

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
CURSO DE HISTÓRIA LICENCIATURA

BEATRIZ CRISTINE SILVA LOPES

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: Um
estudo de caso no IFMA e o papel do NAPNE

São Luís

2025

BEATRIZ CRISTINE SILVA LOPES

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: Um
estudo de caso no IFMA e o papel do NAPNE

Monografia apresentada ao curso de História da
Universidade Estadual do Maranhão, como
requisito parcial para obtenção do grau de
licenciatura em História.

Orientador: Dra. Bianca Trindade Messias

São Luís

2025

Lopes, Beatriz Cristine Silva.

Práticas pedagógicas inclusivas no ensino de história : um estudo de caso no IFMA e o papel do NAPNE / Beatriz Cristine Silva Lopes. – São Luís, 2025.

64f.

Monografia (Graduação) – Curso de História. Universidade Estadual do Maranhão, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Bianca Trindade Messias.

BEATRIZ CRISTINE SILVA LOPES

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: Um estudo de caso no IFMA e o papel do NAPNE.

Monografia apresentada ao curso de História da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em História.

BANCA EXAMINADORA

Aprovado em: 15 /07 / 2025

Documento assinado digitalmente
 **BIANCA TRINDADE MESSIAS**
Data: 24/07/2025 14:13:59-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dra. Bianca TrindadeMessias
Prof. (Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **ALEX SILVA COSTA**
Data: 23/07/2025 15:57:24-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dr. Alex Silva Costa
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 **NATASHA NICKOLLY ALHADEF SAMPAIO MATEL**
Data: 23/07/2025 15:19:12-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dra. Natasha Nickolly AlhadeF Sampaio Mateus
Universidade Estadual do Maranhão

Dedico à minha família, à memória da minha avó Raimunda Maria e aos meus alunos, que me ensinaram o verdadeiro sentido da inclusão e do aprender com o coração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fortaleza, meu refúgio e meu fôlego nos dias mais difíceis. Em cada passo incerto, em cada dúvida e cada cansaço, foi Ele quem segurou minha mão e me lembrou que eu era capaz. Mesmo quando eu quis desistir, Ele permaneceu, firme, ao meu lado.

À minha avó, Raimunda Maria, que esteve comigo no início desta caminhada. Sua presença era colo, oração e coragem. Hoje, concluo este sonho sem tê-la fisicamente, mas com a certeza de que ela segue viva em mim, na minha força, nos meus valores e no amor que me sustenta. Vó, esta vitória também é sua.

Aos meus pais, Francilea Cunha da Silva e Manoel Benedito Lopes, que desde sempre plantaram em mim a fé nos estudos como caminho para a liberdade. Com palavras simples, mas cheias de sabedoria, me ensinaram que sonhar é um ato de coragem, e realizar é um compromisso com quem acreditou em nós. Vocês são poesia na minha história.

À minha irmã Bianca, minha companheira de vida e sonhos, e aos meus irmãos Bruna e Bruno, que, à sua maneira, me ajudaram a seguir firme mesmo quando o mundo parecia pesar demais. Cada gesto de vocês me lembrou que eu nunca estive só.

Às minhas pequenas luzes, minhas sobrinhas Maria Júlia e Maria Liz, os amores mais puros da minha vida. Que este diploma inspire vocês a acreditarem que tudo é possível quando se caminha com o coração.

À minha família inteira, pelo amor que não conhece medida. Por cada oração, cada abraço, cada gesto silencioso de apoio. Por acreditarem em mim até quando eu mesma duvidei.

Aos meus amigos, os de perto e os de longe, os que chegaram na caminhada e os que já estavam nela. Obrigada por me ouvirem, me levantarem e me fazerem rir quando eu mais precisei. Em vocês encontrei abrigo, cumplicidade e afeto.

E aos meus alunos, que foram e sempre serão a minha maior inspiração. Cada olhar curioso, cada desafio em sala de aula, cada história única que me tocou. Foi por vocês que eu escolhi escrever sobre inclusão, foi com vocês que aprendi o real sentido de ensinar. Vocês são, sem dúvida, a razão mais bonita de tudo isso.

Hoje, ao olhar para trás, vejo que este trabalho não é feito apenas de páginas escritas, mas de vidas entrelaçadas, mãos estendidas e afetos que me trouxeram até aqui. Esta conquista é nossa!

RESUMO

A inclusão educacional representa um dos grandes desafios da escola contemporânea, especialmente frente à diversidade presente nas salas de aula. Este trabalho tem como objetivo analisar como o ensino de História pode contribuir para a inclusão de estudantes com desenvolvimento atípico, a partir da identificação dos desafios enfrentados por docentes e das estratégias pedagógicas utilizadas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, articula revisão bibliográfica e investigação de campo realizada no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), com foco na atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do campus São José de Ribamar. Os dados evidenciam a importância da formação continuada dos professores, da reformulação curricular e da adoção de práticas pedagógicas adaptadas, que considerem as necessidades específicas dos estudantes. A análise se apoia em autores como Freire (1996), Mantoan (2006), Fraga (2017), Vygotsky (1991) e Sassaki (1997), além de legislações como a LBI (Lei nº 13.146/2015), a LDB (Lei nº 9.394/1996) e a Constituição Federal de 1988. Conclui-se que, embora existam avanços legais e institucionais, a inclusão efetiva ainda enfrenta barreiras práticas, especialmente no que diz respeito à formação docente e ao suporte institucional. O estudo reforça a necessidade de políticas públicas integradas que garantam o direito à aprendizagem com equidade, valorizando a diversidade e promovendo a participação plena dos estudantes no processo educativo.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino de História. Práticas pedagógicas. NAPNE. Educação especial.

ABSTRACT

Educational inclusion represents one of the main challenges in contemporary schools, especially considering the growing diversity within classrooms. This study aims to analyze how History teaching can contribute to the inclusion of students with atypical development, identifying the challenges faced by teachers and the pedagogical strategies used. This is a qualitative research, combining bibliographic review and field investigation conducted at the Federal Institute of Maranhão (IFMA), focusing on the work of the Center for Assistance to People with Specific Needs (NAPNE) at the São José de Ribamar campus. The findings highlight the importance of ongoing teacher training, curricular adaptation, and the use of inclusive teaching practices tailored to students' specific needs. The analysis is grounded in the theoretical contributions of Freire (1996), Mantoan (2006), Fraga (2017), Vygotsky (1991), and Sassaki (1997), as well as in legal frameworks such as the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (Law No. 13.146/2015), the National Education Guidelines and Framework Law (Law No. 9.394/1996), and the Federal Constitution of Brazil (1988). The results show that, despite legal and institutional advances, the effective implementation of inclusive practices still faces significant challenges, particularly in terms of teacher preparation and institutional support. The study reinforces the need for integrated public policies to ensure the right to equitable learning, valuing diversity and promoting the full participation of students in the educational process.

Keywords: Inclusion. History Teaching. Pedagogical Practices. NAPNE. Special Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -Estrutura física do campus São José de Ribamar	38
---	-----------

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de experiência:	42
Gráfico 2 - Já teve alunos com necessidades específicas?	43
Gráfico 3 - Você adapta suas aulas?	44
Gráfico 4- Já recebeu orientações do NAPNE?	45
Gráfico 5 - - O campus oferece recursos adequados?	46
Gráfico 6 - Já participou de formações sobre inclusão educacional?	47
Gráfico 7 - Há necessidade de capacitações específicas?	49

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	12
2.	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTEXTO HISTÓRICO E LEGISLATIVO	16
2.1	Contexto histórico da educação inclusiva no Brasil.....	17
2.2	Inclusão escolar na perspectiva da LDB	19
2.3	Formação docente e currículo inclusivo.....	21
3.	O ENSINO DE HISTÓRIA E A INCLUSÃO ESCOLAR.....	24
3.1	O Ensino de História como ferramenta crítica na educação especial	25
3.2	Desafios para o Ensino de História Inclusiva	27
4.	A PESQUISA: INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO DE HISTÓRIA	30
4.1	Caracterização do núcleo: O NAPNE na rede federal e sua atuação no IFMA	32
4.2	Apresentação do campo de análise: O NAPNE no IFMA Campus São Jose de Ribamar	33
4.2.1	Objetivos, atribuições e atuação do NAPNE.....	34
4.2.2	Composição da equipe do NAPNE	36
4.2.3	Estrutura física, recursos e organização do NAPNE	37
4.2.4	Parcerias internas e externas com o NAPNE	39
4.2.5	Desafios e perspectivas do NAPNE	40
4.3	Resultados e Discussões: A Atuação dos Professores de História Frente às Demandas da Educação Inclusiva.....	42
4.3.1	A perspectiva dos professores de História e a articulação com o NAPNE	50
4.3.2	Impactos pedagógicos do audiovisual no desenvolvimento de crianças atípicas	51
4.3.3	Narrativas visuais: filmes e séries como recursos de inclusão	53
4.3.4	Práticas inclusivas no Ensino de História: estratégias mediadas pelo NAPNE	55
4.3.5	Formação docente e inclusão no Ensino de História: o papel do NAPNE no IFMA São José de Ribamar.....	56
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
	APÊNDICES.....	64
	APÊNDICE A – Questionário aplicado no campo de pesquisa	65

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a escola tem recebido um corpo estudantil cada vez mais diversificado. Entretanto, o ambiente educacional e o processo de aprendizagem são, na maioria dos casos, desenvolvidos independentemente das novas práticas e realidades que se aproximam do cotidiano desses discentes. A escola é, em sua base e idealização, o lugar do encontro, dos relacionamentos mútuos, com enfoque não apenas na construção do conhecimento e na prática do ensino-aprendizagem, mas também na criação de um ambiente próprio e singular, onde a cultura é desenvolvida, mesmo que de forma lenta e, muitas vezes, contraditória.

