



Ensino de História na ótica das práticas educativas inclusivas: análise das produções acadêmicas brasileiras (2004-2021)

Teaching History from the inclusive educational practice perspective: analysis of Brazilian academic productions (2004-2021)

Enseñanza de la Historia desde la visión de las prácticas educativas inclusivas: análisis de las producciones académicas brasileñas (2004-2021)

Karine Maria Lima Lopes¹



<https://orcid.org/0000-0003-1954-6591>

Eliza Marcia Oliveira Lippe²



<https://orcid.org/0000-0002-8832-2893>

Resumo: Este artigo tem como finalidade compreender e analisar as articulações entre o ensino de História e as práticas pedagógicas voltadas à Educação Inclusiva. Para tanto, investigamos um conjunto de dissertações e de teses – no período de 2004 a 2021 – que explicitaram a análise de experiências de alunos, professores e demais membros da comunidade escolar no que tange à formulação didática e à execução processual de propostas de lecionar História que suscitaram o debate crítico acerca da inclusão em sala de aula. Nesse sentido, esta pesquisa de caráter quantitativo e qualitativo teve como instrumento de investigação o Banco Digital de Teses e Dissertações, pautando-se em categorias de análise, tais como abordagens metodológicas, conceitos, vinculação com linhas de pesquisa, sujeitos participantes e lócus de desenvolvimento das produções acadêmicas brasileiras. À luz das discussões historiográficas correlatas ao tema, percebemos o aumento expressivo de dissertações relativas aos usos da metodologia etnográfica para reflexão docente sobre os processos de ensino-aprendizagem peculiares, principalmente, dos discentes que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Inclusiva. Produções acadêmicas.

¹ Graduada em História (Licenciatura) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e especialista em Docência, com ênfase na Educação Inclusiva, pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Mestranda em História pela UFRN (Bolsista CAPES). E-mail: karine.lopes.102@ufrn.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente, integra o quadro docente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na qual leciona a disciplina de Fundamentos da Educação Especial. E-mail: elizalippeae@gmail.com

Abstract: This article aims to understand and analyze the articulations between the teaching of History and the pedagogical practices aimed at Inclusive Education. To this end, we investigated a set of dissertations and theses – from 2004 to 2021 – that analyzed experiences of students, teachers, and other members of the school community regarding the didactic formulation and procedural execution of proposals for teaching History that raised the critical debate about inclusion in the classroom. This is a quantitative and qualitative study that surveyed the Digital Bank of Theses and Dissertations, based on categories of analysis, such as methodological approaches, concepts, connection with research lines, participating subjects and development locus of Brazilian academic productions. In the light of historiographical discussions related to the theme, we observed a significant increase in dissertations related to the use of ethnographic methodology for teachers' reflection on the peculiar teaching-learning processes, mainly of students who have Pervasive Developmental Disorders.

Keywords: History Teaching. Inclusive education. Academic productions.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo comprender y analizar las articulaciones entre la enseñanza de la Historia y las prácticas pedagógicas dirigidas a la Educación Inclusiva. Para ello, indagamos un conjunto de disertaciones y tesis – del 2004 al 2021– que explicitaron el análisis de las experiencias de estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad escolar en torno a la formulación didáctica y ejecución procedimental de propuestas para la enseñanza de la Historia que plantearon el debate crítico sobre la inclusión en el aula. En ese sentido, esta investigación de carácter cuantitativo y cualitativo tuvo como instrumento de investigación el Banco Digital de Tesis y Disertaciones, a partir de categorías de análisis, tales como enfoques metodológicos, conceptos, conexión con líneas de investigación, sujetos participantes y locus de desarrollo de las producciones académicas brasileñas. A la luz de las discusiones historiográficas relacionadas con el tema, notamos un aumento significativo de disertaciones relacionadas al uso de la metodología etnográfica para la reflexión docente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, principalmente de estudiantes que tienen Trastornos Generalizados del Desarrollo.

Palabras-clave: Enseñanza de la Historia. Educación inclusiva. Producciones académicas.

Introdução

Este trabalho objetiva compreender e analisar as produções acadêmicas que tecem articulações entre o ensino de História e as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas ao longo do exercício da docência, especificamente na Educação Básica. Consideramos que essa discussão acerca da inclusão no âmbito da vivência escolar ainda apresenta reminiscências da perspectiva de integração, embora estejamos respaldados primordialmente pela Constituição de 1988, a qual tem como um dos seus fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana a ser assegurada, pelo Estado Democrático de Direito, às pessoas que enfrentam um ou mais tipos de deficiências (BRASIL, 1988). Como salientou a pedagoga Maria Teresa Eglér Mantoan, nas situações de justaposição do ensino regular à educação de tipo especial existe uma triagem prévia dos educandos aptos e não aptos à inserção na organização curricular convencional, voltada sobremaneira à perspectiva do espaço de aprendizagem direcionada a sujeitos homogêneos, capazes em termos cognitivos e categoricamente denominados como educandos regulares. Sob essa ótica excludente, estudantes que diferem desses padrões “são indicados a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Esses pressupostos, contudo, não abarcam a incorporação cidadã e equitativa de todos os sujeitos em processo de formação. A mera inserção de alunos e de alunas concebidos erroneamente

como “especiais” na classe comum, nas redes regulares de ensino público e privado, não pressupõe por si mesma mudanças estruturais e formativas na cultura de uma instituição educativa e tampouco o enfrentamento concreto do paradigma tradicional e segmentador que afeta todos os agentes de uma escola: professores, alunos, pais, diretores, coordenadores pedagógicos, comunidade escolar, entre outros sujeitos. Com base nessa inquietação, esta pesquisa – pautada na análise documental e bibliográfica – está norteada pelo pressuposto de que a implementação de uma ação docente inclusiva exige uma transformação seminal no paradigma educacional, de forma articulada à revisão dos conteúdos e dos métodos históricos utilizados por docentes no processo de ensino-aprendizagem. Essas questões materializaram-se como objetos de problematização e de reflexão ao longo das discussões desenvolvidas no decorrer do curso de Pós-Graduação em Docência, no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Essa especialização acadêmica tem como intencionalidade possibilitar aos professores, atuantes ou recém-formados para lecionarem na Educação Infantil, Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o aperfeiçoamento teórico e metodológico para o diagnóstico, o planejamento e o desenvolvimento de produtos educacionais, planos de aula e projetos de ensino pautados na Educação Inclusiva, vislumbrada como possibilidade e realidade nas rotinas de trabalho pedagógico.

Nesse sentido, buscamos compreender neste trabalho de que maneira as teses e as dissertações da área de História, defendidas em diferentes Programas de Pós-Graduação do Brasil, incorporaram uma mudança de perspectivas no campo da educação verdadeiramente inclusiva. Esta, por conseguinte, não se restringe aos alunos sujeitos à modalidade da Educação Especial e tampouco à adaptação dos procedimentos didáticos para um público circunscrito, pois abrange populações indígenas, comunidades quilombolas, jovens e adultos não alfabetizados, mulheres pobres que se encontram em situação de vulnerabilidade social e demais indivíduos subalternizados. Sob essa ótica, pretendemos apontar as concepções de deficiência e de diferença adotadas em um conjunto de trinta investigações históricas analisadas, as metodologias adotadas, as temáticas recorrentes nas produções e os sujeitos participantes das pesquisas, considerando as diferentes abordagens teórico-metodológicas e as séries do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio nas quais as investigações foram realizadas. Privilegiamos essas etapas, porque elas constituem o campo de atuação profissional do historiador.

O levantamento de pesquisas que apontem caminhos para formação, práticas e lugares da Educação Inclusiva justifica-se pela necessidade de aprofundamento dessa discussão na disciplina de História. Afinal, a constituição desse componente curricular passou por significativas reformulações relativas aos principais conteúdos, ementas, unidades temáticas, competências e habilidades, em decorrência da gradual redemocratização do país na segunda metade da década de 1980. Os currículos que até então privilegiavam somente a História Política circunscrita à Europa do norte e seguiam

modelos externos, especificamente franceses, passaram a abordar e tematizar “enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático” (BITTENCOURT, 2008, p. 108). Esse processo de mudanças no olhar sobre a História como disciplina e seus propósitos didáticos tornou-se mais perceptível com a inserção dos conceitos de tempo, de cultura, de sociedade e de espaço na abordagem de diferentes unidades temáticas previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esse documento, publicado pelo Ministério da Educação (MEC), teve como preocupação principal “respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 7).

