatória centrada apenas no déficit do estudante.

Por outro lado, há posicionamentos que priorizam a sala de recursos em detrimento da sala regular, como no caso do professor Kurt. Essa centralidade atribuída ao atendimento especializado, embora comum em práticas escolares, reforça uma concepção segregacionista, como alertam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023), pois transfere a responsabilidade da inclusão para fora do espaço comum de aprendizagem. Tal compreensão desvia do princípio da educação inclusiva, que pressupõe a transformação da escola para atender à diversidade, e não o deslocamento dos estudantes para espaços separados.

A fala da professora Jean, ao destacar os benefícios da convivência entre estudantes com e sem deficiência, reforça a ideia de que a inclusão deve ocorrer preferencialmente no espaço da sala de aula regular. Essa convivência contribui não apenas para o desenvolvimento social dos estudantes PAEE, mas também para a construção de uma cultura escolar mais acolhedora e diversa.

Estudos apontam que as percepções e atitudes sociais das crianças sem deficiência em relação à inclusão podem ser positivamente modificadas por meio de intervenções planejadas, como programas informativos que também impactam de forma significativa as percepções dos próprios professores envolvidos nesse processo (Conceição; Souza, 2021). Essa constatação reforça a importância de experiências concretas e intencionais no ambiente escolar para promover mudanças de postura entre os diferentes sujeitos da comunidade educativa, fortalecendo o processo de inclusão.

Além disso, os documentos legais analisados reiteram que o AEE não deve substituir a escolarização regular, mas funcionar em articulação com ela. A Resolução nº 4/2009, em seu artigo 9º, reforça que o plano de atendimento deve ser construído em conjunto pelos professores da sala comum e da sala de recursos, com a participação da família e de outros serviços. Para isso, como defendem Campellini e Zerbato (2022), é essencial garantir tempos de planejamento conjunto e estruturas de apoio que viabilizem a construção de estratégias pedagógicas inclusivas.

A última pergunta realizada aos professores teve como objetivo investigar a existência e a qualidade da relação entre os docentes de História e os profissionais do AEE. A partir dessa questão, buscamos compreender se há um trabalho colaborativo sendo efetivado no cotidiano escolar e quais são os meios e limitações dessa interlocução.

A colaboração entre professores da sala regular e do AEE é um dos pilares fundamentais para a efetivação de uma educação inclusiva, pois, conforme defendem Mendes

e Vilaronga (2023), o ensino colaborativo se constitui como uma proposta potente para a escolarização dos estudantes PAEE, ao promover o planejamento, a instrução e a avaliação de forma compartilhada entre profissionais com diferentes saberes. A análise das respostas permitirá identificar se essa prática está consolidada nas escolas investigadas ou se ainda enfrenta obstáculos estruturais e organizacionais (Quadro 18).

Quadro 18 – Espaço de Atendimento do AEE

(continua)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Parceria professor (a) AEE e Professor(a) da sala de aula regular	“Temos reuniões regulares com o pessoal da Educação Especial, com as duas especialistas, e elas sempre trazem um tema para trabalharmos e nós também levantamos questões relacionadas à presença dos alunos na sala de aula, à dificuldade da aprendizagem. Então, é um desafio. Eu recorro sempre a elas, peço ajuda, elas nunca se negaram. Discutimos essas questões nas reuniões. É, bastante profícuo, fazemos eventos na semana da criança com deficiência” (Magneto)	Parceria entre professores
Parceria professor (a) AEE e Professor(a) da sala de aula regular	“A relação é boa, é harmoniosa. Os profissionais aqui da Educação Especial estão sempre engajados pelo WhatsApp, que é onde ocorre o nosso maior contato. Eles estão sempre enviando atividades, enviando propostas e cobrando também as provas adaptadas, período de avaliação. Nós temos a plataforma Google Classroom, é lá que nós enviamos as atividades, e temos esse contato. Fora nos corredores aqui, mas em menor escala. Então, todos os dias, nos grupos da escola, os profissionais de educação especial estão perguntando, estão mandando atividade, estão mandando textos, formativos. Isso facilita muito o nosso trabalho em sala de aula, esse engajamento que ocorre dos profissionais da educação especial” (Charles)	Parceria entre professores