Nesse contexto, a inclusão educacional torna-se fundamental, especialmente no desenvolvimento das habilidades cognitivas de alunos atípicos, que enfrentam desafios não apenas relacionados à sociabilidade, mas também à compreensão da realidade que os cerca, no tempo e no espaço em que vivem — ou seja, como sujeitos capazes de pensar e se situarem historicamente. Crianças com desenvolvimento atípico são aquelas que apresentam comportamentos fora dos padrões típicos, com origens variadas, como deficiência intelectual e transtornos de aprendizagem. Atualmente, elas são escolarizadas sob a perspectiva da educação inclusiva.

A escola inclusiva deve, portanto, desenvolver estratégias pedagógicas que tornem os processos de ensino e aprendizagem acessíveis a esses discentes, respeitando seus ritmos e particularidades. Tais estratégias envolvem a reformulação dos currículos, adaptações nos recursos, técnicas e avaliações, tanto para alunos típicos quanto atípicos, e, principalmente, o aperfeiçoamento dos profissionais envolvidos no processo educacional.

A partir da década de 1990, a busca pela inclusão de crianças e adolescentes com desenvolvimento atípico ganhou força, impulsionada por documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que defendem o direito de todos à participação plena na sociedade e à partilha de responsabilidades entre pais e educadores (UNESCO, 1990; UNESCO, 1994). Além dessas políticas internacionais, documentos como a Constituição Federal de 1988 e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação

contra as Pessoas com Deficiência (Convenção da Guatemala, 2001) também contribuíram para o crescimento das matrículas de alunos com desenvolvimento atípico em classes comuns no Brasil (BRASIL, 1988; OEA, 2001).

Entre 2007 e 2014, dados do Censo Escolar da Educação Básica registraram um aumento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação em escolas regulares, especialmente na rede pública, que concentrou mais de 90% dessas matrículas. Apesar desse avanço quantitativo, a realidade vivida em muitas escolas ainda está distante do ambiente inclusivo idealizado pela legislação e pelos estudiosos da área. Persistem situações de abandono, exclusão e discriminação no interior das salas de aula, causadas, em grande parte, pela ausência de formação adequada dos docentes ou por interpretações equivocadas da legislação vigente.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas e eficazes deve ser uma âncora nesse processo contínuo de construção de uma educação inclusiva, envolvendo a colaboração entre professores, alunos, famílias e profissionais da saúde. Embora as políticas públicas tenham avançado, muitas escolas ainda não conseguem implementar práticas pedagógicas que respondam efetivamente às necessidades dos alunos com desenvolvimento atípico, o que acaba resultando em processos de exclusão escolar.

Esse problema é agravado pela formação insuficiente dos professores e pela resistência de parte do corpo docente em reconhecer que a inclusão não é uma atribuição exclusiva da Pedagogia ou da Educação Especial, mas um dever compartilhado por todas as áreas do conhecimento. Essa percepção ficou evidente ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, especialmente ao propor o estudo e perceber que alguns docentes não consideravam o tema pertencente ao campo do ensino de História. Essa resistência revelou uma lacuna importante na formação dos futuros professores e no entendimento da função social da disciplina.

Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar os desafios enfrentados na efetivação da inclusão educacional no ensino de História, com foco na atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) – Campus São José de Ribamar. Além disso, busca-se compreender como os professores de História lidam com essas

demandas em sua prática docente e de que forma a formação profissional, os recursos pedagógicos e o apoio institucional influenciam a construção de estratégias inclusivas.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, que articula revisão bibliográfica, análise documental, observações de campo e aplicação de questionários a professores de História. O trabalho de campo foi realizado ao longo do ano de 2024, com observações em sala de aula envolvendo estudantes público-alvo da educação especial. Já os questionários foram aplicados no primeiro semestre de 2025, ampliando o entendimento sobre as percepções e estratégias dos professores frente às demandas da inclusão.

A combinação entre a observação direta e a escuta docente por meio dos questionários permitiu uma análise mais ampla e sensível das práticas inclusivas desenvolvidas no IFMA – Campus São José de Ribamar, especialmente no que se refere ao trabalho mediado pelo NAPNE. A pesquisa contou com a participação de três professores de História, que responderam a um questionário com sete perguntas, aplicado por meio do Google Formulários, abordando temas como práticas pedagógicas, relação com o NAPNE e desenvolvimento de atividades com estudantes atípicos.

Além disso, os momentos de observação e os diálogos informais com os professores possibilitaram um olhar mais profundo e humano sobre os desafios e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Os dados empíricos coletados foram articulados aos referenciais teóricos e aos documentos analisados na etapa bibliográfica, permitindo uma leitura crítica das práticas pedagógicas inclusivas e da realidade institucional observada.

Essa articulação entre teoria e prática possibilitou evidenciar os avanços, os entraves e as possibilidades de transformação das práticas no ensino de História frente às demandas da inclusão. A fim de dar conta dos objetivos propostos, este trabalho está estruturado em três capítulos principais.

O primeiro capítulo, “Educação inclusiva: contexto histórico e legislativo”, apresenta os conceitos fundamentais da educação inclusiva, traçando um panorama histórico e legal por meio dos subcapítulos “Contexto Histórico da Educação Inclusiva

no Brasil”, “Inclusão Escolar na Perspectiva da LDB” e “Formação Docente e Currículo Inclusivo”.

O segundo capítulo, “O ensino de História e a inclusão escolar”, discute o papel do ensino de História na formação crítica e no processo de inclusão. Os subcapítulos “O Ensino de História como Ferramenta Crítica na Educação Especial” e “Desafios do Ensino de História Inclusivo” abordam as potencialidades da disciplina e os obstáculos enfrentados pelos docentes em sala de aula.

O terceiro capítulo, “A pesquisa: inclusão escolar no ensino de História”, traz os dados da pesquisa de campo realizada no IFMA – Campus São José de Ribamar, com foco no NAPNE. Apresenta a caracterização do núcleo, sua estrutura, equipe, objetivos e parcerias institucionais. Em seguida, os subcapítulos abordam os resultados da atuação dos professores de História, a articulação com o NAPNE, os impactos do uso de recursos audiovisuais na aprendizagem de alunos atípicos, e a importância da formação docente continuada. A seção final traz as “Considerações Finais”, nas quais se reafirma a proposta de contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, humanas e comprometidas com os princípios da educação inclusiva no ensino de História.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTEXTO HISTÓRICO E LEGISLATIVO

A inclusão escolar tem ganhado cada vez mais destaque nas discussões educacionais, sendo compreendida como um direito que deve ser assegurado a todos os alunos, independentemente de suas limitações ou necessidades específicas. Nesse sentido, é fundamental refletir sobre como a escola pode se tornar um espaço verdadeiramente acolhedor, onde cada criança tenha a oportunidade de aprender, conviver e se desenvolver em igualdade de condições.

A educação, em sua modalidade inclusiva, deve ser oferecida no ensino regular, tendo como objetivo incluir o estudante com alguma necessidade educativa especial, integrando-o na sociedade e na rotina escolar com as demais crianças. Porém, vale frisar que, para que isso aconteça, a escola deve estar adaptada aos alunos com deficiência e especiais, levando em conta suas necessidades.

A escola agrega vários tipos de faixas etárias, podendo facilitar este processo de socialização desde o início da infância aos mais velhos, assim como a presença de vários tipos de ambientes e funções que a estrutura escolar abriga, podendo assim trazer novos horizontes aos alunos em percepção e convivência tanto com o professor quanto com o corpo escolar.

O princípio escolar é um espaço de educação e inclusão; a interação torna-se parte fundamental no processo de socialização para muitas das crianças que adentram seus domínios, como um início de sua jornada para a vivência em sociedade, sendo um momento de vida fundamental também para os alunos com deficiência.

No entanto, a convivência escolar com alunos com deficiência ainda enfrenta desafios que vão além das barreiras físicas e pedagógicas. Muitas vezes, a deficiência é vista como característica única do sujeito, ofuscando sua individualidade e seus demais aspectos como desejos, capacidades e sentimentos. Amaral (2004) destaca essa visão restrita ao afirmar que “o que conta é o pressuposto básico na cabeça do outro, de que o deficiente é sua deficiência, vive em função dela: se magoa, se irrita, se fracassa, é porque é complexado; se sobressai é porque precisa compensar” (p. 90). Essa percepção limita o reconhecimento do sujeito em sua totalidade, reduzindo-o à sua condição.

No campo educacional, essa abordagem pode transformar o processo pedagógico em uma mera intervenção clínica, conforme alerta Skliar (1997):

“Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é uma caracterização excludente a partir da deficiência que possui, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção hermenêutica; se se acredita que

a deficiência, por si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico” (p. 06).

Isso implica que o foco deve estar no sujeito e não apenas na deficiência. Além disso, Goffman (2008) aponta que a ideia de “normalidade” muitas vezes é construída socialmente, criando uma divisão entre quem é considerado sujeito pleno de direitos e quem fica relegado a um lugar de exclusão ou caridade. Esse olhar polarizador dificulta a verdadeira inclusão, pois reforça estereótipos e preconceitos que acompanham a pessoa com deficiência.

No ambiente escolar, esses preconceitos se manifestam quando alunos com necessidades especiais são vistos como casos isolados, afastando-os do grupo dos demais estudantes. Porém, reconhecer as diferenças não deve significar tratá-las de forma desigual, mas sim assegurar que cada aluno tenha acesso aos recursos necessários para aprender e participar efetivamente. Por isso, a discussão sobre diferenças significativas e suas implicações sociais é fundamental para que a educação inclusiva avance e deixe de ser uma exceção para se tornar uma prática comum, integrada ao projeto pedagógico.