Decorridos mais de dez dessas transformações, identificamos – no período de 2010 a 2021 – a ausência de artigos científicos que tratem do ensino inclusivo de História nos dossiês de periódicos de abrangência internacional, tais como a Revista Brasileira de Educação Especial, a Revista Nacional de História da Associação Nacional de Professores de História (ANPUH), as publicações do Congresso Brasileiro de Educação Especial e a revista Boletim Historiar. Nesses mecanismos de produção e de circulação do conhecimento produzido na intersecção entre diferentes projetos de pesquisa nas universidades públicas, os trabalhos concentraram-se no histórico da deficiência no Brasil, no transtorno de desenvolvimento do espectro autista e nos relatos de experiência docente na educação de alunos surdos e superdotados, predominantemente nas áreas propedêuticas de Língua Portuguesa e de Artes Visuais. Diante desse panorama bastante lacunar, questiona-se: o que explicaria a ausência de enfoques de análise voltados para o ensino de História?

Em grande medida, essa lacuna na historiografia sobre o ensino de História na interface com a educação inclusiva se justifica pelo fato de que “a formação de profissionais de Educação Especial no Brasil é relativamente recente” (OMOTE, 2020, p. 1). Como enfatizou o pedagogo Sadao Omote, até a década de 1970 – quando não existiam programas de habilitação nas referidas áreas – os docentes que atuavam no letramento de estudantes com diferentes necessidades foram formados em áreas de especialização após o curso colegial. Especificamente em relação aos cursos de formação de professores, cada estado brasileiro adotou diferentes estratégias e formatos para a educação nessa modalidade de ensino, considerando que houve uma maior preocupação com as ações pedagógicas direcionadas aos alunos “portadores” de excepcionalidades no período de 1974 a 1984. Nesse ínterim, foram executados no país – pelas Secretarias de Educação ou nas Universidades Federais – cursos de atualização, de especialização, aperfeiçoamento, licenciatura, estudos adicionais, mestrado e extensão universitária, relativos ao atendimento educacional específico (BRASIL, 1985, p. 27).

Entretanto, alguns estados “empreenderam, de maneira mais sistemática, cursos de Estudos Adicionais (magistério) para professores do ensino regular que apresentavam apenas o nível médio, outros investiram na formação em nível de pós-graduação lato sensu e outros na formação inicial ou específica, em nível superior” (MARTINS, 2012, p. 28). Essa heterogeneidade na formação profissional ganhou novos contornos em meados da década de 1990, período de publicação da Declaração de Jomtiem (1990) e, sobretudo, na Declaração de Salamanca (1994). Esses dois marcos internacionais se enquadravam em uma concepção de ampliação dos sistemas, “com vistas não apenas ao crescimento quantitativo da matrícula, mas também ao aprimoramento do sistema de gestão, de atuação dos profissionais e do processo de ensino-aprendizagem” (*Ibid.*, p. 28).

A Declaração de Salamanca, por exemplo, é produto da Conferência de Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, no intuito de redimensionar a questão da educação inclusiva não somente como uma tarefa técnica, mas principalmente como produto “de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade” (BRASIL, 1994, p. 16). Considerando esses pressupostos, indagamos: como os historiadores têm planejado, desenvolvido e construído reflexões acadêmicas sobre as múltiplas estratégias de ensino que contemplem diferentes sujeitos e suas particularidades na Educação Básica?

Uma das formas de responder essa indagação, consiste em analisar sistematicamente um corpus documental de trabalhos de Pós-Graduação, em nível de mestrado e de doutorado, com atenção para a postura crítica do professor-pesquisador ao refletir sobre as repercussões de suas práticas docentes inclusivas. Destarte, neste artigo apresentaremos e analisaremos pesquisas que se utilizam do fazer pedagógico como fonte investigativa na interface entre Ensino de História e Educação Inclusiva, com a finalidade de perceber com quais mecanismos os autores problematizam e teorizam sobre os conteúdos que ministram e, principalmente, indagar acerca das metodologias ativas com as quais os alunos, em etapas e modalidades distintas, constroem seus aprendizados.

Percursos metodológicos da pesquisa: a construção de categorias de análise das fontes escritas

Esta pesquisa tem como aporte metodológico a análise documental articulada à pesquisa bibliográfica. Trata-se de uma vertente interpretativa associada ao aprofundamento minucioso acerca de dados qualitativos, os quais complementam, como salientou Mari André, “as informações obtidas por outras técnicas e desvelam aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; MARLI ANDRÉ, 1986, p. 38). No caso em questão, o problema consiste em compreender as interlocuções entre Ensino

de História e Ensino Inclusiva no domínio da produção de teses e de dissertações, em escala nacional. Sob um problema já delineado, a necessidade de promovermos uma educação inclusiva na rede regular de ensino, colocamos uma nova camada de complexidade: como as pesquisas históricas em torno do trabalho com alunos que apresentam necessidades específicas refletem sobre a Educação Inclusiva, sua constituição e seus efeitos aos sujeitos da escola? O que as produções mapeadas revelam sobre os métodos de pesquisa e o nível de articulação dessa discussão à prática docente em seus limites e potencialidades?

À luz dessas perguntas desafiadoras, compreendemos os documentos de pesquisa, dissertações e teses de doutoramento, como uma “fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (*Ibidem*, p. 38). Mais do que isso, as produções acadêmicas têm vinculações com a sociedade nas quais foram produzidas, as tendências pedagógicas em vigência no período em que foram escritas e publicadas, as linhas de pesquisa específicas e as discussões inerentes ao tempo e ao espaço no qual foram construídas. Além de nos fornecerem um panorama sobre determinado contexto educacional, esses materiais se enquadram naquilo que o historiador Antoine Prost denomina como testemunhos históricos articulados a uma questão investigativa, pautados nas indagações incessantes às fontes documentais e na formulação dos procedimentos científicos. Destarte, “pela questão é que se constrói o objeto histórico, ao proceder um recorte original no universo ilimitado dos fatos e documentos possíveis” (PROST, 2008, p. 75).

Sob esse prisma, selecionamos um conjunto de trabalhos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Lançado no final do ano de 2002, esse sistema foi produzido e mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com subsídios da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP). Essa base de dados “possibilita que a comunidade brasileira de C & T publique e aprofunde suas teses e dissertações produzidas no Brasil e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional”³. Diante do grande volume de trabalhos desenvolvidos por 130 instituições do país, realizamos uma busca avançada na plataforma com a utilização das seguintes palavras-chave: “ensino de História”; “educação inclusiva”; “educação especial” e “inclusão”. Diante de 879 resultados, selecionamos especificamente as pesquisas que apresentassem experiências docentes no ensino da disciplina e, assim, ficamos com um total de 459 trabalhos, dentre os quais selecionamos 30 investigações que apresentassem propostas correlatas a esse estudo. Nos concentramos nas duas primeiras décadas do século XXI, entre os anos 2004 e 2021.

³ Texto disponível em: <<https://bdttd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 08 set. 2022.

No âmbito da legislação voltada à Educação Especial, esse período é marcado pelas primeiras experiências de incorporação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente nas escolas públicas do país. Além disso, o período privilegiado para o escopo desta investigação se justifica pelo fato de que abrange um movimento político contemporâneo mobilizado pelas próprias pessoas com deficiência no Brasil, o qual “investe no processo de mudança cultural há cerca de quatro décadas e alcançou resultados expressivos de cidadania, partindo-se da tutela para o alcance da autonomia” (LOUREIRO MAIOR, 2017, p. 35). Sob a ótica de promoção da justiça social por meio da equiparação de oportunidades, esse movimento viabilizado foi impulsionado pela elaboração de tratados internacionais de direitos humanos, a exemplo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, homologado pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 2006. Assim, buscamos perceber como os trabalhos científicos da área de História estão sincronizados com tais transformações e de que maneira apresentam alternativas concretas para a educação inclusiva, tendo em vista as especificidades e as demandas próprias de diferentes regiões brasileiras nas quais foram pautadas as investigações.

