



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS-UEA
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TEFÉ-CEST
LICENCIATURA EM HISTÓRIA

ELAIZ D'AVILA CAVALCANTE TORRES

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SABERES E FAZERES DA DOCÊNCIA EM UMA
ESCOLA ESTADUAL DE TEFÉ - AM**

TEFÉ-AM
2024

ELAIZ D'AVILA CAVALCANTE TORRES

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SABERES E FAZERES DA DOCÊNCIA EM UMA
ESCOLA ESTADUAL DE TEFÉ - AM**

Monografia apresentada ao Centro de
Estudo Superiores de Tefé- CEST da
Universidade do Estado do Amazonas -
UEA, como partes das exigências para a
obtenção do título de graduada em
Licenciatura em História.

Orientador: Odimar Lorensset

TEFÉ-AM
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico para fins de estudo e pesquisa, desde que citada à fonte.

TORRES, Elaiz D'avila Cavalcante. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SABERES E FAZERES DA DOCÊNCIA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE TEFÉ – AM. Elaiz Davila Cavalcante Torres – Monografia do Curso de Licenciatura em História. Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST – Universidade do Estado do Amazonas – UEA. p. 63.
Orientador: Odimar Loresent.

TERMO DE APROVAÇÃO

ELAIZ D'AVILA CAVALCANTE TORRES

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SABERES E FAZERES DA DOCÊNCIA EM UMA
ESCOLA ESTADUAL DE TEFÉ - AM**

Monografia apresentada para a Comissão Julgadora da Universidade do Estado do Amazonas-UEA do Centro de Estudos Superiores de Tefé CEST, como requisito para obtenção do título de Licenciada em História.

Defesa: 27/02/2024

BANCA EXAMINADOURA

Orientador (a): Prof. Me. Odimar Lorensen
Universidade do Estado do Amazonas

Profª Drª Monica Dias de Araújo
Universidade do Estado do Amazonas

Profª Me. Thereza Dávila Maria Fernandes de Souza
Secretaria Estadual de Educação - SEDUC

TEFÉ, AM
2024

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho primeiramente a Deus. Segundo aos meus pais, por terem me ajudado ao longo do curso. Ao meu querido professor Me. Orientador Odimar Lorensen pela contribuição e dedicação para conclusão desta monografia. Ainda, dedico aos alunos com deficiência que durante o ano letivo se esforçam para aprender e se desenvolver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela sabedoria para conclusão deste trabalho. Gratidão aos meus pais pelo incentivo aos estudos e pelo apoio nessa jornada acadêmica. E ao meu noivo pelas palavras de incentivo.

Agradeço a minha amiga Anny Estherffany da Silva, que sempre esteve comigo ao longo curso, motivando para esse momento.

Deixo meu agradecimento ao meu Orientador pela dedicação e incentivo. Também quero agradecer à Universidade do Estado do Amazonas - UEA e todos os professores do colegiado de História, os quais foram fundamentais para a minha formação.

Expresso meu agradecimento aos convidados da banca, a professora Dr^a Monica Dias de Araújo, da UEA, e a professora Me. Thereza Dávila Maria Fernandes de Souza, da Secretaria Estadual de Educação - SEDUC.

“Somos diferentes, mas não queremos ser transformados em desiguais. As nossas vidas só precisam ser acrescidas de recursos especiais”.

(Peça de teatro *Vozes da consciência*)

RESUMO

A presente monografia aborda a temática “A formação dos professores de História na perspectiva da educação inclusiva em uma Escola Estadual de Tefé - Am”. Por perceber que existe uma grande dificuldade dos professores em trabalhar na perspectiva da educação inclusiva em sala de aula – inclusive por parte dos professores de História –, surgiu a inquietação que deu origem a ideia de realizar uma pesquisa acerca dessa problemática que se destaca no âmbito escolar. Nessa direção, o trabalho tem como objetivo geral analisar a formação inicial e continuada docente referente ao ensino de História frente à perspectiva da educação inclusiva. E como objetivos específicos: Conhecer os fundamentos da formação inicial e continuada dos professores com foco na educação inclusiva; Situar as garantias legais e as especificidades colaborativas da inclusão no âmbito da escola regular; Verificar as demandas dos professores de História referente à formação inicial e continuada; Identificar limitações e possibilidades da formação docente frente à inclusão no contexto da escola regular. Para a realização desse trabalho utilizou-se da abordagem qualitativa e das metodologias de pesquisa bibliográfica e de campo, com aplicação de entrevista com uma professora de História da rede estadual de educação. Essa pesquisa tem como lentes teóricas os fundamentos da educação na perspectiva inclusiva, a partir de autores como Mantoan e Sasaki, e de legislação da área como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) publicada em 2008 e outros documentos decorrentes. Dentre os resultados, destaca-se: o caminho para que a inclusão passa por medidas como a oferta de formação e condições de trabalho para os professores conforme prescrito nas leis e documentos legais.

Palavras-Chaves: Educação Especial. Educação Inclusiva. Formação docente.

ABSTRACT

This monograph addresses the theme “The training of History teachers from the perspective of inclusive education in a State School in Tefé - Am”. Realizing that there is great difficulty for teachers in working from the perspective of inclusive education in the classroom, including on the part of History teachers, a concern arose that gave rise to the idea of carrying out research into this problem that stands out in the school context. In this sense, the general objective of the work is to analyze initial and continuing teacher training regarding the teaching of History from the perspective of inclusive education. And as specific objectives: Know the fundamentals of initial and continuing teacher training with a focus on inclusive education; Situate the legal guarantees and collaborative specificities of inclusion within the scope of regular schools; Verify the demands of History teachers regarding initial and continuing training; Identify limitations and possibilities of teacher training in relation to inclusion in the context of regular schools. To carry out this work, a qualitative approach and bibliographic and field research methodologies were used, with the application of an interview with a History teacher from the state education network. This research has as its theoretical lens the foundations of education from an inclusive perspective, based on authors such as Mantoan and Sasaki, and legislation in the area such as the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI) published in 2008 and other resulting documents . Among the results, the following stands out: the path to inclusion involves measures such as offering training and working conditions for teachers as prescribed in laws and legal documents.

Keywords: Special Education. Inclusive education. Teacher training.

LISTAS DAS SIGLAS E ABREVIACOES

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EE – Educação Especial

EI – Educação Inclusiva

PcD – Pessoa com Deficincia

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1. O ENSINO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	24
1.1 A conquista do direito à Educação Inclusiva	24
1.2 Atendimento Educacional Especializado e o subsídio para as práticas pedagógicas das salas regulares	29
2. FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	36
2.1 A importância da formação profissional na perspectiva inclusiva	36
2.2 A formação inicial e continuada de professores (inclusive de História) para atuar no ensino regular e no AEE como ação colaborativa	38
2.3 Saberes docentes e formação profissional	40
2.4 Formação docente em História na perspectiva inclusiva	43
3. FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA DA REDE PÚBLICA	48
3. 1 A entrevista	49
3.2 Análise e discussão	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59

INTRODUÇÃO

De acordo com Medeiros e colaboradores (2020), a Educação Inclusiva (EI) demanda mudanças no ensino e aprendizagem, logo, os professores que atuam nessa modalidade de ensino devem ser preparados adequadamente, envolvendo a formação inicial e continuada, baseada em princípios e leis, que tenha objetivo de contemplar as necessidades de alunos deficientes.

Assim sendo, a formação de professores é crucial para se trabalhar na perspectiva da inclusão social, e sem essa os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência (GALVÃO; CASIMIRO, 2023).

A partir da inquietação nascida de tais constatações emergiu a ideia de realizar uma pesquisa acerca da problemática sobre a formação de professores na EI, a qual se destaca no âmbito escolar. Com isso, visamos investigar a prática docente na inclusão da educação básica, a formação inicial e continuada e a capacitação de professores a fim do aperfeiçoamento da prática do docente em sala de aula, com ênfase em uma escola da rede estadual de ensino e no ensino de história.

Acreditamos que as informações explicitadas em uma pesquisa com tais características podem trazer conhecimentos imprescindíveis para os leitores sobre a relevância da formação inicial e continuada dos professores que atuarão na educação escolar inclusiva, e nisso justificamos a importância da mesma, pois compreendemos que a práxis deve nascer e ser embasada na teoria, e a teoria deve nascer da produção científica.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a formação inicial e continuada docente referente ao ensino de História frente à perspectiva da educação inclusiva. Nessa direção, delinearam-se como objetivos específicos: Conhecer os fundamentos da formação inicial e continuada dos professores com foco na educação inclusiva; Levantar as garantias legais e as especificidades colaborativas da inclusão no âmbito da escola regular; Verificar as demandas dos professores de História referente à formação inicial e continuada; Identificar limitações e possibilidades da formação docente frente à inclusão no contexto da escola regular.

Quanto à metodologia de pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, pois concordamos com Godoy (1995) que tal abordagem possibilita ao pesquisador uma melhor compreensão do objeto de estudo. Optou-se também pela pesquisa bibliográfica porque é um tipo de pesquisa que insere o pesquisador no contexto do que já se produziu e se registrou a respeito do seu tema de pesquisa (PIANA, 2009), e de campo, por compreendermos que a pesquisa *in loco* permite que se conheça uma realidade de forma mais direta, sem intermediários, embora tenhamos seguido uma prática de observação não participativa, na qual o investigador não se insere em um grupo social como se fosse membro do grupo observado, apenas atuando como espectador atento, procurando ver e registrar o máximo de ocorrências que interessem ao seu trabalho (RICHARDSON *et al.*, 2012).