Quadro 18 – Espaço de Atendimento do AEE

(continuação)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Parceria professor (a) AEE e Professor(a) da sala de aula regular	“Eu conheço todas as meninas e sempre de antemão, uma semana antes, eu passo o material para elas, providenciarem, ou seja, imprimir ou trazer algo lúdico. Então, a relação é bem amistosa com elas. Temos os tutores, eu acredito que é um trabalho que vem somar para eles, e para nós. Porque às vezes, dependendo da situação, a atividade que passamos, na aula, precisa desse apoio” (Hank)	Parceria entre professores
Parceria professor (a) AEE e Professor(a) da sala de aula regular	“Geralmente quando eu passo uma pesquisa para os meus alunos da turma regular, no caso da educação especial, eles vêm para a sala de recursos no contraturno e lá com a tutora, com a professora da sala de recursos, eles desenvolvem aquela atividade. E ali o que eles conseguem fazer, eles trazem, tem essa devolutiva” (Vampira)	Sala de Recurso como reforço escolar
Parceria professor (a) AEE e Professor(a) da sala de aula regular	“Há esse intercâmbio, recebi esse ano um relatório deles de cada um dos alunos da Educação Especial fazendo a especificação das necessidades e das capacidades que eles podem atingir, que atividades poderiam ser trabalhadas com eles. Aqui nessa escola, trabalham muito bem esse relacionamento com esse pessoal do AEE” (Kurt)	Parceria entre professores
Parceria professor (a) AEE e Professor(a) da sala de aula regular	“Hoje não há esta comunicação. Devido a essa situação de contraturno, e do cotidiano do professor e das próprias meninas que ficam na atenção especial. Este ano ainda não teve, pelo menos eu não participei, não tenho essa ciência, não teve nenhum planejamento coletivo nesse sentido da inclusão. No presente, essa comunicação, essa colaboração não ocorre” (Logan)	Dificuldade de contato devido ao contraturno
Parceria professor (a) AEE e Professor(a) da sala de aula regular	“Não. E no dia que tivemos a formação, nós propomos a elas que elas fizessem um grupo. Um grupo com todos os professores para que lá elas passassem informações, atividades, trabalhos, orientações sobre determinado aluno, o que a gente pudesse pesquisar, mas esse grupo até hoje nunca foi feito. Então, qual é a relação? Elas vêm aqui, às vezes, esse ano foi duas vezes, fazem a formação e falam que vai auxiliar, mas não acontece” (Jean)	Dificuldade de contato devido ao contraturno

Quadro 18 – Espaço de Atendimento do AEE

(conclusão)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Parceria professor (a) AEE e Professor(a) da sala de aula regular	“Elas que deram a formação. Porém ficou só na formação e com promessas de estreitar essas relações, porque quando chegamos na sala, o aluno está lá, o tutor está lá e você vai dar aula. Aí você não conhece o aluno, não conhece o que ele gosta de fazer, não conhece qual a necessidade dele, nada disso. Eu não culpo as professoras. Eu como professora sei que elas recebem o aluno no contraturno, mas ele estuda no turno oposto. Então, fica complicado justamente por isso, porque do mesmo jeito que ela não pode vir até mim, por conta do contraturno, eu também não consigo ter acesso a ela” (Raven)	Dificuldade de contato devido ao contraturno

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pela autora, em 2025.

Entre os oito professores entrevistados, quatro relataram manter uma parceria consistente com as professoras do AEE. Magneto, Charles, Hank e Kurt apontam que há trocas significativas, tanto em reuniões presenciais quanto por meios digitais, como grupos de WhatsApp e a plataforma Google Classroom. Essa comunicação constante fortalece o planejamento das atividades, a adequação de materiais e o compartilhamento de estratégias para atender às demandas dos estudantes PAEE.

Contudo, o discurso da professora Vampira revela um entendimento da sala de recursos como espaço de reforço escolar, o que pode limitar o potencial do trabalho colaborativo, ao restringi-lo à lógica do contraturno, sem articulação com o planejamento da sala comum. Já as professoras Jean, Raven e o professor Logan relataram ausência de diálogo com as profissionais do AEE, destacando dificuldades estruturais provocadas pelo funcionamento do atendimento em turno oposto. Esses obstáculos comprometem a efetivação de uma prática colaborativa e integrada.

Mendes e Vilaronga (2023) alertam que o ensino colaborativo não deve se restringir a formações pontuais ou a ações isoladas, mas deve ser construído continuamente no cotidiano da escola, por meio da parceria entre os professores da sala comum e da educação especial. O ensino colaborativo, conforme as autoras, não se efetiva quando um profissional atua apenas como auxiliar do outro, mas quando há corresponsabilidade na construção das estratégias pedagógicas voltadas à inclusão.

Portanto, os relatos dos docentes demonstram que, apesar de haver experiências positivas de colaboração em algumas escolas, ainda persistem desafios relacionados à falta de tempo comum para o planejamento, ausência de articulação institucional e a lógica do contraturno, que dificulta a comunicação entre os profissionais. A superação dessas barreiras exige investimento na organização coletiva do trabalho docente e no fortalecimento de redes de apoio pedagógico.