Após a análise do material pesquisado no recorte temporal proposto, foi possível subdividi-lo em seis categorias de análise, a saber: 1) Ano de defesa das pesquisas; 2) Temática; 3) Objeto de estudo; 4) Objetivos; 5) Acepções acerca da deficiência e da diferença; 6) caracterização metodológica; 7) vinculação com linha de pesquisa; 8) participantes e local de desenvolvimento das pesquisas. Cabe ressaltar que compreendemos que a produção dessas categorias é um exercício fluído decorrente do fazer teórico em que se apoia a pesquisa, considerando que analisamos os resumos das pesquisas e os seus resultados de acordo com o entrecruzamento entre as categorias mencionadas. Desse modo, “esse conjunto inicial de categorias vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse” (LUDKE; MARLI ANDRÉ, 1986, p. 42). Logo, o estudo aqui pretendido também abarcou uma análise de conteúdo, compreendida por Laurence Bardin como o conjunto de procedimentos metodológicos mobilizados pelo pesquisador para interpretação de discursos a serem capturados pela hermenêutica controlada e apreendidos com a feitura de uma cautelosa inferência:

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de <<desocultação>>, responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de preocupação científica (BARDIN, 1977, p. 7).

Nesse sentido de desmontar e de reconstituir o conteúdo da documentação pesquisada, interpretando-a em suas particularidades e aspectos teórico-metodológicos, optamos esmiuçar o trabalho com as categorias de análise por meio da elaboração de gráficos e de tabelas, intercaladas à discussão bibliográfica e à compreensão do conteúdo e dos discursos sobre inclusão presentes, ou implícitos, nas teses e nas dissertações. Dividimos os procedimentos metodológicos em quatro fases distintas para o processo de coleta, de leitura situada e de interpretação do corpus documental do trabalho. Primeiramente, efetuamos a localização dos trabalhos e mapeamento dos seus principais temas gerais, eixos teóricos e metodológicos de análise; em seguida, efetuamos a compilação e sistematização do material (subdivisão e organização das produções acadêmicas em categorias); por conseguinte, produzimos o fichamento dos resumos quanto aos objetivos, metodologias, concepções teóricas, metodologias e sujeitos da pesquisa; e, por fim, construímos representações visuais e o cruzamento de dados, quantitativos e qualitativos, com a bibliografia específica.

Em todos esses percursos investigativos, consideramos que os estudos qualitativos, mais sofisticados nas décadas de 80 e 90, “englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde os estudos de tipo etnográfico até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral” (MARLI ANDRÉ, 2001, p. 55). Logo, enfatizamos a interface entre educação inclusiva e a História, tendo em vista o caráter flexível da metodologia escolhida e como essa abordagem se reverbera nas questões centrais enfatizadas e suscitadas pelos trabalhos selecionados por meio do uso metodológico da BDTD para construção de dados coerentes com os objetivos desta pesquisa e as suas inquietações. Consideramos que o processo de categorização representa uma operação classificatória dos elementos, também denominados por Bardin (1977) como “unidades de registro” de um determinado conjunto, a serem reorganizados conforme gêneros, similitudes e diferenciações, sob critérios semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos. Todavia, não descartamos a possibilidade de que outros agrupamentos e outros critérios “insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificado consideravelmente a repartição anterior” (BARDINS, 1977, p.118), já que eles comportam estruturalmente duas etapas: o inventário (o qual isola e sistematiza os elementos ou dados produzidos durante a investigação) e a classificação (a qual consiste na produção de uma organização criteriosa dos elementos, repartindo-os e tecendo relações entre seus diferentes conteúdos).

As produções acadêmicas dos programas de Pós-Graduação em intersecção à Educação Inclusiva

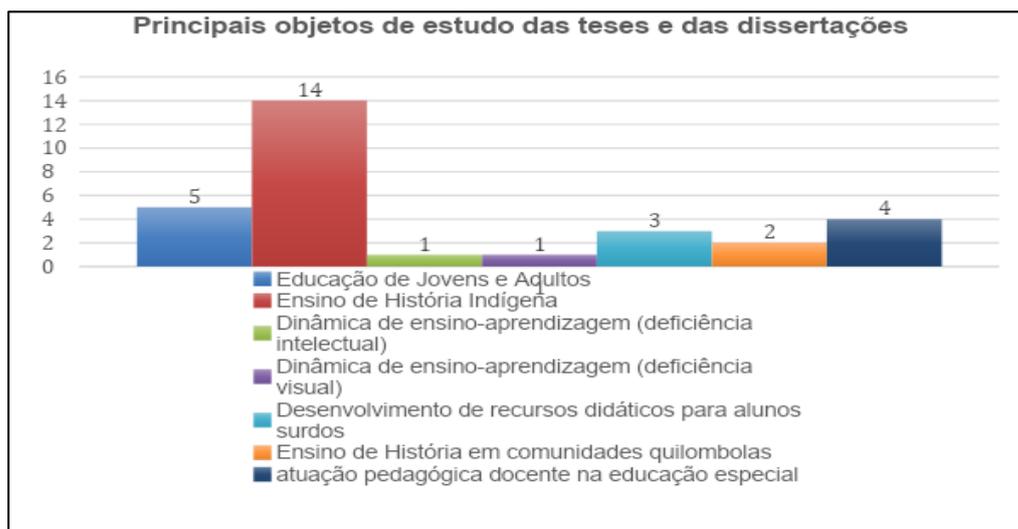
As teses e as dissertações produzidas em diferentes espaços de construção acadêmica, em âmbito nacional, se concentram na reflexão incessante sobre a formação inicial e continuada dos docentes, bem como nos desafios e especificidades de desenvolver uma educação inclusiva. A práxis aqui evidenciada designa a experiência do profissional de História no domínio e no exercício de manejar saberes internos e externos à sala de aula e nos programas e projetos de formação continuada, em consonância com as ações educativas que formam, reconstituem e transformam a comunidade escolar. Entendemos que há um dinamismo na própria vivência docente no ensino-aprendizagem, a qual “precisa de um olhar do pesquisador; de um pensamento investigativo; das ferramentas teóricas que permitem compreender a realidade e também de um coletivo investigador, que funcione como espaço de reverberação da realidade e de contínua aprendizagem” (FRANCO, 2017, p. 16).

Quanto à distribuição dos principais temas de pesquisa, os dados sinalizaram para a tendência de crescimento progressivo das temáticas relativas ao Ensino de História Indígena em, aproximadamente, 42% dos trabalhos analisados (Gráfico 1). Esse aspecto decorre, por um lado, da própria transformação na historiografia acerca do lugar e da representatividade cultural das populações indígenas. Esta, por sua vez, está focada, a partir da década de 1980, em abordagens interdisciplinares que têm privilegiado “interpretações nas quais os índios surgem como agentes históricos dos processos de mudança por ele vividos” (ALMEIDA, 2010, p. 18). Por outro lado, a obrigatoriedade de trabalhar a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, a partir da lei nº 11.645/2008, suscitou pesquisas concentradas na crítica e na releitura de fontes hemerográficas e audiovisuais no ensino da temática indígena, inclusive análises sobre os usos e os desusos do livro didático na educação sensível à alteridade.