Como parte da coleta de dados para a análise, foi realizada uma entrevista com uma professora de História, buscando averiguar o conhecimento, compreensão e interação da docente quanto ao fenômeno estudado, utilizando-se nesta entrevista uma estrutura com perguntas abertas e fechadas, sendo assim caracterizada com semiestruturada (GUAZI, 2021). A apreciação dos dados coletados, por sua vez, foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa e da análise de conteúdo.

Este trabalho está organizado em três capítulos, sendo: o primeiro deles aborda uma análise do ensino na perspectiva da EI; o segundo uma análise da formação de profissionais da educação (inclusive dos professores de História) para atuarem com alunos com deficiência na perspectiva da educação inclusiva; e o terceiro trata especificamente da apresentação da entrevista e uma análise a partir dela. Após tais capítulos, concluímos o trabalho com nossas considerações finais.

1. O ENSINO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste primeiro capítulo nos propomos a fazer uma análise de aspectos tidos relevantes da trajetória histórica da conquista do direito da pessoa com deficiência a uma educação escolar a perspectiva inclusiva. Será abordado também a EI ofertada pela escola em colaboração com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e deste como subsídio para as práticas pedagógicas das salas regulares, particularizando a colaboração AEE e professor de História.

1.1 A conquista do direito à Educação Inclusiva

Todos os seres humanos possuem diferenças, porém essas diferenças não deveriam ser usadas como rótulos, mas para que tal seja realidade é preciso que a sociedade tenha um caráter inclusivo (SOUZA, 2020). Segundo Sasaki (2012), a construção desse processo de inclusão passa por diversos paradigmas, sendo o primeiro deles a exclusão, passando então para institucionalização, integração e finalmente a inclusão, mas enquanto essa não se torna uma realidade, os seres humanos que fogem ao “padrão de normalidade”, em especial as Pessoas com Deficiência (PcD) sofrem variadas formas de preconceito e pré-julgamento, sendo continuamente marginalizados e excluído da sociedade.

As fases mencionadas por Sasaki foram norteadas historicamente por políticas públicas que enfatizavam as visões do mundo concebidas em tais momentos, sendo que a educação e sua práxis estão ligadas diretamente a tais mudanças, e em relação a estas, ao se falar de exclusão, segregação, integração e inclusão nos referimos ao acesso à educação escolar.

O reconhecimento das PCD enquanto cidadãos avançou a passos lentos em nosso país (SOUZA, 2020), embora atualmente a lógica estatal e legal possa atualmente ser posta na fase de inclusão.

Segundo Mazzotta (2005), as primeiras iniciativas oficiais para atender alunos com deficiência surgiram no Brasil no final do século XIX, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857.

Já a década de 1970 é considerado o marco decisório e político para a Educação Especial (EE), principalmente, após a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973. Foi a partir da inauguração do CENESP que se institui no País uma política educacional feita de forma sistematizada para a EE. Esse órgão ficou responsável em direcionar metas e ações que promovessem a integração dos alunos da EE, além de propor projetos de formação para professores, requerer a implantação de classes e escolas especiais. O CENESP ofertou também cursos de especialização para professores que trabalhavam nesta área com o intuito de conhecer e refletir sobre os avanços existentes referentes ao atendimento a pessoas com deficiência.

Esse período foi marcado por grandes avanços em relação ao trabalho desenvolvido para alunos com deficiência, todavia houve também um grande ponto negativo que foi a exclusão de muitos alunos deficientes. Isso ocorreu por conta da implantação de classes e escolas especiais estabeleceu um caráter de exclusão, tornando-se um espaço de segregação, pois muitos dos sujeitos com comprometimento grave não conseguiram ser integrados na escola comum e frequentaram este ambiente durante toda a sua vida, não tendo acesso à escola regular.

E, entretanto, a partir do no início da década de 1990, que se destacou o movimento em prol da EI, iniciado nos anos 1980 na Educação Básica, ganhou amplitude e destaque no cenário educacional (FIGUEIREDO, 2010, p. 29), e a EE passa a estabelecer uma educação com bases teóricas inclusivistas, ou seja, a escola inclusiva visa ao acesso, à permanência e ao sucesso de todos os alunos na classe comum.

Para que isso aconteça na íntegra, entretanto, seria necessária uma transformação no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o professor precisaria conhecer como o aluno aprende para saber como ensinar (SILVA, 2022). Precisaria também adequar a estrutura física, com a quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais, onde todos os departamentos da escola fossem acessíveis a eles. E nas situações pedagógicas, com a utilização de material específico para atender às necessidades dos alunos. Mas, especialmente na formação de professores e das equipes gestoras no tocante aos princípios da educação inclusiva.

O caminho mais direto para essa realidade nasce com a adoção por parte de nosso país dos princípios da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a), sendo a partir dela que nasce, no mesmo ano, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b), a qual guia o processo de integração, estabelecendo o acesso às classes regulares para os alunos que têm capacidade de acompanhar e participar das atividades curriculares no mesmo ritmo dos alunos considerados "comuns". Essa política não implica necessariamente uma revisão das práticas educacionais tradicionais já em vigor, mas busca valorizar os diferentes estilos de aprendizagem dentro do ensino regular.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) ressalta que a educação das pessoas com deficiência é uma responsabilidade do Estado. Ela enfatiza a necessidade de ações que promovam a inclusão dessas pessoas na rede regular de ensino, conforme estabelecido no artigo 58, parágrafo primeiro. Este prevê a oferta de serviços de apoio especializado nas escolas regulares, destinados a atender às necessidades específicas da clientela da educação especial. Além disso, em seu terceiro parágrafo, a lei prioriza a utilização de professores especializados.

A inclusão dá outro salto a partir da promulgação da atual Constituição Federal (CF88) (BRASIL, 1988), pois desde então a sociedade civil e o Estado passaram a priorizar o homem como um ser de direitos. O direito à integração e acessibilidade das pessoas com deficiência representa a concretização dos princípios e objetivos delineados pela CF88. Daí a significativa importância da interligação dos direitos fundamentais, pois a Constituição visa estabelecer uma cidadania plena, acessível a todos os brasileiros, e essa meta terá mais chances de se concretizar.

Já a lei nº 10.098 (BRASIL, 2000), estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a superação de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. O mesmo dispositivo legal (*op cit.*) estabelece que o poder público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas

com deficiência sensorial e com dificuldades de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

O coroamento da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva se daria no ano de 2008, com a aprovação do documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), lente deste trabalho de conclusão de curso. Mas obviamente que isso não seria possível sem o movimento inclusivo posto em marcha internacionalmente e nacionalmente, que colaborou fortemente para o fortalecimento das bases inclusivas prescritas na Constituição Federal de 1988, que garante educação para todos e atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência.

Tais mudanças têm se refletido no direito à educação, pois a escola que é uma instituição social que reflete as ações de sua atualidade, e, se por muito tempo contribuiu com os demais grupos sociais para a exclusão das pessoas deficientes, atualmente busca se adequar a essa nova visão de mundo (SOUZA, 2020), e isso é de fundamental importância uma vez que a escola é a principal responsável pela educação formal de todo indivíduo, por isso ela precisa estar em constante transformação visando oferecer uma educação de qualidade, sendo capaz de cumprir com seu papel social, levando isso em consideração, a instituição escolar precisou rever seus conceitos a respeito da não aceitação das pessoas consideradas fora do “padrão da normalidade” em sala de aula.

A inclusão de pessoas com deficiência está pautada em princípios tais como a aceitação das diferenças individuais e que tais diferenças sejam vistas como um atributo e não como um obstáculo, e a valorização da diversidade humana e direito de pertencer com igual valor entre os demais. Entretanto, só haverá de fato inclusão escolar quando o sistema educacional estiver adequado para receber todos os alunos sem nenhum tipo de distinção (SOUZA, 2020), porém, a realidade da maioria das instituições escolares ainda propõe aos alunos deficientes um processo de aprendizagem insatisfatório. De acordo com Mittler (2003, p. 25),

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de

assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isso inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

Compreendemos, assim, que ainda existe um longo percurso para a EI ser realizada de maneira satisfatória, mas que se está caminhando nessa direção. Outro importante passo nessa caminhada foi a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que é o mais recente documento que norteia o ensino educacional do Brasil, e que em sua página 15 afirma que

A BNCC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/brasileira deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e as estudantes ao longo de seu processo de escolarização.

Nesse contexto, a BNCC foi elaborada justamente para assegurar o direito de todas as pessoas a terem a educação formal básica, sem excluir ou marginalizar ninguém. Já quanto à perspectiva inclusiva, o texto da BNCC assegura, pelo menos na prescrição, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, assim como a aprendizagem ao longo de toda sua vida. Quanto à concepção curricular, o mesmo instrumento legal contempla o reconhecimento e a valorização da diversidade humana, deixando claro que cada um possui sua especificidade particular, e que esta deve ser considerada.