5.5 Experiências subjetivas e sentimentos docentes

A reflexão sobre a própria atuação no processo de inclusão revela um campo complexo de emoções, desafios e estratégias vivenciadas pelos professores. A pergunta “Você se sente preparado para atuar no processo de inclusão?” possibilitou o acesso às experiências subjetivas dos docentes, permitindo identificar não apenas as angústias e limitações enfrentadas, mas também as formas de resistência, a busca contínua por formação e o compromisso com uma prática pedagógica cada vez mais inclusiva. Nesta subseção, são apresentados os principais registros relacionados a essas dimensões emocionais e subjetivas, ilustrados no Quadro 20.

Quadro 20 – Caminhos entre a Formação e a Prática

(continua)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Caminhos entre a Formação e a Prática	“É um desafio constante, diário. Mas eu acredito que é o caminho necessário, porque eles não vivem em uma sociedade à parte. Eles estão nessa sociedade. Então, não só eles, mas também a própria sociedade precisa se adequar. A inclusão não é só de um lado, é de ambos” (Magneto)	Inclusão como necessidade social.
Caminhos entre a Formação e a Prática	“Eu não me sinto preparado, não estou preparado, isso é uma certeza. Primeiro falta o preparo técnico que, no meu caso, não possuo. Apesar de já ter me esforçado para ter leitura, me informado, mas quanto mais nós nos aprofundarmos mais percebemos que tem um oceano de coisas que a não conhecemos. E aí isso acaba resultando em um despreparo emocional” (Charles)	Emocional do Professor

Quadro 20 – Caminhos entre a Formação e a Prática

(conclusão)

Tema	Unidade de Registro	Categoria
Caminhos entre a Formação e a Prática	“Preparado? Sendo honesto, não, porque às vezes há temas que não têm recursos, e vamos ter que improvisar. Então, esses improvisos, sem esse preparo com referências dificulta” (Hank)	Barreiras educacionais
Caminhos entre a Formação e a Prática	“É um pouco angustiante, eu converso com as meninas aqui, as professoras da educação especial, para ter um direcionamento de como trabalhar aquele determinado assunto. Então vou buscando meios para conseguir alcançar aquele aluno” (Vampira)	Emocional do professor
Caminhos entre a Formação e a Prática	“Não me sinto preparado. Tenho muitas deficiências, só tenho graduação, então tenho uma dificuldade muito grande porque as deficiências são variadas, deficiência auditiva, deficiência visual, autismo, deficiência intelectual e tem alunos que tem deficiência que não falam, não interagem. Eu não tenho como passar o conteúdo de história para esse tipo de aluno. Eu tive um aluno cadeirante. que ele não falava, tinha Paralisia cerebral. Esses alunos aí, é difícil mesmo” (Kurt)	Barreiras Atitudinais
Caminhos entre a Formação e a Prática	“Não, não me sinto preparado” (Logan)	Sentimento de despreparo
Caminhos entre a Formação e a Prática	“Não estou preparada. Estou em buscar para entender, porque às vezes eu me sinto angustiada por ver aquele aluno na sala de aula e não conseguir contemplá-lo. Me sinto desmotivada” (Jean)	Emocional do professor
Caminhos entre a Formação e a Prática	“Eu não me sinto preparada, às vezes tentamos, então temos erros e acertos, por exemplo, tem alunos que se receberem uma prova diferenciada, eles respondem normal, agora tem aluno que se eu der uma prova diferente dos outros da sala, ele olha, vê que a dele é diferente e começa a chorar. Então, pelo fato de ser uma coisa muito individual, de cada aluno, acaba se tornando um processo complicado” (Raven)	Barreiras educacionais

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pela autora, em 2025.

A análise das respostas revela que todos os professores entrevistados afirmaram não se sentirem preparados para a inclusão escolar. Essa percepção é atravessada por sentimentos como angústia, frustração, insegurança e desmotivação diante da complexidade do processo inclusivo.

É possível perceber que o despreparo técnico é um dos principais fatores apontados. Os docentes relatam dificuldades relacionadas à ausência de formação específica, sobretudo diante das múltiplas deficiências com as quais convivem. Segundo Nogueira (2022), a formação docente em História, muitas vezes, não oferece subsídios para lidar com os estudantes que fogem aos modelos hegemônicos de ensino.

Esse cenário também deixa claro um despreparo emocional, marcado por sentimento de impotência diante das limitações da própria formação. Como destaca Franco (2012, p. 162), “práticas pedagógicas são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social”, o que exige que os professores estejam emocionalmente e tecnicamente preparados para atuar com a diversidade.

Além disso, é notável a presença de barreiras educacionais, como a falta de recursos, a ausência de materiais adaptados e o distanciamento entre teoria e prática. Campellini e Zerbato (2022) enfatizam que a inclusão exige modificações profundas no currículo, nos métodos de ensino e no planejamento das aulas – algo que, na prática, nem sempre ocorre.