Como demonstrou Jorge Ferreira Lima, ao analisar as representações de professores e de alunos do Colégio Estadual José Luiz Siqueira sobre as populações indígenas, a abordagem de outras culturas no universo escolar estudado ainda se restringe às datas comemorativas. Momentos excepcionais, como “o dia do índio”, reforçam uma cultura escolar marcada pelo estranhamento e pelo estigma em relação aos homens e mulheres indígenas, percebidos como objetos excêntricos e extravagantes. O autor identificou que a coleção didática “Viver Juntos”, trabalhada pelos estudantes da 7ª série na referida instituição de ensino, situada no estado do Tocantins, focaliza demasiadamente as contribuições das expressões de origem tupi-guarani na cultura e nos costumes nacionais, como a produção de receitas culinárias baseadas no milho e na mandioca. Essa concepção apresenta e

reproduz, no ambiente escolar, defasagens e lapsos de tempo histórico na agência indígena, pois essas populações são tangencialmente trabalhadas no processo de colonização do Brasil nos séculos XVI a XVIII e “reaparecem como num passe de mágica no período de expansão territorial promovido por Getúlio Vargas, a partir da década de 1930, a famosa Marcha Para Oeste, do Estado Novo (1937-1945), e logo depois na década de 80, com a promulgação da Constituição de 1988” (Cf. LIMA, 2016, p. 44).

Gráfico I: Objetos de estudo mais recorrentes no corpus documental analisado



Fonte: Produzido pela autora, 2022.

Ademais, o mapeamento do material explorado revelou cinco produções voltadas à etnografia das aulas de História na ótica de discentes e professores que lecionam em escolas indígenas, principalmente na região Nordeste e nos mestrados profissionais em História. Um dos exemplos disso é a análise do impacto da escola João Lino da Silva entre os potiguara do Catu dos Eleotérios, situada no município de Canguaretama/RN, a qual resultou na produção do guia didático “Intercâmbio cultural na comunidade Potiguara do Catu”. Esse produto iconográfico e textual incorporou uma proposta de visita à comunidade trabalhada ao longo da pesquisa, no qual “o povo indígena terá acesso a um roteiro de caráter pedagógico, dividido em dois momentos: um na trilha que leva a uma das nascentes do rio Catu e o segundo referente às oficinas que são realizadas no ambiente escolar da Escola Indígena João Lino da Silva” (CARDOSO, 2019, p. 79).

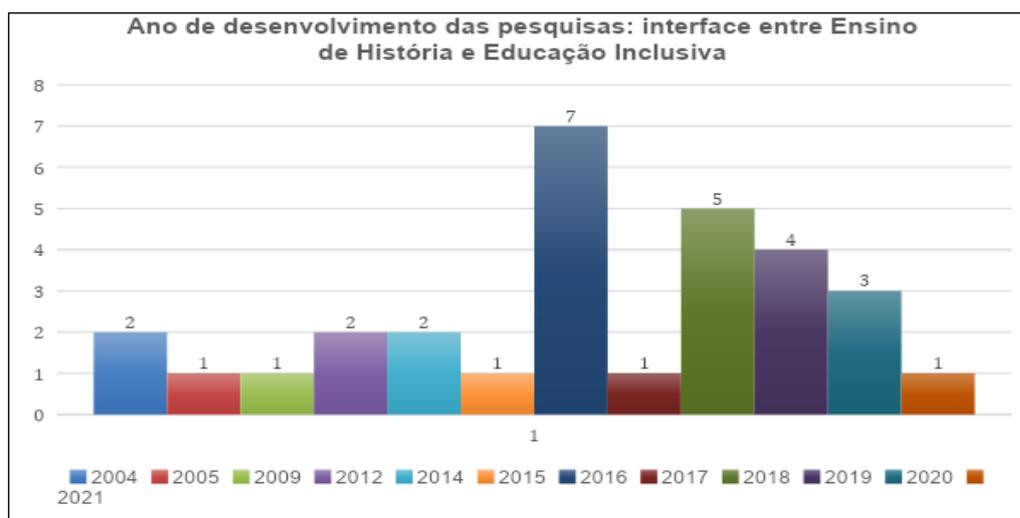
No entanto, em contrapartida aos dados já apresentados, percebemos que a Educação de Jovens e Adultos tem sido trabalhada em apenas 15% das produções analisadas, as quais caracterizam-se pela ênfase na inclusão das mulheres no EJA dos anos finais do Ensino Fundamental e na constituição social, cidadã e mnemônica em torno dessa modalidade. Outros temas, como a concepção de êxito acadêmico na ótica dos alunos que apresentam deficiência intelectual (Cf. SILVA, 2009), foram

explorados em apenas 2% das investigações históricas no âmbito do mestrado, com maior incidência na linha de pesquisa voltada à Educação Especial vinculada à Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). O déficit nesses estudos não significa que os professores das redes de ensino públicas e privadas do país não estejam lidando com esse perfil de alunado.

O Censo Escolar de 2021, elaborado pelo Ministério da Educação, nos permite perceber um crescimento significativo, de 23%, no número de matrículas na escola básica considerando os estudantes que enfrentam transtornos globais de desenvolvimento, principalmente a deficiência múltipla e intelectual, e a superdotação (BRASIL, 2022). Ademais, ocorreu o aumento exponencial de classes comuns em detrimento das classes especiais exclusivas no intervalo de 2010 a 2021, principalmente no Ensino Médio (172.897) e no Ensino Fundamental (840.295), assim como o aumento do percentual de alunos incluídos na modalidade de Educação Especial, no total de 100%, em quatro unidades federativas do Nordeste: Rio Grande do Norte, Piauí, Maranhão e Tocantins (BRASIL, 2022, p. 29). Então, o que explicaria as lacunas apresentadas? Um dos argumentos possíveis para compreendê-las consiste na ínfima articulação entre acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos na execução efetiva de um Projeto Político Pedagógico pautado na constituição de “uma nova cultura de valorização das diferenças” (RAPOLI *et. al.*, 2010, p. 520).

Além disso, nos chama atenção o fato de que as pesquisas sobre ensino e formação docente no atendimento educacional especializado, no campo da História, foram publicadas com maior intensidade a partir do ano de 2016 (Gráfico 2), o qual demarca a decorrência de um ano após a publicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

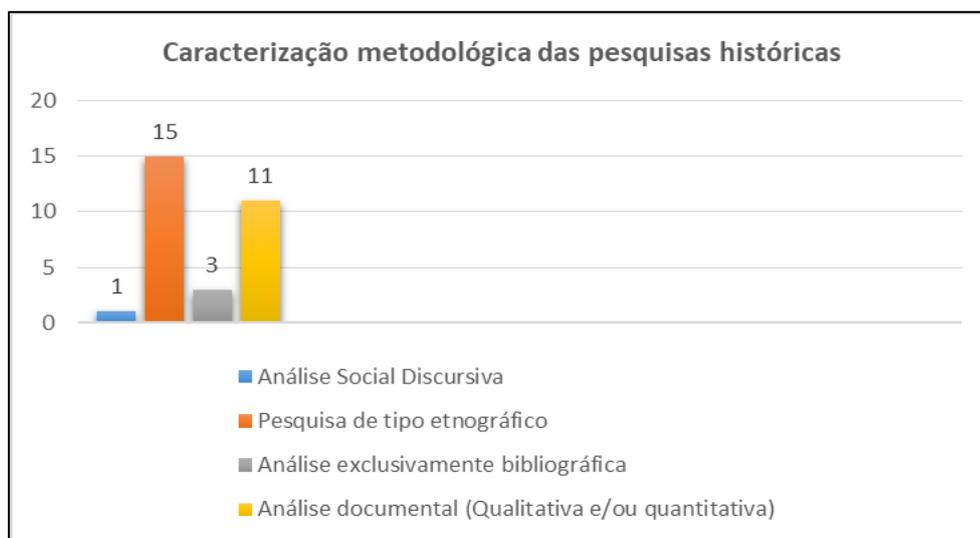
Gráfico 2: Períodos de concentração e/ou ênfase das pesquisas



Fonte: Produzido pela autora, 2022.