Dessa forma, fica formalizado que os sistemas de ensino têm o dever de assegurar a organização e a oferta de medidas de apoio específicas para a promoção das condições de acessibilidade necessárias à plena participação e autonomia dos alunos deficientes, em ambientes que contribuam para o seu desenvolvimento integral, visando atender a meta de inclusão plena desses estudantes, em quaisquer que sejam os níveis, etapas e modalidades de ensino.

A construção ou adaptação de estruturas físicas com acessibilidade em

todas as dependências da escola deve ser assegurada para que os alunos deficientes e os demais membros da comunidade escolar tenham o direito de ir e vir assegurados, sendo garantido a todos segurança e autonomia na locomoção, o que é assegurado também pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

1.2 Atendimento Educacional Especializado e o subsídio para as práticas pedagógicas das salas regulares

Destacam-se dentre os serviços essenciais à EE os Profissionais de Apoio, os Tradutores/Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa; Guias Intérpretes e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que, segundo a PNEEPEI (BRASIL, 2008), é um serviço da Educação Especial que organiza atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. Além disso, o AEE é um forte apoio aos professores regentes e outros profissionais da escola no que se refere à educação inclusiva. Esse serviço apoia sobremaneira o pensar e o implementar planejamentos na perspectiva inclusiva de educação.

Incluir todos os alunos no cotidiano escolar é um desafio paradoxalmente novo e ao mesmo tempo antigo que as escolas brasileiras enfrentam, sendo o direito a uma Educação Inclusiva amplamente divulgado nos contextos educacionais e na mídia, aumentando a demanda de alunos com deficiência ingressando na escola, em busca do direito a equiparação do ensino oferecido a eles como disponível a todos os alunos que não possuem deficiência.

No entanto, quando se trata de alunos com deficiência, sabemos, que na prática, isso tem se constituído numa difícil tarefa, tanto para os professores quanto para a instituição escolar de modo geral. Para efetivar esse direito sem discriminação e baseado na igualdade de oportunidades, a CF88 assegura um sistema inclusivo em todos os níveis, assim como o aprendizado ao longo de toda a vida. Conforme Souza (2014, p. 31):

A Educação Inclusiva é um movimento que ocorre no Brasil, de forma mais intensa, a partir de meados da década de 1990 e tem por objetivo garantir a todos os excluídos e marginalizados da sociedade os mesmos direitos daqueles que não tenham deficiência ou que não sofram nenhum tipo de estigma ou preconceito, dentre os quais podemos destacar o direito à educação.

Porém, prossegue Souza (2014), assegurar o direito à educação não se restringe apenas a aceitar as matrículas nas escolas de ensino regular, antes, obrigatoriamente engloba ressignificar as práticas até então desenvolvidas nas escolas regulares, oferecendo, àqueles que necessitarem um suporte pedagógico especializado, sendo que as pessoas com deficiência, por conta de sua condição biopsicossocial, necessitam de organização, recursos e estratégias diferenciadas que atendam às suas necessidades no ambiente escolar. Para tanto, a escola regular necessita reavaliar e reconstruir suas práticas, tendo por objetivo atender a todos os alunos, oferecendo uma educação que, ao mesmo tempo, respeita as suas necessidades e trabalha rumo à minimização das suas dificuldades.

O autor (*op. cit.*) enfatiza que o artigo 206 da CF88, estabelece o direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de frequentarem os serviços de atendimento educacional especializado, sendo que o suporte pedagógico especializado oferecido pelos profissionais da EE pode atuar de forma suplementar, complementar ou substitutiva ao atendimento oferecido nas escolas regulares.

Nesse sentido, a Educação Especial deixa de ser praticada como um sistema autossuficiente que não se comunica e não trabalha de forma conjunta com a escola regular para atuar de forma cooperativa. O aprendizado é de responsabilidade da escola regular, contudo os serviços especializados da Educação Especial devem organizar-se para assegurar conhecimentos e habilidades imprescindíveis aos alunos com necessidades educacionais, pois essas informações serão fundamentais na garantia de maiores possibilidades de aprendizagem na escola regular (SOUZA, 2014, p. 31).

Sempre de acordo com Souza (*op. cit.*), os serviços da EE para os alunos com deficiência desenvolverão atividades e estratégias curriculares que visam complementar as aprendizagens adquiridas na escola regular. Aos superdotados, o atendimento especializado garantirá um conhecimento suplementar ao que é desenvolvido nas escolas regulares, e àqueles que não têm condições de se beneficiarem e aprenderem nas escolas regulares, deve-se oferecer um serviço substitutivo à educação regular. Assim, nesses

casos, os alunos não frequentam as escolas regulares, mas apenas as instituições.

Importante salientar que a EE deve ser compreendida como uma modalidade de ensino. Isso significa dizer que seus serviços podem ser oferecidos em qualquer nível de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior. Além disso, pode perpassar também pela Educação de Jovens e Adultos. Sobre isso, a PNEEPEI (2008) diz que:

Assim, os sistemas de ensino devem assegurar em todos os níveis, etapas e modalidades a organização e oferta de medidas de apoio específicas para a promoção das condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento integral, com vistas a atender a meta de inclusão plena.

O mesmo instrumento legal prevê a promoção de acessibilidade a arquitetura para que todos tenham direitos de ir e vir e acessibilidade à comunicação que garantam o oportunidade de se comunicar por meio de tradução e interpretação de Libras, devendo complementar a comunicação oral, escrita e sinalizada, e nisso a BNCC é reforçada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

A BNCC destaca que considerando que a EE é modalidade transversal a cada etapa, modalidade e segmento da educação básica, deve integrar o currículo como área de conhecimento, que é responsável pela organização e oferta de serviços e recursos de acessibilidade. Dentre tais serviços destaca-se o AEE que, segundo a PNEEPEI (p. 12):

[...] é um serviço da Educação Especial, que organiza atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) e outros documentos decorrentes ressaltam ainda que são consideradas atividades do AEE:

1. Estudo de caso: Estudo prévio das condições individuais do estudante, bem como as condições ambientais, sociais e pedagógicas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de subsidiar a elaboração do plano de AEE.

2. Plano de AEE: é o planejamento das ações a serem desenvolvidas

para atender às especificidades educacionais do estudante, a fim de promover condições de pleno acesso, participação e aprendizagem em igualdade de oportunidade.

3. Ensino do Sistema Braille: é a definição e utilização de métodos e estratégias para que o estudante se aproprie desse sistema tátil de leitura e escrita.

4. Ensino de uso de Soroban: calculadora mecânica manual, consiste na utilização de estratégias que possibilitem ao estudante o desenvolvimento de habilidades mentais e do raciocínio lógico matemático.

5. Estratégias para autonomia no ambiente escola: consiste no desenvolvimento de atividades, realizadas ou não com o apoio de recursos de tecnologia assistiva, visando à fruição pelos estudantes, de todos os bens – sociais, culturais, entre outros, com autonomia, independência e segurança.

6. Orientação e mobilidade: é o ensino de técnicas e desenvolvimento de atividades para a orientação e mobilidade, proporcionando o conhecimento de diferentes espaços e ambientes a fim de promover o ir e vir com segurança e autonomia.

7. Ensino de uso de recursos de tecnologia assistiva: consiste na identificação das funcionalidades dos diversos recursos de tecnologia assistiva, aplicáveis às atividades pedagógicas, assim como ao ensino de sua usabilidade.

8. Ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa – CAA: consiste na realização de atividades que ampliem os canais de comunicação com o objetivo de atender às necessidades comunicativas de fala, leitura ou escrita dos estudantes.

9. Estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos: é a promoção de atividades que ampliem as estruturas cognitivas facilitadoras da aprendizagem nos campos de conhecimento para desenvolvimento da autonomia e independência do estudante frente às diferentes situações no contexto escolar.

10. Estratégias para enriquecimento curricular: Consiste na organização de práticas pedagógicas exploratórias suplementares ao currículo comum, que objetivam o aprofundamento e expansão nas diversas áreas de conhecimento.

E os suportes pedagógicos especializados oferecidos aos alunos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que estejam matriculados nas escolas regulares, conforme Souza (2014, p. 32-33) podem ser:

- Sala de recursos: o aluno frequenta essa sala no contraturno em relação ao período em que está matriculado na escola regular. Podem existir salas de recursos em todas as áreas, podendo ser para deficientes físicos, visuais, auditivos ou intelectuais. Os professores devem ser habilitados ou pós-graduados na área de Educação Especial.

- Professor itinerante: é aquele docente especializado que vai às escolas regulares em que o aluno com deficiência está matriculado e auxilia o professor da sala regular no desenvolvimento de estratégias que vão ao encontro das necessidades especiais dos alunos. Deve haver um professor itinerante para cada área; assim, há o professor itinerante que atende apenas aos professores das escolas regulares que ministram aulas para os deficientes intelectuais, outro que atende apenas aos docentes de alunos com deficiência física e assim sucessivamente.

- Atendimento hospitalar: destinado àqueles alunos com necessidades educacionais especiais que ficam um longo período internados em hospitais. A partir do momento em que a Constituição brasileira estabeleceu a educação como direito, aqueles que são impossibilitados de frequentar as escolas por motivo de saúde devem recorrer às classes hospitalares.