Dessa forma, a escola precisa avançar na construção de um ambiente que respeite e valorize a diversidade, considerando o aluno como um todo e não apenas por sua deficiência, garantindo sua participação plena no processo educativo.

2.1 Contexto histórico da educação inclusiva no Brasil

A trajetória da educação inclusiva no Brasil é marcada por avanços graduais, por tensões e contradições. Desde o século XIX, o país já apresentava algumas iniciativas voltadas para a Educação Especial, como a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857), hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (SASSAKI, 1997). Essas instituições, contudo, operavam sob um modelo assistencialista e segregador, voltado para atender exclusivamente as pessoas com deficiência, fora do ambiente escolar regular.

A Constituição de 1946 foi um marco ao reconhecer formalmente a educação como direito de todos, mas a prática ainda manteve modelos segregadores, por meio das chamadas classes especiais, que adotavam uma perspectiva médica, centrada no diagnóstico e na suposta incapacidade dos alunos.

Durante o regime militar (1964–1985), houve expansão das instituições voltadas para a Educação Especial, mas sempre sob o viés da segregação. A redemocratização, especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, promoveu mudanças profundas no campo educacional. O artigo 205 afirma que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, enquanto o artigo 208, inciso III, assegura “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Essa formulação garante legalmente que a Educação Especial não seja um sistema paralelo, mas sim um suporte dentro da escola regular.

A influência de acordos internacionais também foi decisiva. A Declaração de Salamanca (1994) defende que “as escolas regulares com orientação inclusiva representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar sociedades acolhedoras e alcançar educação para todos” (UNESCO, 1994). A partir desse momento, o Brasil começou a alinhar suas políticas educacionais aos princípios da inclusão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, consolidou a Educação Especial como uma modalidade de ensino que deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular. De acordo com o Art. 58:

Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, Art. 58).

Embora a LDB represente um avanço, sua aplicação prática esbarra em desafios estruturais e pedagógicos. As adaptações curriculares, os recursos didáticos específicos e a formação docente, previstos na legislação, nem sempre são devidamente implementados nas escolas públicas e privadas, revelando uma defasagem entre o que está garantido na norma e a realidade escolar.

O Plano Nacional de Educação (PNE), vigente de 2014 a 2024, também estabeleceu metas claras para promover a inclusão educacional. Entre as metas, destacam-se: assegurar a universalização do atendimento escolar para a população de 4 a 17 anos com deficiência (Meta 4), garantir a oferta de educação bilíngue em Libras e Português para surdos e promover formação continuada de professores para atuar na Educação Especial (BRASIL, 2014). Contudo, muitos desses objetivos ainda não foram plenamente

atingidos, principalmente pela ausência de investimentos adequados e pela falta de políticas efetivas de acompanhamento e fiscalização.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, reforçou que a Educação Especial deve perpassar todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, e introduziu as Salas de Recursos Multifuncionais como apoio ao processo de inclusão. Contudo, esse modelo também apresenta limites, pois muitas vezes não supre as necessidades de acompanhamento dentro das salas regulares, além de ser insuficiente quando não há articulação com o currículo e com a prática dos professores da sala comum.

De acordo com Gonzaga (2018, p. 42), “o aluno com deficiência não pode ser comparado aos outros alunos sem deficiência. Ele vai precisar de suportes específicos para que a aprendizagem ocorra.” Essa afirmação reafirma a importância de entender que a igualdade no processo educativo não significa oferecer o mesmo para todos, mas garantir que cada estudante tenha acesso às condições que viabilizem sua aprendizagem.

Portanto, é possível afirmar que, embora a legislação brasileira avance no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, sua efetiva implementação ainda enfrenta inúmeros desafios. No contexto do Ensino de História, essas dificuldades se intensificam, uma vez que muitos docentes não se sentem preparados para adaptar suas práticas pedagógicas, desenvolver materiais acessíveis e construir narrativas que representem de forma inclusiva os sujeitos historicamente marginalizados, incluindo as pessoas com deficiência. Isso demanda uma reflexão crítica, tanto no âmbito da formação inicial quanto da formação continuada dos professores.

2.2 Inclusão escolar na perspectiva da LDB

A inclusão escolar no Brasil é amplamente respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. Essa legislação assegura o direito à educação para todos os estudantes, com atenção especial àqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A trajetória da LDB remonta à necessidade de reorganizar o sistema educacional brasileiro em consonância com os princípios democráticos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Promulgada em 1996, a LDB incorporou uma visão mais inclusiva da educação, reconhecendo a diversidade como um valor central. Nos artigos 58 e 59, estabelece diretrizes fundamentais, como a oferta de currículos e metodologias

adaptados, formação docente específica e infraestrutura adequada. Essas medidas têm o objetivo de garantir que todos os alunos tenham suas necessidades atendidas em ambientes educacionais inclusivos.

Apesar dos avanços previstos pela LDB, a efetivação dessas medidas enfrenta desafios significativos. Mantoan (2006) enfatiza que a inclusão escolar vai além da simples presença física dos alunos na escola, exigindo transformações profundas no ambiente pedagógico. Segundo a autora, “incluir significa aceitar as diferenças, e não apenas tolerá-las. A inclusão escolar é um convite à convivência com a diversidade, uma oportunidade para que todos cresçam aprendendo uns com os outros” (MANTOAN, 2006, p. 35).

A autora ressalta ainda que, a inclusão requer uma mudança estrutural no sistema educacional, que deve ser pensado para acolher e valorizar as diferenças como parte de uma formação cidadã mais ampla.

Por outro lado, Duarte (2010) argumenta que, apesar do avanço legislativo, as escolas enfrentam dificuldades práticas para implementar essas transformações. Entre os obstáculos, destacam-se a falta de recursos, de materiais adaptados e de formação docente específica. Esses fatores criam um abismo entre o que é proposto pela LDB e a realidade vivida em sala de aula.

Sob a perspectiva dos direitos humanos, Omote (2004) reforça que a inclusão escolar não deve ser vista apenas como um cumprimento legal, mas como um compromisso ético com a equidade e com a construção de uma sociedade mais justa. Para o autor, a inclusão é um processo contínuo que exige respeito às particularidades de cada estudante e a promoção de oportunidades iguais de aprendizagem.

Essa visão é corroborada por Mantoan (2012), que destaca o alinhamento da legislação brasileira com documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994). Esse documento defende que a educação em escolas regulares é o meio mais eficaz para combater a discriminação e construir comunidades inclusivas.

A Declaração de Salamanca foi um marco internacional, elaborada durante a Conferência Mundial de Educação Especial, organizada pela UNESCO na Espanha, e afirma que “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 6).

No Ensino de História, a inclusão escolar apresenta desafios específicos. Fraga (2017) ressalta que o currículo deve ser pensado de forma inclusiva, conectando o

estudo do passado às experiências atuais dos estudantes. Isso implica considerar as demandas específicas daqueles com necessidades educacionais especiais. A autora aponta que, para alcançar essa meta, é indispensável investir na formação de professores capacitados e na produção de materiais adaptados.

Assim, embora a LDB estabeleça bases sólidas para a inclusão escolar, sua implementação efetiva depende de um esforço conjunto entre políticas públicas, formação docente, investimento em infraestrutura e uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade como princípio educativo. No ensino de História, essas práticas inclusivas têm o potencial de contribuir para a formação crítica e cidadã de todos os estudantes, desde que tratadas como prioridade e não como exceção.

2.3 Formação docente e currículo inclusivo

A formação de professores é uma peça-chave para implementar práticas inclusivas que atendam à diversidade dos alunos. Fraga (2017) enfatiza que, para construir uma educação verdadeiramente inclusiva, é imprescindível revisar os currículos das licenciaturas, incorporando disciplinas que abordem não apenas os fundamentos teóricos, mas também as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão.

Essa formação deve contemplar todas as áreas do saber, de modo a capacitar docentes para lidar com diferentes necessidades e contextos educacionais. A obra de Lev Vygotsky, *A Formação Social da Mente* (1991), oferece uma base teórica essencial para compreender a importância de práticas pedagógicas inclusivas. O autor argumenta que o desenvolvimento humano é mediado socialmente, ou seja, ocorre por meio de interações sociais e culturais.

Esse princípio é particularmente relevante no contexto da educação inclusiva, pois reconhece que a aprendizagem não depende apenas das capacidades individuais, mas também da qualidade das interações e dos estímulos oferecidos pelo ambiente escolar. Para Vygotsky (1991), “o aprendizado não é simplesmente o domínio de habilidades ou conteúdos; ele é a base do desenvolvimento cultural do indivíduo” (Vygotsky, 1991, p. 88).

O papel do professor, portanto, é atuar como mediador, criando condições para que todos os alunos possam alcançar seu potencial máximo, independentemente de suas limitações ou habilidades. A formação docente deve capacitá-lo para desenvolver currículos flexíveis e práticas que respeitem a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

de cada aluno, espaço entre o que o aluno já sabe fazer sozinho e o que pode realizar com o auxílio de um mediador.

Essa abordagem implica na personalização das estratégias pedagógicas, na elaboração de materiais adaptados e na utilização de tecnologias assistivas, possibilitando que alunos com necessidades específicas participem ativamente do processo de aprendizagem.

Além disso, a formação deve incluir uma compreensão crítica da inclusão como um processo que beneficia todos os alunos, e não apenas aqueles com deficiência. Isso está alinhado à visão de Vygotsky (1991), que defende que a interação com a diversidade enriquece o aprendizado coletivo, permitindo que alunos e professores desenvolvam habilidades como empatia, colaboração e criatividade.