Consoante salientou a historiadora Maria Helena Michels, “a própria formação de professores priorizou as técnicas e os recursos específicos em detrimento da análise do sistema educacional, em seus aspectos econômicos, sociais e políticos” (MICHELS, 2017, p. 36). A partir dos anos 2000, a Resolução CNE/CEB 2/2001 estabeleceu que os professores poderiam obter formação continuada para atuarem na Educação Especial, estabelecendo de maneira imprecisa uma divisão de trabalho menos individualista entre o professor capacitado e o professor especialista em EE, o qual desenvolveria atividades pedagógicas na sala de aula comum. Apesar desse problema que perpassa diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, podemos perceber que a reverberação das necessidades educacionais nas características individuais eximiu a pessoa considerada “deficiente” de suas demandas de aluno. Estas, por conseguinte, foram reconstituídas por diferentes teóricos por meio da utilização esmiuçada de pesquisas de campo que envolveram, com maior ou menor centralidade, metodologias recorrentes no trabalho do historiador em seu ofício investigativo. São exemplos recorrentes à pesquisa de tipo etnográfico, a análise documental, a análise social do discurso e bibliográfica, como explicitado consecutivamente (Gráfico 3).

Gráfico 3: Abordagens metodológicas enfatizadas pelos pesquisadores



Fonte: Produzido pela autora, 2022.

No corpus documental selecionado para este artigo, percebemos que a interligação da metodologia histórico-etnográfica à pesquisa de campo, sobretudo nos trabalhos que questionaram veementemente a instituição de uma escolarização de caráter ocidental, civilizacional e cristã no país. Em sua dissertação, o historiador Dhiogo Rezende Gomes estudou em que medida a comunidade indígena Panhã – Apinajé, situada no norte do estado do Tocantins, agenciou a construção de uma

escola diferenciada, articulada à prática política por intermédio da legitimação da soberania étnica e cultural dessas populações. Para tanto, o autor delimitou como objeto de estudo a Escola Indígena Tekator sob o olhar da antropologia histórica, com o intento de compreender as histórias ensinadas e os sujeitos que as recriam desde a década de 1960.

Esse enfoque tem como característica a observação e a descrição da “escola como um todo, sua composição estrutural e geográfica no espaço da Aldeia Mariazinha e a vida cultural que lhe é dada, somado ao trabalho historiográfico nas análises de documentos e fontes como os livros adotados nas aulas de História, planos de aula e anotações dos professores” (GOMES, 2016, p. 26). Por conseguinte, a atenção minuciosa à instituição de ensino viabilizou aos historiadores a percepção de uma educação inclusiva intermediada por conflitos sociais, étnicos e de classe, abrindo novos horizontes para os estudos interculturais. Como salientou o referido historiador em estudo:

[...] o que se faz urgentemente necessário é a produção de materiais didáticos com ampla participação dos professores e demais membros dos movimentos indígena e indigenista, se atendo as particularidades de cada etnia e as formas como estas lidam com o tempo-espaço, na relação com os outros povos e culturas. [...] Apesar do potencial ancião para o ensino de História na escola, ainda há conflitos na relação dos velhos e a jovem escola, divergências entre tradição e modernidade representada na escolarização, “coisas de índios versus coisas de brancos”. Entretanto, há interesses nesta adesão, que partem da comunidade, dos jovens, principalmente professores, e dos próprios anciãos que não se excluem por completo (GOMES, 2016, p.162).

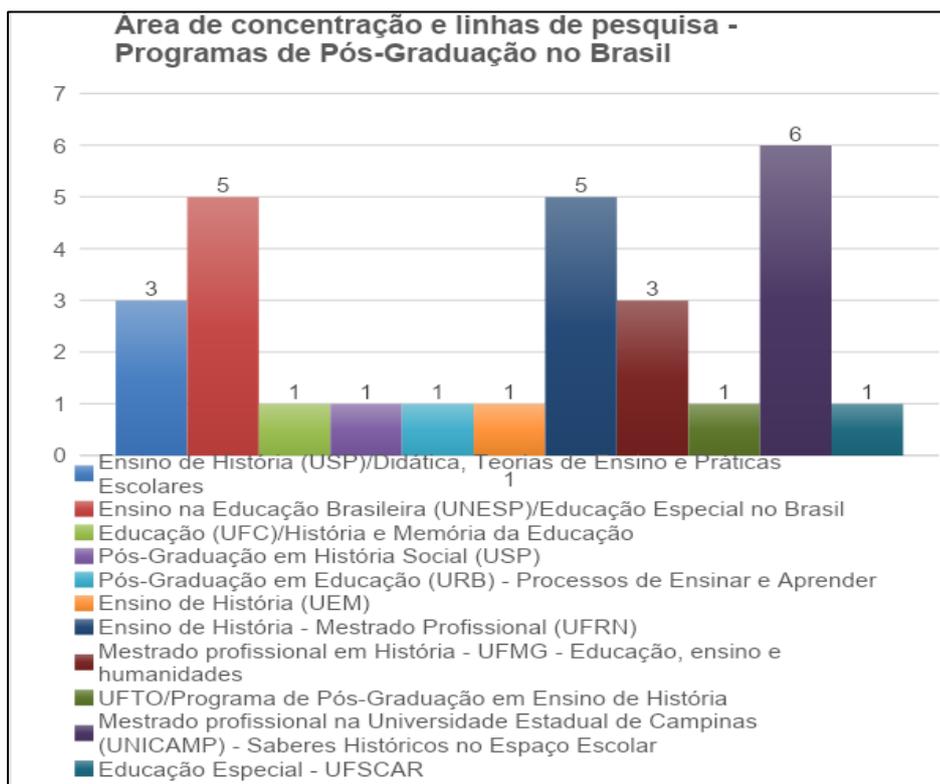
Com essa preocupação de transformar o espaço escolar por meio de uma pedagogia do conflito, outros pesquisadores trabalharam especificamente com Análise Social Discursiva. Essa metodologia, em consonância à crítica ao discurso político de democratização do acesso ao ensino, foi adotada em 35% das investigações, na perspectiva de questionar os objetivos e os sentidos fundamentais que a escola pública brasileira incorpora e reproduz, no âmbito do Ensino de História inclusivo. Em seu trabalho de campo, o historiador Luís Henrique da Silva analisou – no âmbito da linha de pesquisa “História da Educação Especial no Brasil” (mestrado acadêmico) – as alterações na dinâmica de uma escola de Ensino Fundamental I e II localizada no interior de São Paulo, em decorrência do aumento percentual de educandos – correspondente a de 43,4% – que apresentavam deficiência intelectual, entre os anos de 1998 e 2005.

Os resultados da produção e da problematização dos dados quantitativos e qualitativos, principalmente entrevistas estruturadas e semiestruturadas, evidenciou que a presença de alunos com transtornos globais de desenvolvimento na escola-campo enfatizada suscitou uma incessante procura por ferramentas de sujeição e de controle com a intenção de adequar o alunado com necessidades específicas a um modelo de educação bancária. No contexto analisado, concluiu-se que a inclusão

efetiva “apresenta dois grandes potenciais, a inauguração de uma nova forma de exclusão social em que os alunos estão inseridos em espaços que sutilmente desconsideram a sua presença, ou a provocação de uma completa revisão dos objetivos da escola” (SILVA, 2009, p. 6).

Esse argumento corrobora a investigação de outros acadêmicos que se utilizaram do método de análise documental encadeado à historiografia sobre o ensino de História, majoritariamente nas teses de doutoramento. Um exemplo desses trabalhos intitula-se “Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA”, defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Esse programa é o único do país específico da área, fundado em 1986 por iniciativa dos profissionais que trabalharam no curso de especialização docente do Centro de Educação e Ciências Humanas. Assim como outras 4 linhas de pesquisa desenvolvidas na região Sudeste do Brasil, esse lócus acadêmico prepondera na produção acadêmica que interliga a pesquisa em História à Educação inclusiva (Gráfico 4).

Gráfico 4: Educação inclusiva e ensino de História nos espaços de produção científica



Fonte: Produzido pela autora, 2022.