- Atendimento domiciliar: o aluno com necessidade educacional especial que está proibido de frequentar lugares com circulação de pessoas deve ter o direito a um professor que vá até a sua casa para trabalhar com atividades que garantam o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Alves e Gotti (2006) afirmam que atendimento educacional especializado é um serviço prestado pelos profissionais da EE visando atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, já segundo Souza (2014, p. 32):

o oferecimento do atendimento educacional especializado deve ser realizado por profissionais especializados e habilitados na área da Educação Especial. Esse atendimento pode ser oferecido em salas multifuncionais ou de recursos que funcionem nas escolas regulares, de preferência, na mesma escola em que o aluno frequenta o ensino regular. Os atendimentos devem ocorrer em horários contrários aos que o aluno com necessidades educacionais especiais frequenta o

ensino regular. É necessário destacar que o atendimento educacional especializado não é substitutivo à escolarização regular.

Nessas salas multifuncionais ou de recursos, os alunos são atendidos individualmente ou em pequenos grupos. O número de alunos, conforme Alves e Gotti (2006), deve ser definido de acordo com o tipo de necessidade educacional especial apresentada pelos alunos.

Mas, se porventura escola não tenha a possibilidade de oferecer esse serviço, é permitida a frequência dos alunos com necessidades educacionais especiais a instituições que tenham os serviços de atendimento educacional especializado.

Souza (2014, p. 33), ressalta ainda que os professores das salas multifuncionais ou de recursos têm como função:

- Desenvolver atividades de complementação ou suplementação curricular.
- Atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum, na tentativa de definir objetivos e estratégias que atendam às necessidades educacionais especiais dos alunos.
- Assegurar que os alunos com necessidades educacionais especiais participem de todas as atividades promovidas pela escola.
- Orientar e solicitar a ajuda familiar visando ao pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência.
- Participar junto a uma organização multidisciplinar da identificação e tomada de decisão acerca dos atendimentos que deverão ser assegurados para aqueles com necessidades educacionais especiais.
- Orientar os professores da escola regular a utilizarem materiais específicos que atendam às necessidades das crianças.
- Incentivar e ajudar a implementar mudanças nas organizações administrativa, estrutural e de funcionamento das escolas que atendam às necessidades dos alunos.
- Incentivar modificações nos projetos político-pedagógicos das escolas, visando estabelecer diretrizes abertas e flexíveis que atendam às diferenças dos alunos.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o AEE propicia grandes contribuições para o ensino e aprendizagem dos alunos deficientes, assim

como contribui para que esses alunos possam garantir o sucesso escolar nas salas de aula regulares.

Já no campo específico de debates sobre ensino de História, percebe-se uma lacuna nas discussões voltada ao ensino dessa disciplina para alunos surdos, pudemos constatar isso pela pouca disponibilidade de materiais pertinentes encontrados em nossas pesquisas, mas segundo Fonseca, Calixto e Baia (2020), é relevante compreender os aspectos que envolvem a compreensão desses sujeitos dos conceitos históricos, em função da diferença linguística que apresentam muitos deles apresentam; entretanto, para esses autores os professores de História que já atuam não foram preparados para lidar com tais diferenças, ou seja, o campo da História não difere dos demais analisados nesse ponto.

O AEE não deve ser confundido como substitutivo à escolarização ou ao AEE, mas deve ser articulado às atividades de sala de aula comum e as demais às atividades escolares. Todavia, este deve ser avaliado periodicamente pela escola e pela família do estudante, para dar o parecer se existe necessidade de dar continuidade. Por fim, destaca-se a necessidade desse serviço estar articulada com a docência em sala de aula, inclusive junto ao professor de História, de modo a desenvolver um ensino de fato na perspectiva inclusiva.

2. FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Este segundo capítulo visa reflexões específicas a respeito da formação inicial e continuada de professores para atuar no ensino regular e no AEE na perspectiva da educação inclusiva.

2.1 A importância da formação profissional na perspectiva inclusiva

A formação docente, especialmente a continuada, deve ser promovida pela escola e poder público (FIALHO; SOUZA; FREIRE, 2022), sendo garantido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) a garantia da formação continuada em sua área de atuação a todos os profissionais da Educação Básica, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, contudo, os educadores também devem procurar especialização, não somente durante a graduação, mas de forma contínua, principalmente na educação inclusiva, para compreender as diferenças, adquirir conhecimentos, para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, buscar entender o novo e se preparar para incluir, colaborando significativamente no desenvolvimento do alunado e, assim minimizar as exclusões em sala de aula e melhor contribuir com a educação da sociedade de forma significativa.

Entretanto, percebe-se que o próprio currículo de formação dos professores não prepara os futuros docentes para realizarem as adaptações curriculares de que necessitaram para poder oferecer um ensino de qualidade a todos os seus alunos (GLAT, 2013, p. 39), sendo essa é uma das falhas na formação de muitos professores, que se sentem completamente perdidos ao se deparam com na realidade, com aluno que possui necessidades educacionais especiais, constituindo-se essa em uma das situações que acabam causando a exclusão de alunos em sala de aula.

Outro ponto importante que mesmo que, como já se viu, as políticas públicas e legislações apresentem objetivos específicos sobre a formação continuada dos professores, as instituições de ensino deixam a desejar (SILVA; SOUZA, 2022), e compreendemos que isso se dá devido aos profissionais da educação encontram obstáculos no processo de ensino e de aprendizagem de

língua portuguesa aos alunos com alguma necessidade educacional especial, e isso apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) (BRASIL, 2018, p. 42), em seu artigo 62, parágrafo único diz que: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais, [...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”.

Para que se possa diagnosticar as dificuldades e potencialidades dos alunos com deficiência, compreendemos ser primordial contar com uma equipe qualificada, preparada e integrada para trabalhar com este público. Essa equipe, além de auxiliar aos estudantes e possibilitar sua inclusão educacional, ajudará a escola no processo de orientação da família, de modo que coopere com as ações das instituições de ensino e professores e possibilite o melhor desenvolvimento desses alunos. Conforme o Artigo 59 da LDB96,

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: III – 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).

A partir desses documentos, os professores que conseguem manter se atualizados conforme suas demandas em sala de aula e recebem apoio das instituições de ensino, elaboram o currículo anual para todas as séries e níveis de ensino tendo em vista a coerência entre o que esses documentos oficiais indicam para a disciplina. Eles poderão ainda, conjuntamente, construir um conhecimento inovador a partir de práticas que promovem a aprendizagem e rever experiências que possam ser melhoradas, podendo também planejar e destinar um tempo e temas específicos para desenvolverem formações continuadas dentro da própria escola para melhorarem suas práticas.

Contudo, o professor precisa ser consciente da importância da formação continuada, e de adequar seu planejamento de acordo com as necessidades dos alunos. Destaca-se, entretanto, a importância da coletividade e cooperação na construção do trabalho pedagógico significativo para todos os educandos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar, para o desenvolvimento de práticas significativas que atendam as demandas reais dos

estudantes (BRAUN; MARIN, 2016).

Quanto ao campo da História, dentre as demandas que os professores precisam levar em conta está a comunidade na qual esse sujeito está inserido e, para além disso, é preciso dar ênfase à sua luta política e social na busca de reconhecimento das suas próprias identidades, cultura, e língua (no caso, por exemplo de alunos surdos), trabalhando assim o pertencimento social, que deve ser pautado por meio da formação dos grupos em suas diferenças (FONSECA; CALIXTO; BAIA, 2020), partindo da ideia de que o ensino de História deve ser o lugar onde os alunos possam ter a apropriação dos conhecimentos históricos e para que isso ocorra é necessário que os docentes estejam munidos de estratégias e metodologias que estimulem discussões e debates sobre o sentido de se estudar História, e o pertencimento social fatalmente faz parte disso, e sem isso não é possível levar o estudante a relacionar suas próprias experiências através das ações humanas no tempo (RÜSEN, 2012). Para isso, entretanto, compreendemos que a formação continuada do professor de História se faz condição *sine qua non*.

2.2 A formação inicial e continuada de professores (inclusive de História) para atuar no ensino regular e no AEE como ação colaborativa

Por conta das mudanças e regulamentação que aconteceram no campo educacional brasileiro, especialmente na EI, as instituições que ofertam formação para o profissional da educação tiveram que adequar sua grade curricular para atender as novas exigências constitucionais. E de acordo com Batista e Mantoan (2005, p. 34):

Gerações de professores especializados na educação de pessoas com deficiência têm saído de cursos de formação inicial, continuada e de cursos de pós-graduação, preparados para atuar em escolas comuns e especiais, segundo uma interpretação da Educação Especial, pela qual lhes eram atribuídas uma função substitutiva da educação escolar comum.

A autora salienta que em todos os tipos de formação, incluindo os minicursos, têm o objetivo de preparar os professores para trabalhar com a educação escolar especial, para alunos com deficiência, em escolas/ ou classes especiais.

Porém, no ponto de vista de Batista e Mantoan (*op. cit.*), essa formação

é defasada, pois sua proposta é substituir a educação escolar comum pela educação especial, ou seja, esse tipo de formação não está apto a atender os princípios da educação escolar inclusiva, que deve ser um atendimento educacional especializado. Conforme Batista e Mantoan (2005, p. 35):

O atendimento educacional especializado garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimentos, técnicas, utilização de recursos informatizados, enfim tudo que difere dos currículos acadêmicos que ele aprenderá nas salas de aula das escolas comuns. Ele é necessário, e mesmo imprescindível, para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conhecimentos, linguagens, recursos representam para que os alunos com deficiência possam aprender nas salas de aula comuns do ensino regular.