A construção de uma educação inclusiva no ensino de História exige uma abordagem ampla, que integre formação docente, práticas pedagógicas inovadoras e uso de tecnologias. Recursos como audiolivros, softwares interativos e plataformas colaborativas permitem que os estudantes com diferentes perfis de aprendizagem tenham acesso ao conhecimento. Vygotsky (1991) destaca que “os instrumentos técnicos e psicológicos são extensões das capacidades humanas, permitindo que os indivíduos transcendam suas limitações naturais” (Vygotsky, 1991, p. 56).

Além da tecnologia, é essencial que as práticas pedagógicas promovam a interação entre os alunos. Projetos colaborativos, como pesquisas históricas, dramatizações e debates, não apenas enriquecem o ensino, mas também fortalecem o respeito à diversidade. Como afirma o autor, “o desenvolvimento humano é inseparável da experiência social” (Vygotsky, 1991, p. 91), reforçando a importância de atividades que fomentem a troca de conhecimentos entre os estudantes.

No entanto, superar as barreiras para a inclusão requer esforços conjuntos de toda a comunidade escolar. A inclusão vai além de adaptações físicas ou tecnológicas; ela demanda a construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade. A Declaração de Salamanca (1994) reforça essa ideia, ao afirmar que as escolas devem desenvolver metodologias centradas no aluno, capazes de atender a todas as crianças, promovendo a participação e reduzindo as barreiras à aprendizagem.

A formação inicial do professor de História desempenha um papel central na construção de práticas educacionais inclusivas. Para que o ensino seja efetivamente inclusivo, é essencial que os currículos das licenciaturas sejam estruturados de modo a contemplar a diversidade de aprendizagens e necessidades dos alunos.

Fraga (2017) destaca que os cursos de formação de professores devem priorizar tanto aspectos teóricos quanto práticos da inclusão, preparando os futuros docentes para enfrentar os desafios de uma sala de aula heterogênea. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/2015, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) são marcos legais fundamentais. Elas asseguram o direito à educação para todos, reforçando a necessidade de adaptar metodologias, recursos e avaliações às demandas individuais dos alunos.

Sob a perspectiva de Vygotsky (1991), o processo de ensino e aprendizagem é mediado socialmente, ou seja, ocorre por meio das interações entre os indivíduos e o meio social. Essa abordagem reforça a necessidade de preparar os futuros professores para compreenderem que os alunos com necessidades específicas têm potencial de aprendizagem quando inseridos em contextos educativos que promovam interações significativas.

O desenvolvimento cognitivo, segundo o autor, é influenciado pelas mediações culturais e pelas ferramentas simbólicas oferecidas, como a linguagem e os conteúdos escolares. Assim, o professor é um mediador fundamental no processo de aprendizado.

Outro aspecto relevante é a capacitação dos professores para identificar e enfrentar barreiras atitudinais, que muitas vezes prejudicam o processo de inclusão. Barreiras como preconceito, falta de paciência ou despreparo para lidar com estudantes com necessidades específicas podem ser superadas quando o professor compreende a importância da inclusão como um direito humano fundamental.

Henri Wallon (2007) também contribui com essa perspectiva, ao destacar que as interações sociais e afetivas são essenciais para o desenvolvimento e para o aprendizado. Segundo ele, “o desenvolvimento cognitivo não pode ser separado do desenvolvimento afetivo, pois são processos interdependentes” (WALLON, 2007, p. 47). Assim, o professor deve ser um facilitador desse processo, promovendo um ambiente acolhedor, respeitoso e inclusivo.

3. O ENSINO DE HISTÓRIA E A INCLUSÃO ESCOLAR

O Ensino de História tem desempenhado um papel central na formação crítica e cidadã dos estudantes, pois contribui diretamente para a compreensão dos processos sociais, políticos e culturais, além de promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da consciência histórica. Essa função social atribuída ao ensino de História não é recente: Audigier (2016, p. 25) destaca que “há mais de um século, a história escolar é pensada como uma contribuição de peso para a formação do cidadão”. Já Elza Nadai (2011, p. 27) observa que a constituição da História como disciplina autônoma remonta ao final do século XIX, associada aos movimentos de laicização e consolidação dos Estados-nação modernos na Europa.

Além disso, ao longo da história da educação brasileira, essa relação entre História e cidadania assumiu diferentes formas, nem sempre críticas ou emancipadoras. Guimarães (2003) aponta que, durante a ditadura militar nas décadas de 1960 e 1970, os currículos escolares diluíram o conteúdo histórico em “Estudos Sociais”, priorizando uma formação moral e cívica alinhada à doutrina de segurança nacional e aos interesses do Estado. Nesse contexto, a função crítica da História foi limitada por uma perspectiva ideológica e disciplinadora.

Por isso, como lembra Selva Guimarães (2016, p. 207), “educar o jovem hoje, no Brasil, implica romper com as ideias abstratas de cidadania e de progresso, como uma forma de redenção política”, pois, segundo a autora, “as contribuições do ensino de História para a educação cidadã dos jovens dependem da nossa postura perante os saberes históricos, os sujeitos e o mundo”. Isso significa que ensinar História de forma inclusiva e crítica é também um ato político e pedagógico comprometido com uma sociedade mais justa e democrática.

Entretanto, quando se trata de pensar esse ensino a partir de uma perspectiva inclusiva, o debate ainda apresenta lacunas e desafios que precisam ser enfrentados com maior seriedade e comprometimento.

Apesar dos avanços na legislação brasileira, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 que garantem o direito à educação para todos, a efetivação da inclusão de estudantes com deficiência no contexto do Ensino de História ainda é limitada. As dificuldades envolvem, principalmente, a falta de formação específica dos docentes, escassez de recursos

pedagógicos adaptados, além de uma resistência cultural e estrutural que persiste no ambiente escolar.

Assim, repensar o ensino de História sob a ótica da inclusão deve ir além do cumprimento da legislação vigente, configurando-se como um compromisso pedagógico e ético com a equidade no ambiente escolar. Para isso, torna-se necessário implementar práticas que levem em consideração as especificidades dos estudantes com deficiência, utilizando metodologias diversificadas, recursos didáticos acessíveis e estratégias que assegurem a participação de todos. Garantir acessibilidade nesse contexto significa reconhecer e valorizar diferentes formas de aprender, possibilitando que o ensino de História também se afirme como um espaço de representação, pertencimento e respeito à diversidade.

3.1 O Ensino de História como ferramenta crítica na educação especial

O ensino de História, quando alinhado aos princípios da educação inclusiva, torna-se um poderoso instrumento de transformação social. Mais do que transmitir conhecimentos sobre eventos e datas, a disciplina é capaz de contribuir diretamente para a valorização das diferenças, o combate aos preconceitos e o fortalecimento da cidadania de sujeitos historicamente marginalizados. Na Educação Especial, a História adquire um papel ainda mais estratégico, pois oferece ao aluno com deficiência a oportunidade de se compreender como parte integrante da sociedade e como sujeito ativo no processo histórico.

A História, enquanto área do conhecimento, não se limita a narrar acontecimentos do passado; ela constrói sentidos, interpretações e narrativas que influenciam diretamente a maneira como percebemos o presente e projetamos o futuro (Libâneo, 2012). Nesse sentido, ensinar História para os estudantes público-alvo da Educação Especial é, acima de tudo, um ato político. Conforme aponta Skliar (2003), a inclusão deve ser compreendida como um movimento ético, político e pedagógico que questiona a lógica da homogeneização e da exclusão historicamente presente nas instituições escolares.

Ao estudar as formas de organização social ao longo do tempo, o aluno é convidado a refletir sobre diferentes representações do corpo, da normalidade, da deficiência, da exclusão e da marginalização. Essa abordagem permite que se questione a naturalização das desigualdades e que se compreenda que muitos dos desafios

enfrentados pelas pessoas com deficiência não residem em seus corpos, mas nas estruturas sociais que produzem barreiras, como argumenta a perspectiva do modelo social da deficiência. Essa compreensão está alinhada à proposta de Freire (1996), que defende uma educação libertadora e crítica, na qual o conhecimento não é neutro, mas sim comprometido com a transformação da realidade.

O ensino de História, portanto, pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento da consciência crítica, tanto nos estudantes com deficiência quanto nos demais. Ao refletirem sobre temas como direitos humanos, justiça social e diversidade, os alunos são levados a compreender as lutas por igualdade como processos históricos construídos por sujeitos diversos.

Gomes (2012) destaca que a construção da identidade está diretamente ligada à forma como os sujeitos são representados nos currículos escolares. Nesse sentido, incluir nas aulas de História temáticas que envolvem as lutas pelos direitos civis, os movimentos sociais, os avanços legislativos na área da inclusão e as histórias de pessoas com deficiência que se destacaram em diferentes campos do saber é uma forma de garantir o direito à representatividade e ao pertencimento.

Quando o aluno com deficiência se reconhece nos conteúdos escolares, seja por meio da abordagem de personagens históricos com deficiência, seja pela análise crítica de políticas excludentes ele passa a se perceber como agente da história, o que fortalece sua autoestima e seu sentimento de pertencimento. Candau (2012) reforça que uma educação intercultural e inclusiva deve promover o reconhecimento da diversidade como valor pedagógico e social, rompendo com práticas que reforçam estigmas ou invisibilizam determinadas identidades.

Para que esse ensino de História seja, de fato, inclusivo, é necessário romper com metodologias tradicionais centradas na exposição oral e na leitura de textos longos e descontextualizados. De acordo com Perrenoud (2000), a prática docente precisa considerar a heterogeneidade das turmas e adotar estratégias diversificadas, que contemplem diferentes estilos e tempos de aprendizagem.

Assim, o uso de recursos visuais, linguagens acessíveis, materiais adaptados, imagens, vídeos, dramatizações, mapas táteis, recursos tecnológicos e outras estratégias didáticas tornam-se essenciais no contexto da Educação Especial. Esses elementos não apenas garantem o acesso ao conhecimento, mas também favorecem a participação ativa dos estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo a equidade.