Barreiras atitudinais também estão presentes, revelando a dificuldade de alguns professores em compreender o potencial de aprendizagem dos estudantes PAEE. Isso reflete o que Nogueira (2022) denuncia como a presença de estigmas e de uma educação que, mesmo nos moldes inclusivos, ainda opera de forma capacitista.

A insegurança dos professores também é acentuada pela falta de apoio institucional e pela ausência de tempo para o planejamento colaborativo. De acordo com Campellini e Zerbato (2022), é essencial que os docentes tenham momentos conjuntos de planejamento para propor estratégias adequadas e compartilhadas.

A ideia de improvisar, mencionada por alguns professores, reforça que a formação continuada precisa estar mais próxima da realidade prática e cotidiana da escola. Como afirma Franco (2012), é preciso construir uma didática que enfrente as assimetrias e articule as diferenças de forma dialógica.

Portanto, é urgente repensar os caminhos entre a formação inicial e a prática docente. A inclusão não pode ser responsabilidade exclusiva do professor da sala comum, como alertam Campellini e Zerbato (2022), pois isso gera resistência e prejudica a efetivação da inclusão.

Esse quadro evidencia que, apesar da boa vontade dos docentes, a falta de preparo técnico e emocional, somada à ausência de apoio e recursos, transforma o processo de inclusão em um percurso solitário e desgastante. A superação desses desafios exige compromisso institucional e políticas formativas mais efetivas e sensíveis à realidade escolar.

Com essa última análise, encerramos a seção dedicada à apresentação e interpretação dos dados coletados por meio das entrevistas com professores de História. As reflexões realizadas demonstram a complexidade da inclusão escolar e o papel central que os docentes da disciplina desempenham nesse processo, especialmente quando contam com apoio formativo, estrutura adequada e práticas colaborativas consistentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar as percepções dos professores de História, dos anos finais do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de Paço do Lumiar/MA, sobre a inclusão de estudantes PAEE. A partir disso, buscou-se identificar como esses docentes compreendem a inclusão escolar, quais desafios e possibilidades são percebidos no cotidiano pedagógico e de que forma articulam suas práticas diante da presença desses estudantes em sala de aula.

Os resultados obtidos a partir das entrevistas revelam que, embora haja abertura ao diálogo por parte dos professores à temática da inclusão, persistem inúmeros obstáculos que dificultam a efetiva participação dos estudantes PAEE nas aulas de História.

Entre os principais desafios, destacamos a insuficiência da formação inicial e continuada dos docentes no que tange às especificidades da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, bem como a ausência de uma cultura institucional voltada ao trabalho colaborativo.

A fragilidade da infraestrutura escolar e a escassez de recursos pedagógicos também surgiram como fatores limitantes, especialmente quando se trata da construção de práticas acessíveis e diversificadas.

Outro ponto importante diz respeito à relação com os profissionais AEE. A pesquisa evidenciou que, apesar de existirem algumas iniciativas de diálogo, a parceria entre os professores da sala regular e os do AEE ainda é esporádica e pouco sistemática, o que compromete a construção de uma abordagem pedagógica inclusiva. Assim, confirmamos a hipótese inicial do estudo, de que os docentes enfrentam dificuldades relacionadas à formação, à estrutura institucional e à falta de colaboração entre os profissionais.

Apesar das limitações, foi possível identificar experiências pontuais de inclusão que expressam esforços individuais e atitudes inclusivas de docente frente à diversidade. Alguns professores demonstraram compreender a importância de adequar conteúdos, utilizar estratégias e reconhecer as potencialidades dos estudantes PAEE, mesmo diante de contextos desafiadores.

Além disso, ao relacionar os objetivos específicos com as dimensões e categorias de análise desenvolvidas na pesquisa, foi possível aprofundar a compreensão sobre a atuação docente frente à inclusão dos estudantes PAEE nas aulas de História.

A dimensão das percepções revelou como os professores compreendem a inclusão escolar, evidenciando uma visão predominantemente marcada por empatia e esforços

individuais, mas ainda limitada por lacunas formativas. Já a dimensão dos obstáculos permitiu identificar os principais entraves estruturais, pedagógicos e institucionais enfrentados, como a ausência de formação adequada, a precariedade das condições materiais das escolas e a fragilidade do apoio institucional, ao mesmo tempo em que apontou experiências e práticas que indicam caminhos possíveis para uma abordagem mais inclusiva.

A importância das práticas pedagógicas mostrou como os docentes articulam, na prática, o ensino de História em contextos de diversidade, destacando estratégias adaptativas pontuais, mas também dificuldades em sistematizar intervenções que garantam o pleno acesso ao conhecimento histórico por parte dos estudantes PAEE.

O enfoque referente à formação e ao desenvolvimento profissional, articulada à colaboração com o AEE, demonstrou a centralidade da formação docente no enfrentamento dos desafios da inclusão. Os dados da pesquisa apresentaram que, embora alguns professores relatem experiências de diálogo com os profissionais do AEE, essas interações ocorrem de forma pontual e desarticulada, carecendo de planejamento conjunto e continuidade institucional.