Todavia, é preciso que os professores compreendam que esse atendimento educacional especializado não é facilitado para o aluno deficiente, e sim um facilitador, o que significa que o professor não deve aprovar o aluno sem conhecimento, simplesmente por dó, porque ele é deficiente e que não possui capacidade para aprender. A postura correta do professor, ao contrário, deve ser a de buscar estratégias para que o aluno deficiente possa adaptar-se às exigências do ensino comum, e não deve substituir, mas propor complementos ao ensino regular, sendo que no caso específico da História essa postura deve englobar atividades e estratégias que façam com que os alunos possam compreender os significados das experiências coletivas e individuais e, nesse sentido, desenvolver a sua consciência histórica de forma crítica (FONSECA; CALIXTO; BAIA, 2020).

Levando em consideração essa nova função da educação especial, pressupõe que a formação que os professores recebem atualmente precisa ser revista urgentemente, pois os educadores devem adquirir conhecimentos que lhes deixem aptos a desenvolver práticas educacionais que atendam os princípios do atendimento educacional especializado.

Sobre isso, Batista e Mantoan (2005, p. 35) afirmam que:

A formação de professores do ensino regular precisa, então, ser retomada e com vistas a atender aos princípios inclusivos. Essa revisão não se restringirá a incluir uma ou mais disciplinas nos cursos de formação de professores para fazê-los conhecer o que significam esses princípios e suas consequências na organização pedagógica das escolas comuns.

A autora salienta que para os cursos de formação de professores

possam propiciar a eles competências e habilidades para desenvolverem uma educação inclusiva voltada para práticas que acompanhem a evolução das ciências da educação e que possam incluir todos os alunos nessa evolução.

E a proposta para a formação de professores especializados é de se criar cursos de especialização *“lato sensu”* em educação de pessoas com deficiência. Sendo [...] “cada um focando uma delas, diferenciando essa formação da apropriada para professores do ensino regular, sendo que a formação em ciências da educação continua sendo a base da formação desses e de todos os professores” (BATISTA; MANTOAN, 2005, p. 36).

Formar professores, por exemplo, voltado para a deficiência mental, sendo que a programação desse curso seria focado para essa deficiência. Podendo a essa formação ampliar uma parte prática, em que os professores pudessem aprender a desenvolver metodologias para estimular as atividades cognitivas dos alunos deficientes mentais.

Mas, é válido que se leve em consideração o caráter subjetivo dessa formação para evitar a generalização do atendimento motivados por patologias, por métodos, técnicas, receituários pedagógicos ou que sejam oferecidos por outros especialistas.

2.3 Saberes docentes e formação profissional

Enquanto grupo social e por conta das funções que os professores exercem na sociedade, eles ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que são produzidos por essas sociedades. Esses saberes só puderam ser e podem ser concebíveis por meio de recursos educativos e, notadamente, de corpos docentes e de formadores capazes de assumir, dentro dos sistemas de educação, os processos de aprendizagem individuais e coletivos, que constituem a base da cultura intelectual e científica moderna.

E a existência de uma rede de instituições e de práticas sociais e educativas destinadas a assegurar o acesso sistemático e contínuo aos saberes sociais, deixa claro que os sistemas sociais de formação e de educação estão enraizados numa necessidade estrutural inerente ao modelo de cultura da modernidade. E de acordo com Tardif (2014, p. 34) “[...] os

processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação podem, ser considerados como dois fenômenos complementares no âmbito cultural moderno e contemporâneo”.

Mas, na medida em que a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo, as atividades de formação e de educação parecem passar para o segundo plano, porque o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante. Já a formação com base nos saberes estabelecidos não passa de uma introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais pela comunidade científica em exercício. Desta forma os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam subordinados às atividades de produção de novos conhecimentos.

Nesse caso, os saberes são comparáveis a estoques de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais etc.

E os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos distintos, com a tarefa especializada de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Esse fenômeno está evoluindo o ensino das instituições universitárias, caminhando para a missão de separação de pesquisa e de ensino.

Essa separação já foi concretizada nos outros níveis de sistema escolar, pois o saber dos professores que aí atuam reside unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos.

Mas, em oposição a essa visão dos saberes fabricados, que enfatiza a dimensão da produção, está a posição estratégica do saber docente que se encontra em meio aos saberes sociais. Enfatiza-se que todo saber, até mesmo o novo, insere-se em uma duração de tempo para sua aquisição. O que significa que todo saber precisa passar pelo processo de aprendizagem e de formação. E quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, mais longo e complicado se torna o processo de aprendizagem, exigindo assim uma formalização e uma sistematização adequada.

E assim que os saberes atingem certo grau de desenvolvimento e de

sistematização, eles são integrados a processos de formação institucionalizados coordenados por agentes educacionais.

As formações com base nos saberes e produção de saberes constituem dois polos que se complementam. Então, apesar de limitar sua relação com os saberes a uma única função de transmissão de conhecimentos, o corpo docente possui uma função social tão importante quanto a comunidade científica e dos grupos produtores de saberes. Salienta-se ainda que o saber docente é um saber considerado plural, sendo formado por saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Esses tipos de saberes docentes, segundo Tardif (2014), são apresentados da seguinte forma:

Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica): é o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica e em consequência se incorporada à prática do professor, em prática científica e em tecnologia da aprendizagem. No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, por meio da formação inicial e continuada dos professores. A prática docente pode ser também uma atividade que mobiliza diversos saberes chamados de pedagógicos. E os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação.

Os saberes disciplinares: São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, que se encontram integrados nas universidades, sob forma de disciplinas. Os saberes disciplinares, como matemática, Geografia, etc. são transmitidos nos cursos e departamentos universitários de licenciaturas. Esses saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Os saberes curriculares: Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a escola categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados para a formação cultural dos estudantes. Eles se apresentam em forma de programas escolares

que os professores devem aprender e aplicar.

Os saberes experienciais: Esses saberes são frutos da experiência e são por ela validados. Eles são incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades, de saber-fazer e de saber-se. Esses saberes podem também ser chamados de práticos, já que eles são desenvolvidos através das práticas docentes.

Quanto as relações dos professores com seus próprios saberes, pode-se dizer em suma que a função docente em relação aos saberes é estratégica, mas parece ser incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem, pois os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada no campo dos saberes. Como ressalta Tardif (2014, p. 40) “eles incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. [...] a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem”.

E a relação que os professores mantêm com os saberes é a de transmissores, de portadores ou de objetos de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes. Tal realidade também é válida quando se trata da história, o que em si não é um problema pois, como preceituam Seffner e Pereira, a disciplina de História ensinada na escola “[...] não tem por função formar historiadores em miniatura, seu compromisso maior não é com o ensino de uma cronologia interminável. Seu compromisso maior é com a problematização do presente dos alunos” (SEFFNER; PEREIRA, 2008, p.177).

2.4 Formação docente em História na perspectiva inclusiva

A educação inclusiva trata-se de uma nova proposta, que marca uma grande virada no entendimento que a Educação precisa propiciar em todos os níveis de ensino, ela assusta pelo grande número de mudanças sobre a atuação dos professores nos ensinos regulares (SOUZA, 2016), tal prática deixa ainda os professores inseguros na sua prática docente. Isso se deve, segundo Mantoan (2003, p. 41), porque:

A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado.

Também reconhecemos que inovações educacionais como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los.

De fato, quando somos forçados a sair da nossa zona de conforto, nos causa angústia, preocupação e insegurança por ter que encarar o novo. O mesmo acontece com um professor que já construiu uma vasta experiência pedagógica, mas que precisa desconstruí-la para poder reconstruí-la a partir dos princípios da educação escolar inclusiva.

Mantoan (2003) afirma que o ensino expositivo, onde somente o professor falava e os alunos ouviam, aquele ensino que Freire (1974, p. 63-87) classifica como “bancário”, precisou ser revisto. Hoje, o professor deve usar estratégias para que todos os alunos possam interagir e construir ativamente conceitos, valores, atitudes (MANTOAN, 2003). Ele deve explorar os espaços educacionais juntamente com seus alunos, e verificar o que cada um aprendeu ou não, quais são os seus avanços ou suas dificuldades de aprendizagem. “Certamente, um professor que engendra e participa da caminhada do saber “com” seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação” (MANTOAN, 2003, p. 41).

Eis aí a relevância dessa nova forma de ministrar aula, essa nova função educacional auxilia o professor a trabalhar em cada aluno, suas dificuldades ou suas possibilidades de aprendizagem, de forma pontual. O professor precisa garantir também a liberdade e a diversidade de opiniões de cada aluno da turma, além de investir nas diferenças e na riqueza das diferentes opiniões. Conforme Mantoan (2003, p. 42):

O professor, da mesma forma, não procurará eliminar as diferenças em favor de uma suposta igualdade do alunado, que é tão almejada pelos que apregoam a (falsa) homogeneidade das salas de aula. Antes, estará atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as.