No Instituto Federal do Maranhão (IFMA) Campus São José de Ribamar, por exemplo, a atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) tem contribuído para essa transformação pedagógica. O núcleo tem desenvolvido ações de apoio aos docentes na adaptação de conteúdos, na escolha de metodologias acessíveis e no planejamento de atividades inclusivas.

A articulação entre professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), intérpretes de Libras, tutores e demais membros da equipe pedagógica permite que o currículo de História seja flexibilizado sem perder sua densidade crítica. Essa colaboração favorece o processo de ensino-aprendizagem e garante a permanência e a participação qualificada dos estudantes com deficiência.

Nesse contexto, o ensino de História na Educação Especial ultrapassa a questão da acessibilidade física ou textual. Trata-se de uma postura pedagógica comprometida com a inclusão, com os direitos humanos e com a justiça social. Quando ensinado de forma crítica e inclusiva, o conteúdo histórico contribui para o empoderamento dos sujeitos, permitindo que compreendam o mundo em que vivem e reconheçam sua capacidade de transformá-lo.

Como afirma Paulo Freire “a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1996, p. 29). Assim, a História se consolida como ferramenta essencial não apenas para entender o passado, mas para construir um futuro mais justo, igualitário e democrático para todos.

3.2 Desafios para o Ensino de História Inclusiva

O Ensino de História na perspectiva inclusiva enfrenta desafios significativos no que diz respeito à prática docente, à adaptação curricular e à oferta de recursos pedagógicos adequados. Esses desafios tornam-se ainda mais evidentes quando consideramos o aumento da presença de estudantes com deficiência nas escolas, exigindo mudanças estruturais, metodológicas e culturais para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforçam o direito de todos os estudantes a condições iguais de acesso, permanência e aprendizado no ambiente escolar, mas a distância entre o que é proposto pela legislação e a realidade das práticas educacionais ainda é alarmante.

Uma das grandes dificuldades está na falta de formação inicial e continuada para professores. Muitos profissionais não recebem capacitação suficiente para lidar com as demandas

específicas de seus alunos com deficiência, seja no planejamento de aulas, na criação de materiais acessíveis ou na aplicação de metodologias que promovam a participação de todos.

Por exemplo, para um aluno com deficiência visual, compreender uma linha do tempo histórica ou um mapa geográfico pode exigir recursos específicos, como descrições em áudio, mapas em relevo ou mesmo o uso de tecnologias assistivas. Para alunos com deficiência auditiva, o uso de um intérprete de Libras é importante, mas, sozinho, não garante uma aprendizagem significativa. É essencial que o conteúdo seja apresentado de forma visual e contextualizada, com materiais que reforcem os conceitos-chave.

Além disso, o ambiente escolar frequentemente carece de infraestrutura adequada. Salas superlotadas, falta de recursos didáticos adaptados e tempo limitado para atender às necessidades individuais são obstáculos que dificultam a inclusão. A ausência de uma cultura escolar que valorize a diversidade também pode gerar barreiras atitudinais, tanto por parte de alguns educadores quanto de colegas de classe, tornando o espaço educacional menos acolhedor para os alunos com deficiência.

A inclusão vai além de adaptar uma atividade ou recurso; ela exige uma transformação no modo como o ensino é pensado e realizado. Ensinar História de forma inclusiva é uma oportunidade de ressignificar o processo de ensino-aprendizagem, explorando a pluralidade das experiências humanas e conectando-as às realidades e vivências dos próprios estudantes. A disciplina de História é particularmente rica nesse sentido, pois permite abordar temas como igualdade, diversidade e justiça social, promovendo reflexões sobre a construção histórica das diferenças e sobre a importância do respeito às singularidades.

Por exemplo, eventos históricos podem ser trabalhados de forma lúdica e interativa, com o uso de jogos, dramatizações, histórias em quadrinhos ou projetos colaborativos que envolvam diferentes formas de expressão, como desenho, escrita criativa ou encenação. De acordo com Vygotsky (1991), o aprendizado se dá por meio da mediação e da interação social, tornando essencial o uso de metodologias que permitam aos alunos participarem ativamente do processo de construção do conhecimento. Essa abordagem não apenas facilita a aprendizagem dos estudantes com deficiência, mas também enriquece a experiência de toda a turma, promovendo a empatia e a valorização das diferenças.

As metodologias que priorizam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem são fundamentais para a construção de um ambiente educacional inclusivo e significativo. Elas se baseiam na interação social, na mediação do professor e na colaboração entre os estudantes, aspectos centrais da teoria de Vygotsky. Segundo o autor, a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando o aluno é desafiado em sua Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, quando realiza atividades que não conseguiria fazer sozinho, mas que se tornam possíveis com a ajuda de outros.

Nesse sentido, metodologias lúdicas e interativas, como jogos, dramatizações, histórias em quadrinhos ou projetos colaborativos, possibilitam que todos os alunos participem ativamente da construção do conhecimento, respeitando seus diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Para os estudantes com deficiência, essas abordagens facilitam a compreensão dos conteúdos e promovem o engajamento, ao mesmo tempo em que fortalecem o senso de pertencimento. Para toda a turma, essas práticas enriquecem a experiência educacional, estimulando a empatia, a cooperação e a valorização das diferenças. Assim, o uso de metodologias ativas não apenas favorece a inclusão, mas também amplia as possibilidades de aprendizagem de todos os estudantes.

A inclusão no ensino de História é, ainda, um poderoso instrumento para o fortalecimento do senso crítico e da cidadania. Ao apresentar narrativas diversas e dar voz a grupos historicamente marginalizados, como indígenas, negros, mulheres e pessoas com deficiência, o professor pode transformar a sala de aula em um espaço de diálogo e respeito mútuo. Segundo Lucyana Farani Fraga (2017), a valorização da diversidade no ensino de História permite que os alunos compreendam as estruturas de poder e exclusão ao longo do tempo, desenvolvendo um olhar mais crítico sobre a sociedade. Essa prática não apenas enriquece o conteúdo histórico, mas também prepara os alunos para viverem em uma sociedade plural, ensinando-os a reconhecer o valor da diversidade como parte fundamental do tecido social.

Por fim, incluir é mais do que atender a uma exigência legal: é um compromisso ético que humaniza as relações escolares e sociais. Trata-se de acolher e valorizar as potencialidades de cada indivíduo, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Como destaca Henri Wallon (1942), o desenvolvimento intelectual e afetivo são interdependentes, e um ambiente escolar inclusivo favorece tanto o aprendizado quanto o crescimento emocional dos alunos. Assim, a inclusão não transforma apenas a sala de aula; ela transforma o mundo.

4. A PESQUISA: INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO DE HISTÓRIA

Compreender a Educação Especial dentro de um recorte histórico é fundamental para analisarmos os processos de exclusão e inclusão no sistema educacional brasileiro. Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram socialmente invisibilizadas e sistematicamente privadas de seus direitos fundamentais, entre eles o direito à educação formal, à convivência social e à cidadania plena.

Essa exclusão, como nos alerta Skliar (2003), não foi resultado de descuidos ou omissões isoladas, mas sim uma construção histórica sustentada por discursos e práticas que reforçaram o lugar da deficiência como desvio, anormalidade ou incapacidade.

Durante séculos, prevaleceu o paradigma da exclusão, no qual as pessoas com deficiência eram tratadas como objetos de cuidado ou de caridade, e não como sujeitos de direitos. Eram institucionalizadas, isoladas da vida comunitária e apartadas dos processos educativos.

A escola, enquanto espaço de reprodução de valores sociais, atuava como mecanismo de reforço dessa lógica, ao negar matrícula, não oferecer acessibilidade ou ao simplesmente ignorar a existência desses sujeitos. Conforme aponta Carvalho (2004), nesse modelo, a diferença era percebida como ameaça à homogeneidade da sala de aula, sendo a exclusão justificada por uma suposta “falta de preparo” da escola para lidar com a diversidade.

Essa concepção foi amparada por uma base ideológica excludente, construída a partir de discursos médicos, religiosos e sociais que interpretavam a deficiência ora como um castigo divino, ora como um problema biológico a ser corrigido. A influência do modelo médico-clínico foi marcante, sobretudo no início do século XX, quando a deficiência passou a ser entendida como uma patologia a ser tratada, muitas vezes com isolamento, medicalização e internação (Mazzotta, 2005). Esse modelo ainda persiste em muitas práticas contemporâneas, mesmo com a evolução dos marcos legais e teóricos que sustentam a inclusão.

A partir da segunda metade do século XX, com a emergência de movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência e a promulgação de legislações mais progressistas, começa a se consolidar o paradigma da integração. Nessa fase, os estudantes com deficiência passaram a ser inseridos no ambiente escolar regular, mas desde que se adaptassem às regras e dinâmicas previamente estabelecidas. A

responsabilidade da inclusão recaía sobre o aluno e sua família, e não sobre a escola, que pouco ou nada modificava em termos de currículo, avaliação ou práticas pedagógicas.

Segundo Mantoan (2006), esse modelo ainda operava com base em critérios de normalidade, criando uma forma de exclusão mais sutil: o estudante estava presente fisicamente, mas era constantemente desafiado a se enquadrar em padrões inatingíveis. A diferença era tolerada, mas não reconhecida como valor pedagógico. Isso revelava um modelo integrador que, na prática, não rompia com a lógica excludente, apenas a revestia de aparente inclusão.

É somente com o surgimento e consolidação do paradigma da inclusão que se propõe uma mudança estrutural nas formas de pensar e fazer a educação. A partir desse paradigma, a responsabilidade pela adaptação passa a ser da escola. A inclusão educacional pressupõe que todos, e não apenas os alunos com deficiência, aprendem de formas diferentes, em ritmos distintos e com necessidades próprias.