A ausência de outros programas de Pós-Graduação em outras regiões do Brasil, voltadas especificamente ao Ensino de História, é reflexo do tradicionalismo e da resistência à

interdisciplinaridade que permeiam esse campo de saber. Segundo Carlos Fico, esse problema suscitou a proposição do ProfHistória, caracterizado pela formação continuada do professor de Educação Básica por meio de uma rede nacional de mestrados profissionais. Estes, por conseguinte, aceitam como trabalho final produtos didáticos direcionados aos discentes, porém o problema da especialização do conhecimento e da criação de linhas de pesquisa genéricas e focadas na História dos processos políticos acarretam no déficit de formação e de atuação em uma realidade profissional não estritamente acadêmica. Esse quadro representa uma crise contemporânea, haja vista que:

Linhas de pesquisa muito generalistas não apresentam significado algum e coexistem com grupos efetivamente dinâmicos que estudam temas como escravidão, história ambiental, ditadura militar. A questão é como essas agendas específicas se inserem nesse formato generalista que no passado fazia algum sentido, mas que hoje representa uma crise frente a essa demanda de especialização (FICO, 2015, p. 1022).

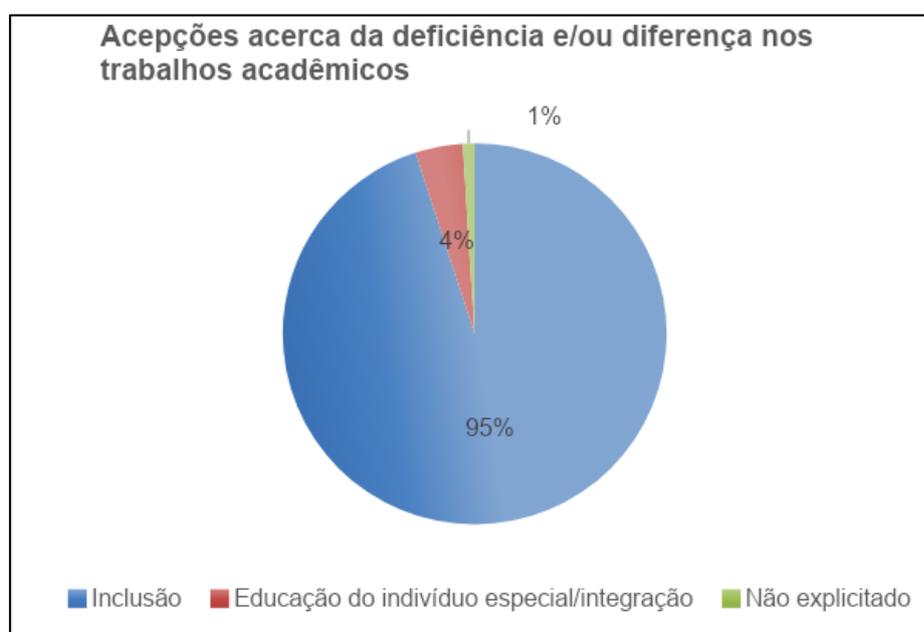
Contudo, cabe-nos ressaltar que o problema não está restrito apenas à lógica de funcionamento da pós-graduação, mas também tem como fundamento a insuficiência de debates acadêmicos acerca da relação entre ensino de História e Inclusão Educacional. Por exemplo, a historiadora Taísa Gasiela Gomes Liduenha Gonçalves destaca, em sua tese de doutoramento, a escassez de produções voltadas às desigualdades sociais e abanos das políticas para os cidadãos que vivem no campo e apresentam quadros de deficiência, em diferentes níveis de escolarização e em paupérrimas condições sociais nos municípios pertencentes à mesorregião de Ribeirão Preto. A autora analisou especificamente a situação educacional e as condições socioeconômicas da população jovem e adulta no campo, em São Paulo, que participaram do Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA). Entrevistas com membros do assentamento que participaram do projeto, análise dos indicadores sociais e da escrita sobre Educação do Campo, em correlação à EJA e à Educação Especial, demonstraram que as famílias, atualmente assentadas, vivenciam realidades infraestruturais e emocionais precárias, e estão acampadas em lonas e desassistidas por programas sociais do Estado e do Governo Federal, a exemplo do Bolsa Família.

Devido à forte concentração de latifúndios na espacialidade estudada, “percebe-se que esses trabalhadores rurais e suas famílias enfrentam situações difíceis no cotidiano, devido à falta de apoio do município, dentre elas: falta de água, precariedade nas estradas, transporte e educação” (GONÇALVES, 2014, p. 145). Identificamos, portanto, a relevância de discutirmos a educação do campo como construto de resistências e de lutas pela oferta de educação de qualidade nas áreas rurais na direção do combate às desigualdades sociais. Como salientou Mantoan (2003), a incorporação da escola inclusiva demanda um esforço coletivo de modernização e de reestruturação da maioria das instituições de ensino brasileiras, no intuito de modificar condições excludentes que dificultam a

recriação de um projeto político pedagógico que se distancie da concepção segregacionista e de transposição didática do conhecimento acadêmico para as escolas.

Inserido no eixo da valorização das diferenças, tal projeto “parte do diagnóstico da demanda, penetra fundo nos pontos positivos e nos pontos fracos dos trabalhos desenvolvidos, define prioridades de atuação e objetivos, propõe iniciativas e ações, com metas e responsáveis para coordená-las” (MANTOAN, 2003, p. 35). Dentro dessa proposta, identificamos no conjunto documental em análise avanços acerca da discussão conceitual em torno da historicidade do termo “deficiência” em intersecção ao ensino de História (Gráfico 5). Tendo como objeto de estudo a inclusão da pessoa com deficiência visual na educação profissional, Fernanda Coimbra traça como objetivo compreender essa questão na perspectiva de Educação Profissional Inclusiva por meio de uma pesquisa exploratória, a qual intercrucza a história de vida de um aluno ao estudo de caso.

Gráfico 5: Abordagens conceituais nos trabalhos analisados



Fonte: Produzido pela autora, 2022.

A historiadora mencionada anteriormente estudou, especificamente, uma das unidades de ensino no nível técnico integrado ao Ensino Médio, ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), no contexto teórico-metodológico da Memória da Educação. Nesse caso, a análise combinatória entre material empírico e legislações, sobretudo a Lei Federal 9.394/1996 (LDB), revelou que o atendimento educacional à Pcd apresenta um caráter identitário e marcado por práticas educativas integracionistas. Estas, por conseguinte, se inserem no

movimento de transição para inclusão educacional. Todavia, as práticas educativas ainda têm como fundamento e horizonte a aceção de que “o acesso e a permanência do Pcd à escolarização em turmas regulares é prerrogativa àqueles considerados mais aptos entre esta tipificação de aluno, ou que o mesmo deve se adaptar à escola e não o contrário” (COIMBRA, 2012, p. 6).

No âmbito do mestrado profissional, Paulo Santos também mapeou e analisou uma série de desafios ao ensino de História para surdos em classes inclusivas com ou sem recursos multifuncionais, principalmente ao analisar os depoimentos concedidos pelos professores da disciplina em um dos polos da educação inclusiva: a Escola Municipal Santa Luzia, situada no município Duque de Caxias (RJ). Por meio da metodologia de História Oral, atrelada aos conceitos de cidadania e interculturalidade, o autor constatou a defasagem quanto à formação docente no que se refere ao domínio de questões conceituais e pedagógicas sobre a especificidade da surdez. Ao mesmo tempo, ele identificou a ausência de formação continuada ofertada de forma integrada ou adicional à carga horária de trabalho docente, bem como o desconhecimento dos profissionais entrevistados acerca das pesquisas, concluídas ou em andamento, sobre essa modalidade de ensino.

Consequentemente, a pesquisa de campo do referido estudo revelou problemas de ordem estrutural, formativa e pedagógica, tais como a ausência de preparo e acolhimento aos professores iniciantes no trabalho com os discentes surdos e, principalmente, o caráter de dependência e de tensões na relação professor regente e docente-intérprete de Libras. Esses problemas, por sua vez, acarretam na “invisibilidade do aluno surdo, acentuada pela ausência das pessoas com surdez dos livros didáticos e conteúdos curriculares da disciplina; a falta de recursos didáticos tecnológicos e/ou as dificuldades encontradas para deles fazer uso” (SANTOS, 2018, p.123). Uma das alternativas identificadas para ultrapassar as fronteiras e limiares da noção integrativa de alunos com necessidades distintas se materializou no desenvolvimento de um caderno de orientações e sugestões para o ensino de História em classes inclusivas com alunos surdos. Esse material didático apresenta ao docente-leitor estratégias de ensino e de avaliação formativa diferenciadas, a fim de viabilizar a ação docente para lidar com alunos que apresentem surdez, como o uso de quadros sinóticos e comparativos, da expressão corporal, do contato com fontes históricas materiais e de aulas de campo que explorem sentidos e sensibilidades afetivas dos sujeitos-surdos, sobretudo ao longo de visitas aos lugares de memória.