Assim, o professor deve ficar atento para não cometer o erro de tornar sua sala de aula em um ambiente de exclusão, pois ensinar é um ato coletivo, no qual o educador disponibiliza a todos os alunos sem exceção um mesmo conhecimento, e conforme Freire, deve ser feito com base na conectividade, na

gestão coletiva do conhecimento social a ser socializado de forma ascendente (GADOTTI, 2000), ou seja, em vez de adaptar e ou diferenciar o ensino para alguns alunos, o professor precisa rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças entre os alunos, sendo que na óptica da EI, o professor não deve ministrar um ensino diversificado para alguns, mas sim preparar atividades diversas para seus alunos com e sem deficiência, e é justamente essa diversidade de atividades que causa nos professores a resistência à educação inclusiva (SOUZA, 2016). De acordo com Mantoan (2003, p. 42), “[...] o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho”.

Atualmente, as instituições que formam professores estão tentando eliminar esse argumento, buscando cada vez mais focar em uma formação em serviço, que os propiciem conhecimentos voltados para o significado dos princípios da educação inclusiva, tornando-os capazes de desenvolver uma educação inclusiva, baseada nesses princípios (MANTOAN, 2003). Porém, no decorrer da formação os professores reagem inicialmente de forma negativa a essa metodologia, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e essencialmente instrucional. De acordo com Mantoan (2003, p. 42):

Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo.

Nesse caso, não significa que os professores possuem uma visão ingênua do que seja um professor qualificado para o ensino inclusivo, sim de uma concepção equivocada do que é uma formação em serviço e do que significa a inclusão escolar. E assim, os conceitos mal esclarecidos acabam distorcendo a verdadeira finalidade de ações que precisam ser realizadas urgentemente e com muita clareza de propósitos. Isso acaba retardando a inclusão de alunos deficientes nos ensinamentos regulares.

Mantoan (2003, p. 42) salienta, também, que os professores reagem

inicialmente de forma negativa à formação em serviço, pelas seguintes hipóteses:

- 1) Por terem internalizado o papel de praticantes, os professores esperam que os formadores lhes ensinem a trabalhar, na prática, com turmas de alunos heterogêneas, a partir de aulas, manuais, regras, transmitidas e conduzidas por formadores, do mesmo modo como ensinam, nas salas de aula.
- 2) Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar alunos com deficiência ou dificuldade de aprender referem-se primordialmente à conceituação, à etiologia, aos prognósticos das deficiências e dos problemas de aprendizagem e que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos, se tiverem de “aceitá-los” em suas salas de aula.
- 3) Querem obter, o mais rápido possível, conhecimentos que resolvam problemas pontuais a partir de regras gerais.

As hipóteses levantadas podem ser confirmadas quando os professores em formação reclamam da mudança dos conteúdos que hoje são estudados, pois estão habituados a cursos que se realizam segundo outros moldes de trabalho.

Neste contexto, compreendemos que é preciso continuar investindo na formação de profissionais qualificados, sem se descuidar da realização dessa formação e deve-se estar sempre atento ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a como reagem às novidades educacionais.

O professor precisa estar sempre aberto às novidades educacionais para poder ressignificar seu papel quando necessário. Segundo Mantoan (2003, p. 43):

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.

Desse modo, a formação em serviço enfatiza, no ponto de vista de Mantoan, a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. O que significa a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino.

E a proposta de formação em serviço que a autora defende parte do

saber fazer desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional. Seu foco está também no desenvolvimento da competência de resolver problemas pedagógicos. Conforme Mantoan (2003, p. 47):

O sucesso dessa proposta de formação nas escolas aponta como indicadores: o reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem; professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos; cooperação entre os implicados no processo educativo, dentro e fora da escola; valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; e enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a formação em serviço que a autora defende é uma proposta de grande valia para o campo educacional, pois ela pode contribuir para uma melhor atuação do professor em sala de aula, o que ajuda na conquista de uma educação inclusiva verdadeiramente.

Interessante notar que esse papel estendido à formação da educação além dos aspectos instrumentais de ensino vão ao encontro do ensino de História, que vai muito além de simplesmente aprender datas e fatos, devendo englobar, conforme a BNCC (2017), o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas, tais como: estabelecer relações históricas entre o passado e o tempo presente; situar os conhecimentos históricos em múltiplas temporalidades; reconhecer semelhanças, diferenças, mudanças e permanências, conflitos e contradições sociais em/entre diversos contextos históricos; dominar procedimentos de pesquisa, lidando com fontes textuais, iconográficas, sonoras e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e o direito à cidadania, respeitando a diversidade social, étnica e cultural dos povos, dentre outros. Assim, consideramos que um professor de História que não se atente à formação em serviço proposta por Mantoan, resignificando seu papel na educação em conjunto com o papel da escola e trabalhando ativamente pela inclusão real está, antes de tudo, faltando com seu papel de educador.

3. FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA DA REDE PÚBLICA

Visando chegar no entendimento e respostas das indagações que permearam a presente pesquisa, aplicamos a saber como procedimento metodológico a abordagem qualitativa, uma vez que pretendíamos preservar as singularidades que caracterizavam o fenômeno, pois como nos ensinam Minayo, Assis e Souza (1994, p. 21-22), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quanto à coleta de dados, traçamos como instrumentos a observação não participativa, na qual o investigador não se insere em um grupo social como se fosse membro do grupo observado, apenas atua como espectador atento, procurando ver e registrar o máximo de ocorrências que interessem ao seu trabalho (RICHARDSON *et al.*, 2012); também foi feito uso da entrevista com questões semiestruturadas para uma professora de História, buscando averiguar o conhecimento, compreensão e interação da docente quanto ao fenômeno estudado.

A análise de dados foi feita através da análise de conteúdo a qual, nas palavras de Godoy (1995, p. 58), não busca a enumeração ou medição dos eventos investigados, tampouco se utilizando ferramentas estatísticas na análise dos dados, recaindo seu enfoque sobre questões ou interesses abrangentes, que se delineiam ao longo do estudo, com o objetivo de compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes envolvidos, ou seja, dos sujeitos que integram a situação em análise; já Bardin (1977) nos informa que, ao contrário da análise quantitativa, que se funda na frequência de aparição de certos elementos da mensagem, a qualitativa recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, ensina a autora, a presença (ou a ausência), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Corinto Borges Façanha, localizada na cidade de Tefé/AM, a qual oferta o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) no turno diurno, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (6º ao 9º ano) e

Ensino Médio EJA, no noturno. A participante da pesquisa foi uma professora que atua na referida escola, ministrando a disciplina de História para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). A professora entrevistada possui 20 anos de docência, sua formação inicial foi o Magistério, após o qual cursou Licenciatura em História pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Especialização em Educação de Jovens e Adultos e, ainda, especialização em Metodologia de Ensino de História, ambas também pela UEA.

3.1 A entrevista

Principiamos a entrevista questionando a professora sobre sua formação continuada em EI. Quanto a isso, ela nos informou que tal se resumiu a “algumas palestras que tratavam sobre o tema abordado”.

Em seguida, foi-lhe questionado sobre sua concepção quanto à EI; sua resposta foi que esta é uma “tentativa de humanizar a relação entre pessoas (ao respeito e a vida)”. Já quando questionada sobre se concorda com a inclusão e pedida que justificasse a resposta, esta disse concordar “porque os alunos deficientes têm direitos a vida humana e social”.

Logo foi-lhe questionado se a escola onde ela trabalha integra ou inclui, pedindo-lhe que justificasse, tendo ela respondido que “de certo modo tenta incluir, com suas possibilidades”.

Prosseguindo a entrevista, foi-lhe questionado sobre qual é a responsabilidade da escola na educação inclusiva; a resposta obtida foi que “a escola é responsável por auxiliar aos alunos nas suas dificuldades e contribuir para seu avanço no ensino aprendizagem”.

Já sobre contexto da prática, foi perguntado se a profissional trabalha diretamente com alunos com deficiência, solicitando que, em caso positivo, apontasse os casos diagnosticados e o número específico de atendidos por ela em sua sala de aula, tendo ela respondido que atende a um deficiente intelectual apenas.

A próxima questão foi se, na opinião dela, sua escola é inclusiva, solicitando-lhe ainda justificativa e exemplos. A isso ela respondeu que “na aceitação de alunos, a escola tem a matrícula para atender a demanda. No acesso ao prédio e estruturas, não”.

Foi-lhe então perguntado se o governo estadual está dando assistência à escola para que as políticas públicas de Educação Inclusiva sejam concretizadas, solicitando-lhe que justificasse a resposta. Sobre isso ela informou que “alguns recursos, mas de pouco acesso a prática do professor em sala. Talvez fique, mas no AEE”.

O questionamento seguinte foi sobre quais seriam as carências estruturais-físicas-arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais para a garantia da inclusão dos alunos com deficiência na sua escola, tendo ela respondido que “[...] a carência encontra-se na estrutura de acessibilidade e mobilidade no prédio. Carência de acessibilidade e adaptação das salas de aulas, das carteiras, dos banheiros; salas superlotadas, barulhos e a sirene da escola prejudica os alunos autistas”.

Prosseguindo com o questionário, foi-lhe perguntado se os alunos com deficiência que você atende na sala de aula recebem apoio externo como Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou outro tipo de atendimento, especificando qual em caso positivo. A isso a entrevistada responde que “alguns recebem no contraturno; outros já acessam o AEE, mas cursam a noite e não frequentam mas o AEE”.