Trata-se de reconhecer a diversidade humana como parte constitutiva do processo educativo (Aranha, 2003). Nesse contexto, a deficiência não é mais entendida como limitação pessoal, mas como o resultado da interação entre as características do sujeito e as barreiras impostas pelo meio, conforme proposto pelo modelo social da deficiência.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva, tal como definida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é aquela que se realiza de forma transversal ao ensino comum, com o objetivo de promover o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Essa perspectiva exige não apenas mudanças no currículo, mas também transformações profundas nas atitudes, valores e concepções dos profissionais da educação. Segundo Freire (1996), não é possível haver inclusão sem uma prática pedagógica ética, dialógica e crítica, voltada para a emancipação dos sujeitos.

No Ensino de História, essa transformação de paradigmas deve se refletir nas práticas pedagógicas e na própria seleção de conteúdos. É essencial que o professor compreenda como os processos de exclusão foram construídos ao longo do tempo, quais ideologias sustentaram a marginalização de determinados grupos, incluindo pessoas com deficiência, e de que forma a história pode ser ressignificada para promover a justiça social.

Ao abordar temas como a eugenia, os manicômios, as políticas de segregação e as lutas por direitos civis, o Ensino de História contribui para a formação de uma

consciência crítica e empática nos estudantes, conforme defendem Candau (2012) e Gomes (2012).

No contexto do IFMA Campus São José de Ribamar, essa abordagem tem sido fortalecida pela atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). O núcleo realiza ações de apoio pedagógico, adaptações curriculares, formações continuadas e acompanhamento individualizado dos estudantes com deficiência, buscando consolidar uma cultura institucional inclusiva.

Esse trabalho articulado com professores de História tem possibilitado a criação de práticas que valorizam a diversidade e reconhecem as especificidades dos alunos, sem renunciar ao rigor conceitual e da densidade crítica dos conteúdos.

A fim de compreender como os paradigmas da exclusão, integração e inclusão têm se materializado no cotidiano escolar, foi realizada uma pesquisa de campo no NAPNE vinculado ao IFMA do campus São José de Ribamar, com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes de História em turmas que incluem estudantes com deficiência. A metodologia utilizada envolveu observações em sala de aula, análise documental (planos de ensino, registros pedagógicos) e entrevistas semiestruturadas com professores de História e membros do NAPNE.

Os resultados apontaram avanços significativos na conscientização docente acerca da importância da inclusão, bem como na adoção de estratégias diversificadas, como o uso de mapas táteis, vídeos com legendas e Libras, atividades interativas e flexibilização das avaliações. Contudo, também foram identificados desafios, como a ausência de formação continuada específica, a sobrecarga de trabalho dos professores e a escassez de materiais didáticos acessíveis.

Esses dados evidenciam que, embora haja um movimento institucional em direção à inclusão, ainda é necessário investir em políticas de formação, apoio técnico e produção de recursos que garantam a efetividade da proposta inclusiva. A presença do NAPNE tem se mostrado essencial nesse processo, atuando não apenas como um espaço de atendimento, mas como um agente formador e articulador de uma cultura escolar mais justa e democrática.

4.1 Caracterização do núcleo: O NAPNE na rede federal e sua atuação no IFMA

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) é uma iniciativa da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec),

vinculada ao Ministério da Educação (MEC), e tem como finalidade promover a inclusão educacional nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Criado para atender estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (como o Transtorno do Espectro Autista – TEA) e altas habilidades/superdotação, o NAPNE atua como um espaço de articulação entre os diferentes setores da instituição, com o objetivo de garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos.

A atuação dos NAPNEs é fundamentada em uma série de dispositivos legais e normativos que reforçam o compromisso com a equidade e a acessibilidade no ambiente educacional, como a Constituição Federal de 1988 (art. 205 e 208), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Tais documentos orientam a organização de práticas pedagógicas e institucionais voltadas à eliminação de barreiras e à valorização da diversidade.

No Instituto Federal do Maranhão (IFMA), o NAPNE está presente em todos os campi, atuando de forma articulada com os setores pedagógicos e administrativos para promover uma educação mais inclusiva. Cada núcleo é adaptado às demandas específicas da comunidade escolar em que está inserido, respeitando as realidades locais e buscando estratégias que favoreçam a inclusão, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

4.2 Apresentação do campo de análise: O NAPNE no IFMA Campus São Jose de Ribamar

A escolha do IFMA Campus São José de Ribamar como campo de análise para esta pesquisa justifica-se pela relevância das ações desenvolvidas por seu NAPNE e pela necessidade crescente de aprofundar os estudos sobre inclusão educacional no contexto da educação profissional.

O campus atende uma diversidade de estudantes em cursos técnicos integrados e subsequentes ao Ensino Médio, e tem enfrentado desafios significativos para

garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência e necessidades educacionais específicas.

Atualmente, o NAPNE do campus acompanha cerca de 30 estudantes com diferentes tipos de deficiência, matriculados em variados cursos. A fim de garantir um percurso acadêmico mais acessível e exitoso, o núcleo atua na adaptação curricular, na oferta de atividades extracurriculares inclusivas e na mediação do uso de tecnologias assistivas. Essas ações são desenvolvidas em parceria com professores, pedagogos, técnicos administrativos e, sempre que possível, com o suporte de profissionais especializados no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Além das ações pedagógicas, o núcleo realiza atividades voltadas à sensibilização da comunidade escolar, promovendo oficinas, rodas de conversa, eventos temáticos e outras iniciativas que buscam fomentar uma cultura institucional mais inclusiva. Essas atividades são fundamentais para o fortalecimento de práticas educativas que respeitem as diferenças individuais e para a superação de preconceitos e estigmas que ainda persistem no ambiente escolar.

Para a construção desse capítulo, foi realizada uma pesquisa de campo no IFMA Campus São José de Ribamar, com o objetivo de compreender o funcionamento do NAPNE, as estratégias adotadas, os principais desafios enfrentados e as percepções da comunidade acadêmica sobre o papel do núcleo na promoção da inclusão. As informações aqui apresentadas foram obtidas por meio de observações, análise documental e entrevistas com membros da equipe pedagógica e administrativa do campus.

4.2.1 Objetivos, atribuições e atuação do NAPNE

No IFMA Campus São José de Ribamar, o NAPNE busca ser um espaço de escuta, acolhimento e orientação, tanto para os alunos quanto para os servidores, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e humanizadas. Sua atuação é orientada por objetivos claros, descritos no Projeto Político-Pedagógico (PPP), que funciona como documento norteador das ações do núcleo.

O PPP define os princípios éticos, pedagógicos e organizacionais que guiam o trabalho da equipe, fundamentando-se em marcos legais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), além das diretrizes

institucionais do próprio IFMA (NAPNE/IFMA – Campus São José de Ribamar, 2023, p. 4-7). A partir dele, são definidos os eixos de atuação, as metas de curto, médio e longo prazo, bem como as estratégias de acompanhamento dos estudantes público-alvo da educação especial.

Entre os objetivos específicos do NAPNE destacados no PPP, estão: apoiar a implementação de políticas de inclusão no campus; desenvolver estratégias de adaptação curricular; realizar o acompanhamento individualizado dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação; orientar a comunidade acadêmica quanto aos direitos e deveres desses alunos; promover ações de sensibilização e formação continuadas voltadas à inclusão; e articular ações com diferentes setores do IFMA e instituições externas.

Esses objetivos se desdobram em atribuições práticas, evidenciadas na rotina do núcleo. Entre elas, destaca-se o acompanhamento sistemático dos estudantes desde o ingresso na instituição até a conclusão de sua trajetória acadêmica. Esse processo envolve escuta ativa orientação pedagógica, adaptação de avaliações e materiais didáticos, reuniões com professores e apoio aos Planos de Atendimento Educacional Individualizado (PAEI). O núcleo também colabora na identificação de barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais que dificultam a aprendizagem, propondo alternativas viáveis em parceria com os demais setores do campus.

Outro ponto fundamental do PPP é a ênfase na formação continuada dos servidores. O documento propõe a realização de encontros, oficinas e cursos sobre práticas pedagógicas inclusivas, acessibilidade e atendimento educacional especializado, com o intuito de sensibilizar e capacitar a comunidade acadêmica. Essa formação é fortalecida por ações como rodas de conversa, palestras e oficinas que abordam temas relacionados à acessibilidade, respeito às diferenças e práticas inclusivas, visando à construção de uma cultura institucional baseada na empatia, no acolhimento e no compromisso com o direito à educação para todos.

Mesmo com limitações na equipe, como a ausência de psicólogos e terapeutas ocupacionais, o núcleo conta com o suporte de intérpretes de Libras, intérpretes de Braille, cuidadores/tutores e professores do AEE, que assumem papéis fundamentais no dia a dia do atendimento. Além disso, o NAPNE atua como elo entre a instituição, as famílias e os estudantes, promovendo reuniões de acompanhamento e orientações conjuntas que fortalecem a rede de apoio ao estudante.

Dessa forma, o NAPNE, guiado por seu Projeto Político-Pedagógico, consolida-se como um agente estratégico no fortalecimento de uma educação mais democrática, equitativa e comprometida com a valorização da diversidade humana. Sua atuação ultrapassa o atendimento pontual, configurando-se como um trabalho de planejamento, mediação e articulação institucional, voltado à promoção de uma educação mais justa, acessível e centrada na valorização da diversidade humana.