Essa ausência de trabalho de parceria entre os profissionais compromete a construção de práticas pedagógicas inclusivas, já que a mediação entre o conhecimento específico do professor de História e o conhecimento técnico do profissional do AEE é fundamental para garantir acessibilidade curricular e equidade no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a formação continuada oferecida aos docentes é frequentemente insuficiente, genérica ou descontextualizada, o que reforça sentimentos de despreparo e insegurança frente à diversidade presente nas salas de aula.

Os docentes revelaram reconhecer as potencialidades dos estudantes PAEE e, em alguns casos, adotaram estratégias para favorecer sua participação nas aulas de História. No entanto, essas ações muitas vezes carecem de articulação institucional, o que dificulta sua consolidação como práticas permanentes. A ausência de planejamento coletivo e de suporte pedagógico estruturado revela que a inclusão ainda é compreendida como um esforço individual, e não como uma construção coletiva.

A análise realizada reforça a relevância de repensar a formação dos professores e as políticas educacionais à luz de uma concepção de escola democrática, comprometida com os direitos humanos e com a valorização da diversidade.

A dimensão das experiências escolares inclusivas expressou relatos de práticas pedagógicas que, embora bem-intencionadas, são majoritariamente sustentadas por iniciativas isoladas dos professores.

No contexto abordado, este estudo oferece importantes contribuições práticas. No campo da formação docente, aponta para a urgência de programas de formação inicial e continuada que integrem os fundamentos da Educação Inclusiva ao ensino de História, de forma crítica e contextualizada. Já no âmbito das políticas educacionais, reforça a necessidade de fortalecer o papel institucional do AEE, de garantir condições adequadas de infraestrutura e de fomentar políticas de apoio à docência em contextos de diversidade.

Como sugestão para pesquisas futuras, propomos a ampliação dos estudos para outras áreas do conhecimento, bem como a inclusão de outras vozes da comunidade escolar, como os próprios estudantes PAEE, seus familiares e os profissionais do AEE. Estudos comparativos entre diferentes redes de ensino também podem oferecer subsídios para a elaboração de políticas públicas mais eficazes e sensíveis à realidade da escola pública brasileira.

Esperamos que este trabalho contribua para a consolidação de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas, que reconheçam o direito de todos os estudantes a uma educação de boa qualidade, plural e humanizadora. Ao promover um diálogo com os professores de História, este estudo reafirma a importância de se construir coletivamente uma escola em que a diversidade seja compreendida como valor e potencial, e não como obstáculo.

REFERÊNCIAS

ANTÁRTIDA. *In*: ATYPICAL. Escritores: Robia Rashid, Seth Gordon. Intérpretes: Jennifer Jason Leigh, Keir Gilchrist, Michael Rapaport *et al.* [S. l.]: Netflix, 2017. Temporada 1, episódio 1 (38 min). Disponível em:

<https://www.netflix.com/search?q=atypical&jbv=80117540>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ARARUNA, Maria Rejane. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum**: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

ARAÚJO, Juliana Carlos Guimarães de; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Percepção de profissionais da educação básica participantes de um projeto extensionista sobre o capacitismo. *In*: PEDRO, Ketilin Mayra; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva (org.). **Recalculando a rota**: temas emergentes em Educação Especial. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 17-36. *E-book*. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/recalculando-a-rota-temas-emergentes-em-educacao-especial/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

AUGUSTO, Ana Paula de Oliveira; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Formação de professores na perspectiva inclusiva: revelando desafios atuais e possibilidades. *In*: PEDRO, Ketilin Mayra; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva (org.). **Recalculando a rota**: temas emergentes em Educação Especial. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 85-102. *E-book*. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/recalculando-a-rota-temas-emergentes-em-educacao-especial/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 9 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.294, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19294.htm#:~:text=L9294&text=LEI%20N%C2%BA%209.294%2C%20DE%2015%20DE%20JULHO%20DE%201996.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20restri%C3%A7%C3%B5es%20ao,220%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação infantil e ensino fundamental. Versão Final. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 19 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2000. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me000450.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

CAMPELLINI, Vera L. Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** 2. ed. São Paulo: Edicon, 2022.

CARVALHO, Mariza Barbosa; BONFIM, Maria. A educação especial no Maranhão: apontamentos históricos. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, p. 176-191, 2017. Número

especial. Disponível em: 10.18764/2178-2229.v.23n.especial/p176-191. Acesso em: 10 set. 2024.