A próxima pergunta feita foi se, na opinião da entrevistada, o AEE tem colaborado para garantir a inclusão dos alunos com deficiência na sua escola. Sua resposta foi que “de certa forma sim, mas precisa ter mais diálogo com os professores do AEE e da sala regular”.

Sobre os desafios e possibilidades, a primeira pergunta feita foi: Quais os principais desafios que ela encontra para trabalhar com estudantes com deficiência em sala de aula, solicitando-lhe que listasse alguns desses desafios mais específicos da sua prática nas aulas de História. A resposta obtida foi que os principais seriam “a assimilação das aprendizagens do conhecimento; preparar atividades adaptadas; o relacionamento com os pais (querem ensinar/ ou querem professores cuidadores e não educadores); as salas são superlotadas o que dificulta o foco da atenção”.

A próxima indagação foi acerca de quais são os apoios que ela tem recebido dos colegas, da escola ou da secretaria da educação, para atuar com alunos com deficiência na sala de aula; sobre isso seu retorno foi que se resumem a “conversas ou incentivos acerca de experiências”.

A questão seguinte se referia às suas principais demandas no processo de inclusão educacional e quais os apoios que gostaria de receber para oferecer uma educação de qualidade socialmente referenciada aos estudantes com deficiência. A isso a entrevistada respondeu que eram “formação desde a graduação com constantes cursos e formações continuadas sobre Educação Inclusiva. E atualização não apenas no olhar clínico, mas no pedagógico também (no aluno com deficiência)”.

Dando prosseguimento ao questionário, a próxima pergunta foi quais recursos materiais ela dispõe para as aulas de História na perspectiva inclusiva. A isso a resposta foi que ela “elabora algumas fichas ilustrativa, imagens, mapas, jogos de memória, palavras cruzadas, ditado de palavras, bingos e entre outros (com a ajuda dos estagiários)”.

A seguir foi questionado acerca das adaptações e flexibilizações curriculares que ela costuma pôr em prática nas aulas de História de modo a ensinar a todos. Acerca disso a resposta dada foi que “as atividades avaliativas e as provas tento adequá-las para atender a todos”.

E sobre a formação continuada foi perguntado se ela, enquanto educadora, sente-se preparada/formada para atuar na educação de alunos com deficiência na escola pública regular, solicitando que justificasse. A isso respondeu que “não, mas na prática, no enfrentamento da realidade educacional, busco fazer um trabalho pautado na segurança da prática, na (autonomia e pesquisa), leitura e etc.”.

Finalizando a entrevista foi-lhe perguntado sobre sua opinião sobre qual formação continuada deveria ser ofertada para a garantia legal da inclusão dos alunos com deficiência na escola pública regular. Sua resposta foi que “aos professores uma formação por semestre sendo incluído um planejamento específico no calendário, pois é apenas um dia e a gestão trata apenas de administração da escola, esquecendo o pedagógico regular e os com deficiência”.

3.2 Análise e Discussão

Já na primeira resposta dada pela entrevistada quanto à sua formação continuada, dizendo que se resumiu a algumas palestras sobre o assunto,

reforça as dificuldades da formação continuada em EI, conforme abordamos nos capítulos I e II do presente trabalho, levando os professores a se sentirem completamente perdidos ao se deparar com a realidade do aluno que possui necessidades educacionais especiais, o que nos leva a pensar o quanto a EI ainda se resume à legislação e a discursos bem intencionados, e o quanto o ensino de História ainda está distante de abarcar à inclusão de todos os alunos.

A partir dessa constatação, parece-nos natural sua resposta sobre o que seria a EI em si, resposta essa que nos pareceu ir na direção do que a legislação propõe, mas parece bastante incipiente, ainda pouco amadurecida teoricamente. Longe, entretanto, de tecermos uma crítica aqui à professora entrevistada, isso parece nos indicar uma falha no sistema educacional em si, e não na educadora em específico.

Ora, a EI tem uma grande atribuição social, sobre a qual Mantoan (2003, p. 11) nos diz que não pode seguir sendo posta de lado pela escola, que continua ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos, prossegue a autora (*op. cit.*), desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. Mas mais do que a teoria proposta por autores como Mantoan, isso está disposto na legislação.

A partir disso, constatamos que a EI compreende a escola como um espaço para todos, favorecendo a diversidade na medida em que visa acolher as diferenças. Porém, em muitas escolas essa inclusão não ocorre como regem as legislações brasileiras, isso por falta ações que promovam a integração e inclusão dos alunos deficientes em muitas atividades escolares, e isso em muitas formas pode ser constatado na entrevista, tanto na carência que se constata na formação continuada como mesmo no pouco apoio recursal por parte do governo o qual, sempre segundo a entrevistada, fornece “alguns recursos, mas de pouco acesso a prática do professor em sala”.

Também nessa linha destaca-se a relatada “carência na acessibilidade e mobilidade, salas superlotadas e ruídos nocivos aos estudantes com necessidades especiais”, pois, conforme preconizado pela legislação, as

escolas devem eliminar todas as barreiras predial e humana para que os alunos deficientes possam conquistar sua autonomia e sua independência. A entrevista nos mostra que muito disso ainda se restringe ao papel, sendo que a maioria das escolas ainda precisam passar por adaptações para poder promover de fato o direito de uma educação inclusiva.

Outro ponto que nos chamou atenção foi o relato da pouca colaboração entre professores – segundo a entrevistada essa se restringiria a “conversas ou incentivos acerca de experiências”, bem como a relatada pouca interação com o AEE, que conforme a entrevistada “precisa ter mais diálogo com os professores do AEE e da sala regular”.

Nesse caso específico, um dos pontos que constatamos que dificulta essa dialogicidade é que, de acordo com as informações recebidas da direção da escola onde foi realizada a pesquisa, não existe nessa uma sala de AEE, sendo os alunos que dela necessitam atendidos em uma escola vizinha; compreendemos que isso é um grave entrave, pois é fundamental o diálogo entre os professores das salas de aula regulares e o professor da sala do AEE, sendo esse um ponto crucial para que a educação inclusiva aconteça na prática, pois esses pares podem desenvolver ações em parceria que promovam a qualidade do ensino para os alunos deficientes.

Ora, entendemos que ensinar é um ato coletivo, no qual o professor precisa disponibilizar a todos os alunos uma mesma oportunidade de aprendizagem, sem permitir que eventuais deficiências impeçam essa aprendizagem, e tal, na visão de Freire (1999, p. 44), deve ser levada a cabo com vistas à autonomia e à liberdade, desencadeadoras de uma conscientização para a emancipação, assim, nas palavras de Batista e Mantoan (2005, p. 17), a escola tem a responsabilidade de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, precisando a escola recriar suas práticas, mudar suas concepções e rever seu papel para contribuir com o desenvolvimento pleno do aluno deficiente; mas se o atendimento da PCD deve ser individualizado, tal não deve ser a educação em si, devendo esta ser um processo dialógico entre as mais diversas partes que compõem o ensino-aprendizagem, não devendo ser uma atividade isolada, mas antes comunitária, sob risco de alienação (FREIRE, 2019, p. 46).

Assim, se a dialogicidade e o fazer comunitário se fazem uma exigência

à educação como um todo, compreendemo-los ainda mais importantes na EI, a qual é uma experiência que certamente agrega ricos conhecimentos à docência, mas está longe de ser uma tarefa fácil, ainda mais quando se considera que muitos destes alunos possuem deficiências de ordem mental, tornando a eles difícil construir o conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva (BATISTA; MANTOAN, 2005, p. 15), tornando-os um desafio ao professor, mas tais desafios não devem ser vencidos pelo professor enquanto indivíduo, mas sim enquanto comunidade escolar em trabalho conjunto com a comunidade de inserção dos sujeitos, pois ambos estão interligados, sendo que a transformação do indivíduo através da educação não se antecipa à transformação da sociedade, mas a transformação da sociedade necessita da educação (FREIRE, 1999, p. 84).

Isso posto, percebe-se a necessidade da melhoria do Atendimento Educacional Especializado para que sua função seja desenvolvida conforme estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015, p. 13):

O Atendimento Educacional Especializado é a garantia que o aluno com deficiência tem, de frequentar uma escola regular, caso precise de um acompanhamento mais específico. Esse profissional compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar a formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar à formação de estudantes.

Mas, em nosso parecer, os desafios apontados pela entrevistada não se restringem à escola que escolhemos para análise, antes fazem parte da realidade da maioria das escolas públicas do Brasil. Esses fatores fazem com que Educação Inclusiva acabe se tornando uma utopia dentro das salas de aula, ou seja, os alunos deficientes acabam excluídos de uma aprendizagem significativa.

Ainda sobre as primeiras respostas da entrevistada, quando esta afirma que sua formação continuada em EI se resumiu a “algumas palestras”, pensamos ser tal bastante preocupante pois, nas palavras de Batista e Mantoan (2005, p. 36), a formação continuada dos professores é estratégia fundamental para a atualização e aprofundamento do conhecimento pedagógico comum e especializado, contribuindo assim significativamente para a melhoria da atuação do docente. E uma das razões, a nosso ver, do pouco

aprofundamento continuado é a falta de tempo disponibilizado pelo educandário para tal; nas palavras da entrevistada, “é apenas um dia (disponibilizado para formação continuada) e a gestão trata apenas de administração da escola, esquecendo o pedagógico regular e os com deficiência”. Ora, para que os professores possam participar de formações continuadas a escola precisa organizar um tempo destinado a esse fim. De acordo com Batista e Mantoan (2005, p. 37), para viabilizar a formação continuada é imprescindível que o cronograma e o calendário escolar reservem um tempo substancial para essa atividade. Sem essa providência, dizem as autoras, torna-se inviável distribuir ao longo do ano letivo o período necessário para a atualização teórica, estudo e discussão de casos, ou seja, para a dialogicidade que Freire (1974) preceitua como fundamental.