4.2.2 Composição da equipe do NAPNE

A composição da equipe do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no IFMA Campus São José de Ribamar revela tanto os avanços quanto os desafios práticos na implementação da política de inclusão. Embora, teoricamente, o núcleo deva contar com uma equipe multidisciplinar ampla, incluindo psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e pedagogos especializados, na realidade local, o funcionamento efetivo do NAPNE depende principalmente de profissionais diretamente envolvidos com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuidadores/tutores, intérpretes de Libras e, mais recentemente, intérpretes de Braille.

Esses profissionais atuam de maneira articulada para garantir o acesso dos estudantes ao currículo escolar, respeitando suas especificidades e promovendo a autonomia sempre que possível. Os profissionais de AEE desempenham papel essencial na mediação entre o estudante, a família e os docentes, auxiliando na adaptação de materiais, metodologias e avaliações. Já os cuidadores ou tutores são fundamentais no apoio às atividades de vida diária dos estudantes com deficiências mais severas, atuando em parceria com os professores para garantir a permanência e a segurança desses alunos no ambiente escolar.

Os intérpretes de Libras e Braille desempenham um papel igualmente central no processo de comunicação e aprendizagem. Sua atuação assegura que estudantes com deficiência auditiva com deficiência visual possam participar ativamente das aulas, compreender os conteúdos e interagir com os demais colegas e professores. Essa presença representa um avanço significativo em termos de acessibilidade comunicacional no campus.

Apesar da ausência de alguns profissionais previstos na legislação, a equipe disponível busca constantemente estratégias de superação, por meio da colaboração entre setores e da formação continuada. A composição atual, ainda que limitada em recursos humanos, reflete o compromisso institucional com a inclusão, adaptando-se às condições reais do campus e à necessidade de garantir o direito à educação a todos os estudantes.

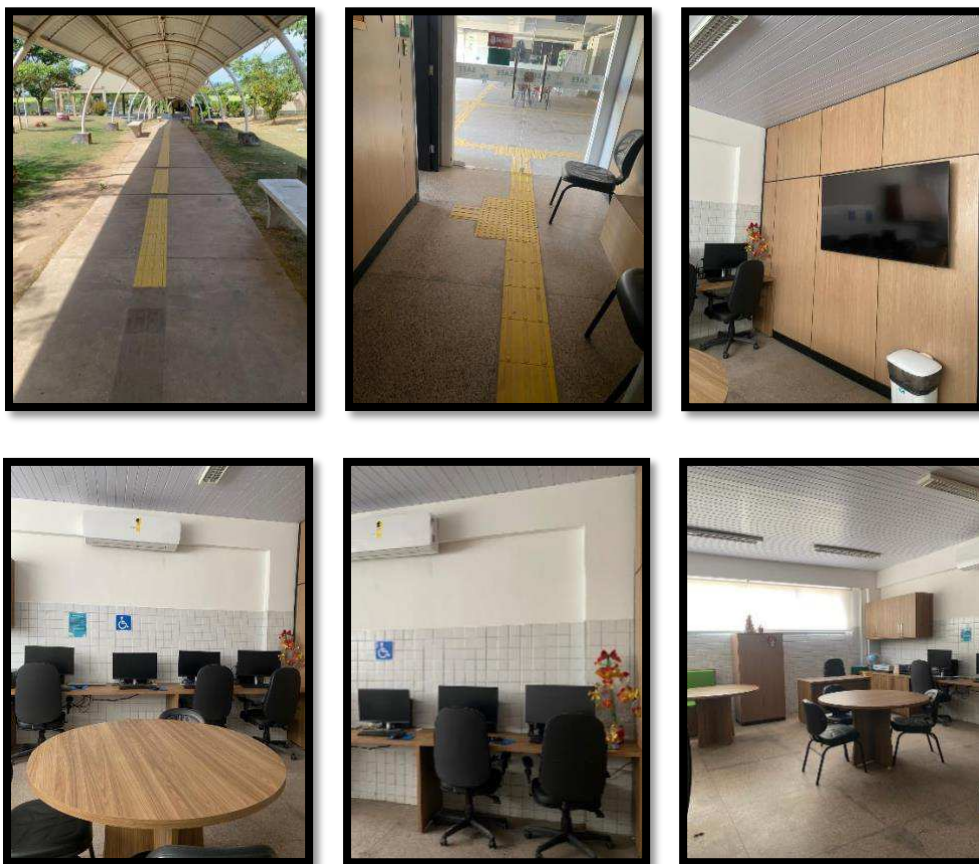
Dessa forma, a atuação da equipe do NAPNE no IFMA Campus São José de Ribamar reafirma a importância de políticas públicas que não apenas prevejam, mas efetivamente viabilizem a presença de uma equipe completa e qualificada. Enquanto isso, o núcleo segue desempenhando seu papel com dedicação, criatividade e sensibilidade frente aos desafios cotidianos da inclusão escolar.

4.2.3 Estrutura física, recursos e organização do NAPNE

A estrutura física e os recursos disponíveis ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFMA Campus São José de Ribamar constituem elementos fundamentais para a efetivação de uma educação inclusiva. No entanto, assim como ocorre em muitas instituições públicas brasileiras, essa estrutura ainda enfrenta desafios que impactam diretamente a qualidade do atendimento prestado aos estudantes público-alvo da educação especial.

O campus dispõe de algumas condições físicas adaptadas, como rampas de acesso, banheiros acessíveis e salas localizadas no térreo, que favorecem a mobilidade de estudantes com deficiência física. Em relação ao espaço reservado para o funcionamento do NAPNE, há uma sala destinada a reuniões, atendimentos individuais, escuta dos estudantes e planejamentos da equipe. Contudo, esse espaço nem sempre está equipado com os mobiliários e materiais adaptados adequados para o pleno desenvolvimento das atividades do núcleo.

Figura 1 -Estrutura física do campus São José de Ribamar



Fonte: Elaborado pela autora. (2025)

Quanto aos recursos pedagógicos, o NAPNE conta com o apoio de profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que desempenham papel essencial na produção e adaptação de materiais pedagógicos acessíveis. Além disso, há atuação de intérpretes de Libras e, mais recentemente, de intérpretes de Braille, o que representa um avanço significativo no que se refere à acessibilidade comunicacional.

Apesar dessas conquistas, persistem limitações no que diz respeito à disponibilidade de tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela, dispositivos de ampliação, materiais táteis e recursos digitais acessíveis, cuja ausência compromete parcialmente a eficácia das estratégias de inclusão.

A escassez de recursos humanos especializados também constitui um desafio. Profissionais como psicólogos e terapeutas ocupacionais, previstos na estrutura ideal dos NAPNEs conforme diretrizes nacionais, nem sempre estão disponíveis no cotidiano do campus. Essa ausência exige que a equipe técnica do núcleo atue de forma articulada com

os demais setores da instituição e utilize estratégias criativas para atender às demandas dos estudantes de maneira adequada e acolhedora.

Essas informações foram levantadas por meio de uma pesquisa de campo, a partir de observações in loco no ano de 2024, com diálogos com membros do NAPNE, coordenação pedagógica, análise de documentos institucionais, incluindo o Projeto Político-Pedagógico do núcleo e a aplicação do questionário com três professores de História, realizado no primeiro semestre de 2025.

4.2.4 Parcerias internas e externas com o NAPNE

As parcerias internas e externas constituem um dos pilares fundamentais para o fortalecimento das ações do NAPNE no IFMA Campus São José de Ribamar. Por meio dessas articulações, o núcleo amplia sua capacidade de atendimento, compartilha experiências e mobiliza recursos que enriquecem e potencializam a construção de práticas inclusivas. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do NAPNE (2023, p. 9), o fortalecimento dessas redes é essencial para a sustentabilidade das ações voltadas à inclusão e ao respeito à diversidade no ambiente escolar.

Internamente, o núcleo mantém constante diálogo com setores como a Direção Geral, Direção de Ensino, Coordenação Pedagógica, Serviço Social, coordenações de cursos e professores regentes. Essa rede de cooperação é essencial para que os processos de identificação de necessidades, adaptação curricular, planejamento pedagógico e acompanhamento dos estudantes ocorram de forma integrada. As reuniões periódicas com os setores internos também permitem alinhar estratégias, compartilhar responsabilidades e promover formações que abordem temas relacionados à inclusão e acessibilidade.

Externamente, o NAPNE busca estabelecer vínculos com instituições e serviços que podem oferecer suporte complementar aos estudantes, como centros especializados em reabilitação, associações de pessoas com deficiência, universidades, ONGs e órgãos da rede de saúde e assistência social. Essas parcerias são acionadas especialmente nos casos em que a instituição não dispõe de recursos humanos ou materiais suficientes para atender a todas as demandas apresentadas. O envolvimento da família, incentivado por meio de encontros e orientações, também é considerado parte crucial dessa rede de apoio.

A mobilização dessas parcerias demonstra o compromisso do NAPNE com uma visão intersetorial e colaborativa da inclusão, que reconhece que o trabalho educativo não pode ser isolado, mas deve ser sustentado por uma ampla rede de apoio comprometida com a dignidade e os direitos das pessoas com deficiência.

Externamente, o núcleo busca fortalecer vínculos com instituições que atuam diretamente com a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, como centros especializados de reabilitação, clínicas conveniadas com o SUS, associações locais e secretarias municipais de educação e saúde. Essas parcerias contribuem, por exemplo, para o encaminhamento de estudantes para avaliações médicas ou psicológicas, aquisição de laudos, acesso a tratamentos especializados e apoio psicossocial às famílias. Em alguns casos, também é possível estabelecer parcerias com universidades ou organizações não governamentais para a realização de oficinas, eventos e programas de extensão voltados à inclusão.

Contudo, um dos desafios enfrentados pelo NAPNE do campus de Ribamar diz respeito à efetivação de algumas dessas parcerias, devido à ausência de psicólogos e terapeutas ocupacionais permanentes na equipe. Essa realidade exige maior articulação com os serviços externos para suprir as demandas que não podem ser atendidas diretamente no ambiente escolar.