Com o propósito similar de intervenção diante dos problemas que fragilizam a educação, Ângela Ferreira trabalha com os conceitos de relações étnico-raciais e identidades sociais ao deslocar para o centro de análise a questão da história local em sala de aula. Com a metodologia de discussão bibliográfica e História Oral, a autora objetiva estudar a educação quilombola no estado de Minas Gerais, no século XXI, em articulação à historiografia brasileira e em correção ao estudo da escravidão

negra no período colonial e imperial no Brasil. Em conformidade com a Lei 10.639/2003, a qual prevê a obrigatoriedade do ensino da História e da cultura afro-brasileira no currículo da Educação Básica pública e privada, percebemos nos trabalhos analisados uma preocupação mais recorrente com a valorização das comunidades quilombolas em sua singularidade e em seu processo de tomada de consciência política, socioespacial e territorial.

Essa intencionalidade tomou forma na produção de um guia de fontes para os estudos das ancestralidades africanas, disponível no site “Movimento de Educação Escolar Quilombola”. Essa ferramenta eletrônica esclarece conceitos históricos, como quilombo, etnias, raça e território, bem como incorpora discussões sobre a legislação que ampara a educação quilombola, relatos de experiências e conjuntos iconográficos do cotidiano dos trabalhadores negros escravizados no século XX, entre outras fontes imagéticas. Esse material poderá contribuir para “o empoderamento desses educadores, disponibilizando-lhes aos recursos que se encontram dispersos e que demandam pesquisas para as quais eles não são preparados nem incentivados” (FERREIRA, 2016, p. 107), assim como capacitar o corpo docente para que proporcione aos seus alunos as oportunidades para que construam e vivenciem efetivamente a educação quilombola.

Essa preocupação com a construção identitária dos sujeitos, cabe salientar, se aplica a uma diversidade de trabalhos localizados nesta investigação. Como evidencia a tabela seguinte, toda comunidade escolar é objeto de análise na abordagem da educação inclusiva, a qual abrange a preocupação de analisar as falas de educandos, suas trajetórias formativas e desafios que se inscrevem no espaço da escola. Alunos e alunas, no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental, participam diretamente da construção de uma historiografia sobre educação especial na ótica da inclusão, com o uso de metodologias próprias à narrativa histórica (Quadro I). Essas produções, sobretudo a etnografia do espaço escolar e a história oral aplicadas a diferentes lócus de investigação do país, sinalizam para uma reflexão sobre a função do educador na apresentação de novas possibilidades de intervenção social, de atitudes e de valores para que os discentes compreendam o mundo e se observem como agentes do seu próprio conhecimento, para além de sua temporalidade.

De modo crítico e propositivo, as pesquisas desenvolvidas explicitam que a inclusão “indica a promoção de ações afirmativas que prepara os contextos para o acolhimento de todos” (KUMADA, 2022, p. 22), pois está centrada em toda sociedade, distanciando-se dos paradigmas de normatização dos educandos e do desenvolvimento de competências e habilidades. Esse aspecto deve ser ressaltado tendo em vista que a própria LDBEN utiliza-se da acepção integracionista ao estabelecer – em seu artigo 59 – que os sistemas de ensino devem garantir “professores com especialização com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como

professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos na classe comum” (BRASIL, 1996). Assim, as mudanças historiográficas aqui ressaltadas contribuem tanto para produção de políticas públicas inclusivas, quanto para o entendimento da categoria de profissionais da educação sobre o percurso de lutas enfrentadas por pessoas com deficiência e estudiosos dessa área do conhecimento, projetando-a em escala nacional. Por isso, tais mudanças contribuem para a quebra de um ciclo vicioso de culpabilização histórica do discente pelo comprometimento de sua condição intelectual, de seu desenvolvimento cognitivo e/ou de sua forma própria de interação social.

Quadro I: sujeitos, objetos e lócus das pesquisas

Participantes das pesquisas de campo	Objeto de Pesquisa	Lócus de desenvolvimento das investigações históricas
Alunos do Ensino Médio	Educação de Jovens e de Adultos (EJA)	Escola do município de São Paulo – EMEF José do Patrocínio
Alunos matriculados entre 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental	Deficiência intelectual	Diretoria Regional de Ensino no interior do Estado de São Paulo (Município de Marília)
Alunos com deficiência visual no ensino médio técnico integrado	Deficiência visual	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – campus Belém
Alunos e professores da Escola Indígena Toldo Campinas	Ensino de História Indígena	Escola Kaingang da terra indígena Guarita/RS
Alunos e professores	Educação Quilombola	Comunidade quilombola de Felipe em Bom Jesus do Amparo/ Minas Gerais
Alunos surdos incluídos em turmas regulares do segundo segmento do Ensino Fundamental	Educação dos surdos	Escola polo na educação de surdos localizada na Baixada Fluminense (RJ)
Alunos da escola indígena diferenciada	Ensino de História Indígena	Catu dos Eleotérios/Município de Canguaretama – RN

Fonte: Produzido pela autora, 2022.

Para finalizar este trabalho, é imprescindível salientar uma última constatação. Dez dissertações apresentam uma reflexão analítica em conexão à proposição de materiais didáticos voltados à Educação Básica. Identificamos a elaboração de sequências didáticas, vídeos, podcasts, sites interativos, guia de fontes, planos de aula e inventários de materiais audiovisuais. Produtos dessa natureza constituem-se como “obras sociais e culturais”, na medida em que permitem aos educadores e aos educandos “cultivar procedimentos de pesquisa; explorar métodos de coleta de dados; desenvolver atitudes questionadoras para aprender a interrogar obras, seus usos e suas mensagens; indagar suas relações com indivíduos, grupos, locais e sociedades” (FERNANDES, 2012, p. 93), entre outras possibilidades aplicáveis a alunos com diferentes singularidades e repertórios culturais. Afinal, a própria sociedade brasileira, de forma velada ou explícita, contribui para legitimação de ideologias sobre o estigmatizado, situando-o “em condição de inferioridade ou incompletude humana, justificando o uso de termos

específicos “deficiente”, “aleijado” ou “retardado”, que restringem suas oportunidades de vida” (KUMADA, *Op. Cit.*, p. 13).

Apesar desses estigmas, existem diferenças entre os termos “inclusão” e “educação inclusiva”. O primeiro consiste em uma proposição política de ação e de inserção de pessoas com deficiência. O segundo é um objetivo político que incorpora a Educação Especial como subárea, representa uma mudança no paradigma da educação para todos e pressupõe ações voltadas para a execução de transformações permanentes nas práticas pedagógicas e no ambiente escolar. Essas diferenciações relacionam-se às discussões sistematizadas na Constituição Federal de 1988, artigo 208, no que tange ao dever do Estado de garantir o atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência” na rede regular de ensino. Porém, a denominação em evidência ainda evocava a concepção de deficiência como uma condição provisória, portátil, por isso tornou-se, a partir do final do século XX, uma nomenclatura equivocada e restrita à perspectiva de adaptação.