CASTRO, Dayanne Priscilla Dias; TRINDADE, Kalynne Sued Santos; CHAHINI, Thelma Helena Costa. Caminhos à inclusão escolar: o papel dos tutores escolares na educação especial no município de Paço do Lumiar/MA. In: BULATY, Andréia; PETCHAK, Claudia Maria; SILVA, Sandra Salette de Camargo (org.). **Educação inclusiva: da formação docente à práxis educativa**. Santa Maria: Arco Editores, 2024. p. 104-123. *E-book*.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. A relevância das atitudes sociais favoráveis à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. In: SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA, Adriana Alonso (org.). **Atitudes sociais em relação à inclusão: da Educação Infantil ao Ensino Superior**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. *E-book*.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. 2010. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. **Práticas pedagógicas para mudanças de percepções de deficiência e atitudes sociais em relação à inclusão**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

CRIP Camp: revolução pela Inclusão. Direção: James Lebrecht, Nicole Newnham. [S. l.]: Netflix, 2020. Disponível em: <https://www.netflix.com/watch/81001496?trackId=255824129&tctx=0%2C1%2Ca60de23d-389b-4136-a35b-839b3e7fae54-30229949%2Ca60de23d-389b-4136-a35b-839b3e7fae54-30229949%7C2%2Cunknown%2C%2C%2CtitlesResults%2C%2CVideo%3A81001496%2CminiDpPlayButton>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FOROT JÚNIOR, José Ângelo; BARÃO, Gabriel Rattighieri; RONDINI, Carina Alexandra. Desenho universal da aprendizagem e enriquecimento curricular: integrações para educação inclusiva e personalizada. In: PEDRO, Ketilin Mayra; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva (org.). **Recalculando a rota: temas emergentes em Educação Especial**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 67-84. *E-book*. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/recalculando-a-rota-temas-emergentes-em-educacao-especial/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2018.

FRASER, Isabel; GONDIM, Maria Lúcia. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. Disponível em: <https://www.elizabethruano.com/wp-content/uploads/2018/02/fraser-gondim-2004-da-fala-do-outro-ao-texto-negociado.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2025.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução Maria Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; CARMO, João dos Santos. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 704-723, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/bT6y5JYHDTjP79pmKhgbsSq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: características gerais dos moradores 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102004>. Acesso em: 10 set. 2024.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Pricila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOPES, Karine Maria Lima; LIPPE, Eliza Márcia Oliveira. Ensino de História na ótica das práticas educativas inclusivas: análise das produções acadêmicas brasileiras (2004-2021). **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-24, maio 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21240>. Acesso em: 15 set. 2024.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 291, de 25 de novembro de 2002**. Estabelece normas para Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão. São Luís: Conselho Estadual de Educação, 2002. Disponível em: <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2022/11/RESOLUCAO-2002-291.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

MARANHÃO. Secretaria de Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Disponível em:

https://drive.google.com/drive/folders/1ySAHICYIWheaFju__pkAbykeAbPsE7ce. Acesso em: 2 out. 2024.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Eniceia Gonçalves; SANTOS, Vivian; SEBIN, Bruna Raffaini. **Política de educação especial no Brasil: análise da produção de textos: 2004 a 2019**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2022/06/EBOOK_Politica-de-Educacao-Especial-no-Brasil.pdf. Acesso em: 9 fev. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2023. *E-book*.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

NOGUEIRA, Paulo Felipe. **Aleijando o ensino de história: narrativas de estudantes com deficiência**. 2022. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/48345/1/DISSERTAÇÃO%20Paulo%20Felipe%20Nogueira.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade curricular, adaptação curricular e terminalidade específica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. e11, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71896>. Acesso em: 20 maio 2025.

PAÇO DO LUMIAR. **Lei nº 637, de 15 de dezembro de 2014**. Institui o Plano Municipal de Educação – PME do município de Paço do Lumiar e dá outras providências. Paço do Lumiar: Prefeitura Municipal, 2014. Disponível em: https://transparencia.pacodolumiar.ma.gov.br/index.php?class=export_file&method=export_file_pdf&extension=PDF&token=29&type=TransparenciaLegislacao. Acesso em: 10 dez. 2024.

PAÇO DO LUMIAR. Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar. **Diretrizes e orientações pedagógicas para o ano letivo de 2023**. Paço do Lumiar: Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar, 2023.

PAÇO DO LUMIAR. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de orientações pedagógicas: educação especial: organização e funcionamento no município de Paço do Lumiar**. Paço do Lumiar: Secretaria Municipal de Educação, 2024c.

PAÇO DO LUMIAR. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Atendimento Educacional Especializado. **Educação especial: organização e funcionamento no Município de Paço do Lumiar**. 4. ed. Paço do Lumiar: Secretaria Municipal de Educação, 2024a.

PAÇO DO LUMIAR. Secretaria Municipal de Educação. Departamento dos Anos Finais. **Matriz de planejamento anual**: história: documento preliminar. Paço do Lumiar, 2021.