Face tal realidade, não surpreende quando a entrevistada não se considera preparada para o trabalho com alunos com deficiência, embora busque “fazer um trabalho pautado na segurança da prática, na autonomia e pesquisa, leitura, etc.”, resumindo suas adaptações e flexibilizações inclusivas praticamente a alguns recursos pedagógicos feitos por ela mesma com auxílio de estagiários e às “atividades avaliativas e às provas”, buscando nessas “adequá-las para atender a todos”, além de tornar impraticável alcançar os objetivos da História previstos (BRASIL, 2017).

A partir disso não surpreendem as dificuldades apontadas pela entrevistada na “assimilação das aprendizagens do conhecimento, preparação de atividades adaptadas e relacionamentos com os pais”, dificuldades essas que se tornam ainda mais graves quando se considera “as salas superlotadas que dificultam o foco da atenção”. E tais dificuldades são por ela sentidas ainda que no momento atenda apenas a um aluno com necessidades especiais.

Isso se torna ainda mais contraditório quando se pensa sobre o que nos dizem Verri e Alegro (2006, p. 98), asseverando que, enquanto a pesquisa histórica propõe retirar do esquecimento aqueles que não têm tido voz na história oficial, o ensino de História não tem se preparado para as possibilidades inexploradas que a relação com o “outro com necessidades educacionais especiais” pode propiciar no processo de ensino e aprendizagem. Segundo os autores, é evidente na formação de professores dessa disciplina a ausência de suporte para o trabalho com esses estudantes (*op. cit.*).

Tudo isso reforça nosso ponto de que a culpa por eventuais falhas, quer na dialogicidade, quer na efetivação da inclusão não devem ser, de forma alguma creditados à educadora, mas a falhas no sistema e na política educacional, e que essas falhas acabam dificultando em muito, quando não inviabilizando, a inclusão como uma realidade no meio educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história, a deficiência tem sido entendida como desvio da normalidade, constituindo tal característica como um objeto permanente de isolamento e de vigilância (PACHECO; ALVES, 2007). De acordo com as autoras (*op. cit.*), a percepção do indivíduo com deficiência é influenciada pelos valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos adotados em diferentes culturas e períodos históricos e, dessa forma, o preconceito relacionado à deficiência, embora assuma formas variadas, persiste nos dias atuais apesar do muito que já se avançou, persistindo o discurso atual sobre as PcD, muitas vezes pautado no entendimento da deficiência como um desvio, como um não ajustamento aos padrões definidos como normais.

Mas, este entendimento está dando lugar a um novo entendimento do que venha a ser pessoa “normal”. Atualmente já podemos observar um grande movimento em direção a um sentido de inclusão social, e o sujeito com deficiência passa a dividir a cena com os demais sem deficiência, dividindo o mesmo espaço social, onde conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas.

Neste sentido, deve-se repensar e problematizar a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. Pois a formação dos professores voltada para a inclusão deve ser realizada contemplando os conhecimentos teóricos e os objetivos em cada disciplina, tendo como buscar avançar em suas competências, fazendo com que os professores pudessem conduzir a prática pedagógica junto com a atuação inclusiva.

Sendo assim, podemos afirmar que a formação de professores voltadas para a perspectiva da educação inclusiva implica em ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis.

Então, para que haja de fato uma educação inclusiva é imprescindível que os professores busquem capacitação, aperfeiçoamento e formação continuada, a fim de proceder à mediação ao receber alunos com necessidades educacionais especiais, visando um ensino que respeite as diferenças e particularidades de cada pessoa, e com o ensino de História não é diferente, precisando este estar aberto a espaço de debates que envolvam a

pluralidade de grupos sociais e identidades para que, nesse espaço, a PcD possa desenvolver a construção dos conceitos históricos de forma efetiva (FONSECA; CALIXTO; BAIA, 2020).

Compreendemos ser importante nesse processo, tanto a AEE quanto os recursos didáticos que propiciem uma participação efetiva das PCD nas aulas de história, mormente agora, com o crescente uso das tecnologias da informação e da comunicação que propiciam incontáveis possibilidades no ensino-aprendizagem da ciência histórica e na apropriação desses conhecimentos para o desenvolvimento social e das capacidades e habilidades cognitivas preceituadas pela BNCC (BRASIL, 2017). Entretanto, para que tal se torne uma realidade pensamos ser fundamental uma sólida formação dos professores, inicial e continuada; porém, sabemos que esses profissionais também enfrentam problemas para participar de tais formações, como a falta de tempo ou a indisponibilidade de se ausentar do serviço pela ausência de profissionais substitutos.

Parece-nos, todavia, que o único caminho para que a inclusão se faça é que medidas sejam adotadas para ofertar formação e condições de trabalho para os professores, o que só será possível cumprir com as perspectivas legais e assim teremos bases para que a inclusão, de fato, possa existir.

Mas apenas isso não basta, pois embora a formação seja um dos principais desafios dos professores de História na educação, os obstáculos não se restringem a isso, sendo necessário que Estado e as instituições educativas também façam sua parte, além de imprescindível que a construção dialógica da educação, envolvendo professores, escolas, governos, alunos, pais e população em geral se faça real, sob pena de a inclusão real ser sempre um objetivo necessário mas inalcançável. Sem tal dialógica, por exemplo, a presença do AEE na escola parece desresponsabilizar aos demais profissionais no que se refere à inclusão, fazendo com que os alunos com deficiência caiam em representações históricas equivocadas e embebidas na visão do assistencialismo social, ou seja, todos os processos inclusivos constituídos dentro da escola estão indo pelo caminho totalmente oposto, ou seja, o da exclusão (FONSECA; CALIXTO; BAIA, 2020). Precisamos, então, investigar mais a fundo como as escolas públicas de ensino regular estão se organizado em torno das diferenças individuais e como desenvolveram outras alternativas

para que não se crie uma falsa imagem de igualdade, pois através da inclusão podemos criar um ambiente escolar igualitário, equitativo e de apoio mútuo, respeitando as diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler (org.). **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. [Salamanca: ONU], 1994a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 jan. 2024.
- BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193–215, 2016.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; FREIRE, Vitória Chérída Costa. Formação continuada de professores: o que se publica no Norte e Nordeste? **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, 2020.
- FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- FONSECA, André Dione; CALIXTO, Hector Renan da Silveira; BAIA, Lino Arlem Azevedo. A história em silêncio: o ensino de História para alunos surdos em Santarém-PA. **Educa – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 257-282, jan./dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação**. Centro de Referência Paulo Freire.

Disponível em:

<<https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/b43f97a8-4c85-42e0-8573-c0bedc05245f/content>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

GALVÃO, Maycon Ribeiro; CASIMIRO, Sonia Aparecida Alves de Oliveira. O papel do professor na escola: educação e transformação. **OWL - revista interdisciplinar de ensino e educação**, v. 2, n. 1, p. 134–148, 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

GUAZI, Taísa Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, p. 1-20, 2021.

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

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, José Marcos de; MEDEIROS, Sandra Barbosa Silva de; MEDEIROS, Sanmily Silva de; SILVA, Carmelo Sousa da. Educação Inclusiva: a necessidade de mudanças de paradigmas e revisão de conceitos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 05, ed. 03, v. 02, p. 05-16., mar., 2020.

MINAYO, Maria Cecília Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. (Org.). **Avaliação por Triangulação de Métodos: abordagem de Programas Sociais** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry; PERES, José Augusto de Sousa; WANDERLEY, José Carlos Vieira; CORREIA, Lindoya Martins; PERES, Maria de Holanda de Melo. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo, Atlas, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W&A Editores, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Causa impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. **Revista Reação**, São Paulo, ano XIV, n. 87, p. 14-16, jul./ago., 2012.

SILVA, Fabrício Oliveira da; SOUZA, Geruza Ferreira Ribeiro de. Formação permanente de professores no cotidiano escolar: o real e o possível. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 7, 2022.

SILVA, Karla Fernanda Wunder. Uma releitura das ideias de Paulo Freire: tessituras com a inclusão escolar dos alunos com deficiência. **Polêmica**, v. 2, n. 21, p. 107–122, 2021.

SOUZA, Lazaro Mourão de. Educação Especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. **Revista Bibliomar**, São Luís, v.19, n. 1, p. 159-173, jan./jun. 2020.

SOUZA, Viviane. Educação Especial na perspectiva e nos desafios da Educação Inclusiva. **Cadernos da FUCAMP**, v. 15, n. 23, 2016.

PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto; ALVES, Vera Lucia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta Fisiatria**, v. 4, n. 14, p. 242-248, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VERRI, Célia Regina; ALEGRO, Regina Célia. Anotações sobre o processo e ensino e aprendizagem de história para alunos surdos. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 2, p. 7-114, 2006.