Inspirada ainda no conceito de integração, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob a ótica da flexibilidade e do acesso igualitário ao processo de formação básica, define a Educação Especial como modalidade da educação que demanda o atendimento especializado suplementar ou complementar, desde a Educação Infantil, para educandos que apresentam transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Assim como a Política Nacional de Educação Especial (1994), essa legislação estimula a tomada de posturas inclusivas pela sociedade, já que tem como base a perspectiva de equidade e de defesa do direito universal à cidadania. Diante disso, docentes e gestores têm a responsabilidade de conhecer novos conceitos em discussão, estabelecer mecanismos de diálogo com a comunidade escolar e, sobretudo, diversificar práticas de ensino, no intuito de assegurar o desenvolvimento pleno dos educandos, incentivar mudanças atitudinais na sala de aula e contribuir para minimizar as disparidades entre as palavras da lei e as aceções sobre os “sujeitos da falta”, naturalizadas na mentalidade social.

Instigada por essas questões e problemáticas, a professora Tarsila Teijeiro, por exemplo, desenvolveu um material didático que tem como eixo central a leitura e a análise do conto “A escrava” (1887), escrito pela romancista Maria Firmina dos Reis. Esse material busca compreender o processo de abolição da escravatura e questões relacionadas à conquista de direitos femininos no século XIX, os papéis atribuídos a eles e as agências das mulheres nesse período, sob a ótica da História Social. Essa proposta, direcionada à Educação de Jovens e Adultos, aborda os conteúdos sobre o Segundo Reinado no Brasil, deslocando as mulheres de uma função passiva para o papel de sujeitos históricos. Como destacou a autora, o fator gênero – nessa modalidade – se faz presente na configuração das turmas, visto que as salas de EJA são compostas por mulheres adultas, afastadas da escola devido ao

trabalho doméstico. “Junto dessas mulheres estão grupos, cada vez mais numerosos, de meninos adolescentes, que são transferidos para as turmas de EJA por dificuldades de aprendizagem, reprovações seguidas ou por atos de indisciplina constantes” (TEIJEIRO, 2020, p. 97-98). Como material pedagógico, este e outros textos, fotos, mapas ou objetos passam por metamorfoses significativas e saem de sua finalidade original para serem discutidos na perspectiva inclusiva. Tal propósito precisa, pois, assumir um papel central na intervenção do profissional de História no cotidiano escolar.

Considerações finais

A pesquisa desenvolvida demonstrou a necessidade de o historiador, a partir do seu ofício docente, produzir trabalhos acadêmicos que versem sobre as relações entre o ensino da disciplina e a inclusão educacional. As teses e as dissertações enfatizadas e interpretadas por meio da análise documental e de conteúdo sinalizam para as dificuldades da comunidade escolar, em múltiplas regiões e instituições de ensino do Brasil, na concretização de um modelo de escola pautado na investigação hemerográfica em torno de problemas históricos, referentes a todos os sujeitos que vivenciam o chão da sala de aula. Ao mesmo tempo, o corpus documental analisado – principalmente as dissertações de mestrado desenvolvidas no âmbito do programa “ProfHistória” – apresenta alternativas para contornar o problema das concepções segregacionistas no processo de ensino-aprendizagem. São exemplos disso a elaboração de recursos didáticos visuais e audiovisuais voltados principalmente para alunos com PcD e surdez, assim como à Educação de Jovens e Adultos, Educação quilombola e Educação do Campo.

No entanto, é importante sublinhar as lacunas e os déficits apontados pelos pesquisadores. Em primeiro lugar, a ausência de qualificação docente adequada para lidar com alunos que apresentam transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades, assim como a insuficiência na articulação das ações pedagógicas voltadas para esses discentes em um plano pedagógico exequível, propositivo e construído pela comunidade escolar. Em segundo lugar, os acadêmicos sinalizam para a prevalência do argumento de integração dos alunos que apresentam necessidades específicas, o que dificulta a proposição de projetos que valorizem a constituição identitária desse público, sua agência autêntica no espaço escolar e o protagonismo dos sujeitos.

Esses problemas se tornaram mais claros à medida que percebemos a ausência de pesquisas históricas situadas na interface entre ensino de História e educação inclusiva em periódicos nacionais, bem como a insuficiência de trabalhos específicos sobre alunos autistas e/ou que apresentem síndromes genéticas. Logo, percebemos a pertinência deste artigo para suscitar a constituição de novas narrativas sobre a inclusão, a qual deverá evitar – cada vez mais – a hegemonia e a primazia dos conteúdos

acadêmicos em detrimento do “exercício diário de cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas” (MANTOAN, 2003, p. 9). Consideramos, portanto, que a efetivação da educação inclusiva constitui-se como um dos múltiplos desafios a serem enfrentados pelos professores em suas práticas docentes. Esses desafios reverberam-se na legislação, mas principalmente nas ações e nos discursos pejorativos atribuídos ao “aluno especial”, termo utilizado frequentemente pelo senso comum e pelos veículos de informação digital para denominar e subjugar discentes que necessitam de condições específicas de aprendizagem.

Referências

- ALMEIDA, R. C. de. O lugar dos índios na História: dos bastidores ao palco. In: ALMEIDA, R. C. de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Declaração de Salamanca**, Brasília, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- BRASIL. **Relatório 1979-1985**. Brasília: 1985. Disponível em: <<https://www.funag.gov.br/chdd/images/Relatorios/Relat%C3%B3rio%201979.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, Distrito Federal (DF), 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 26 set. 2022.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Censo Escolar 2021**: Divulgação dos Resultados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2022]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 02 fev. 2023.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CARDOSO, H. S. **A escola que os índios querem**: experiência escolar indígena Potiguara no Catu dos Eleotérios em Canguaretama/RN. 2019. 88f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhístoria) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

COIMBRA, F. C. C. L. **Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará - Campus Belém de 2009 a 2012.** 2012. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).** Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd/apresentacao>>. Acesso em: 08 set. 2022.

FICO, C. A pós-graduação em História: tendências e perspectivas da área. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.22, n.3, jul.-set. 2015, p. 1019-1031. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-59702015000300021>>. Acesso em: 01 out. 2022.

FRANCO, M. A. S. Professor-pesquisador: utopia ou necessidade político-pedagógico. In: BAROSA DE AZEVEDO, Crislane. **Docência em História: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador.** Natal: EDUFRRN, 2017.

FERREIRA, A. A. **História local em sala de aula: quilombos de Minas e identidade quilombola no século XXI.** 2016. 145f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2016.

FERNANDES, A. T. de C. Produção e uso do material didático. In: VIANA, H. do N. V.; ROCHA, R. N. A. da; ARRAIS, R. P. A. **Cidade e diversidade: itinerários para a produção de materiais didáticos em História.** Natal: EDUFRRN, 2012.

GOMES, D. R. **Mê Ixujarênh - ausência, presença e busca: o ensino de História na Escola Indígena Tekator do povo Panhã - Apinajé.** 2016. 182f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Araguaína, 2016.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA.** 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

KUMADA, K. M. O. **Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da Educação Especial e Inclusiva** [recurso eletrônico]. Santo André: Universidade Federal do ABC, São Paulo, 2022.

MICHELS, M. H. (Org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. 274p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MARLI ANDRÉ, E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, julho/2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>>. Acesso em: 01 out. 2022.

MARTINS, L. de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed. São Paulo: EPU, 2008.

LOUREIRO MAIOR, I. M. M. de. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 10, n.2, p.28-36, jan./jun.2017. Disponível em: <<https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029/3365>>. Acesso em: 01 out. 2022.

LIMA, J. F. **O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de História**. 2016. 118f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Araguaína, 2016.

OMOTE, S. Quatro décadas de Educação Especial no estado de São Paulo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, e60 /1–20, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984686X53133>>. Acesso em: 01 out. 2022.

PROST, A. **Doze lições sobre História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; TEIXEIRA DOS SANTOS, M. T. da C.; MACHADO, R. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão escolar**. Brasília: Ministério da Educação da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

SILVA, L. H. **A concepção de êxito no ensino de história para alunos com deficiência intelectual**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2009.

SANTOS, P. J. de A. dos. **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em ensino de História, 2018.

TEIJEIRO, T. T. G. **A presença das mulheres no ensino de história na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas(SP), 2020.

Recebido: 15/11/2022

Aceito: 10/02/2023

Received: 11/15/2022

Accepted: 02/10/2023

Recibido: 15/11/2022

Aceptado: 10/02/2023