PAÇO DO LUMIAR. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes e orientações pedagógicas para o ano letivo de 2024**. Paço do Lumiar: Secretaria Municipal de Educação, 2024b.

PICCOLO, Gustavo Martins. Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1-20, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/qdwgXFjyk9vm6wXN7hsZYRz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho científico. 2. ed. Novo Háburo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://archive.org/details/metodologia-do-trabalho-cientifico>. Acesso: 9 fev. 2025.

RODRIGUES, Carla Renata Vieira. **Cidadania e igualdade como projeto**: o ensino de História em uma escola inclusiva. 2020. 206 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/31797/1/Cidadaniaigualdadeprojeto_Rodrigues_2020.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 1).

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Organização Maria Auxiliadora Schmidt, Isabela Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: UFPR, 2010.

SAMPAIO, Cristiane Teixeira; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Convivendo com diversidade: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. In: DÍAZ, Félix *et al.* (org.).

Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: Edufba, 2009. cap. 5, p. 71-77.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Entrevista. **Revista Integração**, Brasília, DF, ano 8, n. 20, p. 8-10, 1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. e37452, set. 2020. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822020000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 fev. 2025.

SILVA, Lorrane Stéfane; OLIVEIRA, Guilherme Samargo de; SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves. Entrevista na pesquisa em educação de abordagem qualitativa: algumas considerações teóricas e práticas. **Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 110-122, 27 dez. 2021.

SILVA, Luis Henrique da. **Construção, aplicação e análise de proposta de formação continuada de professores para o ensino de história a alunos com deficiência intelectual**. 2016. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136261/silva_lh_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 16 nov. 2022.

SOUZA, Flávia Faissal de; DAINEZ, Débora. Defectologia e educação escolar: implicações no campo dos direitos humanos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, p. e116863, 2022.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TEIXEIRA, Moisés Pires. **Formação continuada de professores: o ensino de história numa perspectiva inclusiva**. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/15044/3/2020%20-%20Moisés%20Pires%20Teixeira.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2025.

VARELA, Simone. O ensino de história e a formação da cidadania: desafios e perspectivas. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2014, Natal. **Anais [...]**. Natal: ANPUH, 2014. Disponível em: https://www.encontro2014.se.anpuh.org/resources/anais/37/1424132997_ARQUIVO_SimoneVarela.pdf. Acesso em: 11 jan. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Icone, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021. v. 1.

WUO, Andrea Soares; LEAL, Daniela. Pela voz do outro: a construção social da deficiência na escola. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 51, p. 51-62, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/51400>. Acesso em: 24 jun. 2020.

X-MEN: primeira classe. Direção: Matthew Vaughn. Intérpretes: Stan Lee, Bryan Singer, Jack Kirby, Sheldon Turner. [S. l.]: Marvel Entertainment, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

I - IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome:

Idade:

Gênero: Feminino () Masculino () Outros ()

Deficiência: () Sim () Não

Qual: _____

Formação:

Tempo de docência:

Componente Curricular que ministra:

Alunos do público-alvo da Educação Especial:

1. Em seu conhecimento, quais são os objetivos do ensino de História?
2. Para você, qual é a relevância do ensino de História aos educandos pertencentes ao público-alvo da Educação Especial?
3. Qual a sua concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes?
4. Em relação à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como você consegue concebê-la?
5. A escola em que trabalha se encontra preparada para promover o processo de ensino aprendizagem inclusivo?
6. Você se sente preparado para o processo de ensino e aprendizagem do público-alvo de Educação Especial?
7. Quantos estudantes do público-alvo da Educação Especial você tem em sala de aula?
E quais são as necessidades educacionais específicas desses educandos?
8. Quais são os desafios a serem superados em relação ao processo de ensino aprendizagem dos/as estudantes público-alvo da Educação Especial?
9. Na sua percepção, o que ainda falta para que os/as estudantes do público-alvo da Educação Especial tenham sucesso nas aulas de História?
10. Quais metodologias ou instrumentos pedagógicos você utiliza para promover a acessibilidade aos estudantes público-alvo da Educação Especial?

11. Você já fez alguma adequação curricular com educando com necessidades educacionais específicas? Qual ou quais foram? E para quais necessidades educacionais?
12. Conseguiu ensinar História ao público-alvo da Educação Especial? Fale um pouco sobre sua prática pedagógica no contexto da Educação Inclusiva?
13. Você participa de formação sobre educação inclusiva promovida pela secretaria de educação do município?
14. Já realizou alguma formação continuada sobre educação inclusiva por conta própria?
15. Quando estava na graduação fez alguma disciplina na área de Educação Especial?
16. Para você, quem são os profissionais que devem oferecer o AEE?
17. Qual é o espaço onde os estudantes públicos-alvo da Educação Especial devem receber atendimento educacional especializado?
18. Em sua escola, há trabalho colaborativo entre os profissionais das salas de recursos multifuncionais e os professores das salas regulares? Se sim, como vem ocorrendo esse trabalho?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Docente

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado intitulada **O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, cujo objetivo geral é analisar o processo ensino aprendizagem de discentes pertencentes ao público-alvo da Educação Especial, os discursos e as práticas docentes dos professores de história dos anos finais do ensino fundamental na rede pública de ensino de Paço do Lumiar, em relação à Educação Inclusiva.

A Pesquisa conta com a orientação da Professora Doutora Thelma Helena Costa Chahini. Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito emocional, tais como, medo de exposição e/ou receio em responder alguma questão, porém, você pode não responder ou não querer mais participar da pesquisa sem nenhum tipo de prejuízo e/ou implicações a você, à Pesquisa e à UFMA. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática da pesquisadora na área.

Quanto aos riscos físicos, não haverá possibilidades de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá em espaços seguros, dentro da escola que você leciona e/ou caso se faça necessário, por meio virtual. Você terá como benefício direto, além do recebimento de maiores esclarecimentos e de conhecimentos sobre a temática da Educação Inclusiva, terá a possibilidade de externar suas angústias e o trabalho que desenvolve na escola com estudantes público-alvo da educação especial.

Será garantido a você, caso se faça necessário, o ressarcimento das despesas geradas ao vir participar da pesquisa, assim como o direito à garantia de assistência e de indenização, no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Caso aceite, gostaria que soubesse que será realizada coleta de dados por meio de aplicação de entrevista semiestruturada. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma via deste termo, assinada por ambas as partes, onde consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail sued_kallynny@hotmail.com ou (98) 9 98445-8495, Kallynne Sued Santos Trindade (Mestranda em Educação pelo PPGE da UFMA).

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos CEP/UFMA, poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. Telefone: 3272-8708. Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética. UF: MA **Município:** São Luís. CEP: 65.080-040.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

Local e data

Pesquisadora Responsável

Participante

ANEXO

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pesquisador: KALYNNE SUED SANTOS TRINDADE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 76641623.7.0000.5087

Instituição Proponente: Centro de Ciencias Sociais, Saúde e Tecnologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.778.299

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa tem como foco de estudo o processo ensino e aprendizagem por parte dos Docentes de História na rede pública de paço do Lumiar para discentes pertencentes ao público alvo da Educação Especial. Além disso será estudado como isto influencia na operacionalização da Educação Inclusiva na rede pública.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o processo ensino aprendizagem de discentes pertencentes ao público alvo da Educação Especial, os discursos e as práticas docentes dos professores de história dos anos finais do ensino fundamental na rede pública de ensino de Paço do Lumiar, em relação à operacionalização da Educação Inclusiva.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador relata que so possíveis riscos da pesquisa aos participantes podem ser de natureza emocional, tais como: constrangimentos, sentimento de invasão de privacidade ou receio de exposição, mas caso isso venha a correr, será explicado, novamente, que o participante pode não responder ou deixar de participar da pesquisa sem nenhum prejuízo para ambas as partes.

Como benefícios está o desenvolvimento de atitudes sociais favoráveis em relação a Educação Inclusiva no contexto da diversidade de necessidades educacionais específicas do alunado com

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.778.299

e sem deficiência.

Avaliando o descrito pelo pesquisado não se constata algum impedimento com a consecução do projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa contará com uma fase de procedimentos de análise dos resultados onde serão coletados dados para posterior transcrição e análise por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposto por Laurence Bardin, que organiza o trajeto em 3 fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, por fim, a inferência e interpretação. Essa análise permitirá a identificação dos principais temas e categorias relacionados às práticas pedagógicas adotadas pelos professores de história no que se refere à inclusão de alunos com deficiência.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos apresentados a esta comissão encontrassem conforme a norma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Sou de parecer favorável ao projeto

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2261781.pdf	19/12/2023 21:35:09		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto detalhado.pdf	19/12/2023 21:34:16	KALYNNE SUED SANTOS TRINDADE	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	19/12/2023 21:31:12	KALYNNE SUED SANTOS TRINDADE	Aceito
Declaração de concordância	declaracaodeconcordancia.pdf	19/12/2023 21:30:35	KALYNNE SUED SANTOS TRINDADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/12/2023 21:27:04	KALYNNE SUED SANTOS TRINDADE	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	19/12/2023 21:25:57	KALYNNE SUED SANTOS TRINDADE	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto completo.pdf	19/12/2023	KALYNNE SUED	Aceito

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.778.299

Brochura Pesquisa	projetoCompleto.pdf	21:25:48	SANTOS TRINDADE	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	19/12/2023 21:25:03	KALYNNE SUED SANTOS TRINDADE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 22 de Abril de 2024

Assinado por:
Emanuel Péricles Salvador
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br