Ainda assim, o NAPNE tem conseguido, dentro das suas possibilidades, ampliar sua rede de apoio e garantir que os estudantes sejam acompanhados de forma mais ampla. A busca por parcerias é contínua e estratégica, pois reconhece que a inclusão é um processo coletivo, que ultrapassa os muros da escola e envolve a comunidade como um todo.

Assim, as parcerias internas e externas não apenas fortalecem as ações do núcleo, como também promovem a corresponsabilidade no cuidado com os estudantes, reafirmando o compromisso social do IFMA com a equidade, o respeito e a valorização da diversidade humana.

4.2.5 Desafios e perspectivas do NAPNE

A atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no IFMA Campus São José de Ribamar, apesar dos avanços conquistados, ainda enfrenta uma série de desafios que impactam diretamente a

consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Tais desafios revelam a distância entre o que é previsto nas normativas e projetos institucionais e aquilo que, de fato, é possível executar no cotidiano escolar.

Um dos principais entraves está relacionado à escassez de recursos humanos. Embora o modelo ideal de funcionamento do NAPNE preveja uma equipe multidisciplinar com psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e pedagogos especializados, na prática, o campus conta basicamente com profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuidadores/tutores, intérpretes de Libras e, mais recentemente, intérpretes de Braille. A ausência de alguns desses profissionais especializados dificulta o acompanhamento integral das necessidades dos estudantes e sobrecarrega os membros ativos do núcleo.

Além disso, a infraestrutura física, embora apresente elementos acessíveis como rampas e banheiros adaptados, ainda carece de equipamentos específicos, tecnologias assistivas e materiais pedagógicos adaptados que atendam à diversidade de demandas do público-alvo da educação especial. A carência de formação continuada específica para todos os servidores também limita a implementação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas em sala de aula.

Entretanto, diante desses desafios, o NAPNE projeta perspectivas promissoras. A ampliação de parcerias externas, o fortalecimento da articulação entre os setores internos do campus e o crescente engajamento dos profissionais do núcleo são caminhos que apontam para o aprimoramento das ações inclusivas. A criação de espaços de escuta ativa e acolhimento aos estudantes e suas famílias, bem como o incentivo à formação docente com foco na inclusão, são medidas que vêm sendo fortalecidas e que têm potencial para gerar transformações significativas.

A médio e longo prazo, espera-se que a consolidação de políticas institucionais de inclusão resulte em maior investimento na estrutura física e humana do NAPNE, possibilitando a presença contínua de todos os profissionais necessários. Com isso, será possível não apenas garantir o acesso, mas também assegurar uma permanência significativa, autônoma e respeitosa para todos os estudantes com necessidades específicas.

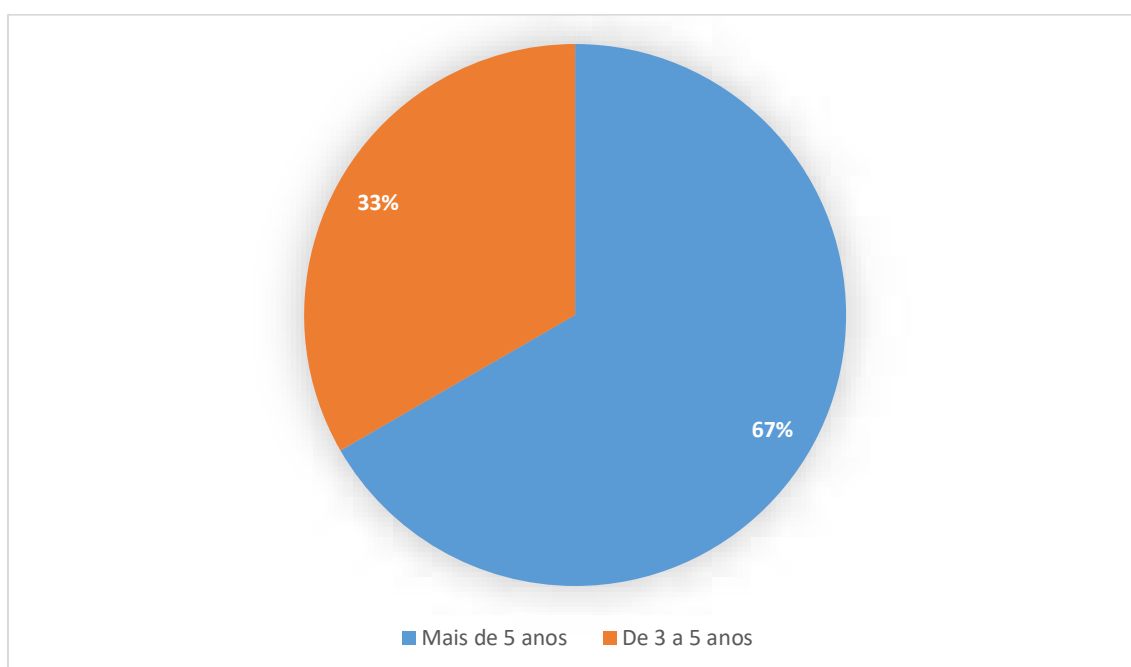
Portanto, o NAPNE, mesmo diante de limites concretos, continua sendo um espaço de resistência, acolhimento e transformação, reafirmando diariamente o compromisso do IFMA com uma educação pública de qualidade, equitativa e inclusiva.

4.3 Resultados e Discussões: A Atuação dos Professores de História Frente às Demandas da Educação Inclusiva

A pesquisa de campo realizada no IFMA Campus São José de Ribamar contribuiu de forma significativa na compreensão da importância do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), envolvendo três professores de História com o objetivo de analisar como ocorre o ensino dessa disciplina aliado à educação inclusiva. Dessa forma, a pesquisa contribuiu para a conquista de resultados tangíveis alinhados às teorias abordadas, obtendo resultados efetivos que complementaram as observações realizadas no local.

De forma sucinta, o questionário apresenta uma pergunta objetiva sobre o tempo de experiência dos docentes na instituição, tendo em vista que, para alunos atípicos, a estabilidade no quadro de professores pode acabar por contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, conforme apontado por McLeskey e Billingsley (2008) no artigo *"How Does the Quality and Stability of the Teaching Force Influence the Research-to-Practice Gap?"*, a qualidade e a permanência dos professores influenciam diretamente a aplicação eficaz de práticas pedagógicas baseadas em pesquisa em ambientes inclusivos, pois a alta rotatividade na educação especial compromete o atendimento adequado a esses alunos.

Gráfico 1 - Tempo de experiência:

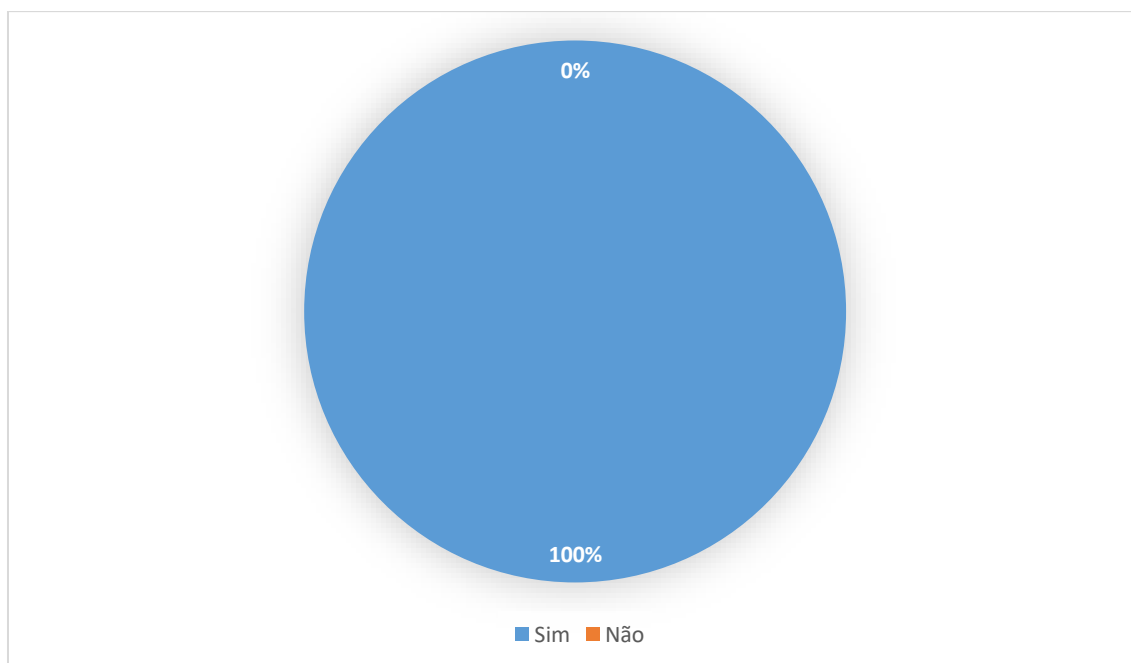


Fonte: Elaborado pela autora. (2025)

De acordo com o gráfico 1, 67% dos professores trabalham na instituição a mais de 5 anos, enquanto os demais 33%, trabalham de 3 a 5 anos na instituição. Esses dados sugerem um percurso consolidado na atuação docente dentro da instituição. Segundo Perrenoud (2000), a experiência docente é fundamental para o desenvolvimento de competências pedagógicas que respondam à heterogeneidade da sala de aula. Tal maturidade profissional pode favorecer uma abordagem mais sensível e adaptativa, essencial no contexto da educação inclusiva.

Diante disso, é possível considerar que esses professores, pela trajetória, têm uma base prática que pode ser potencializada com formações específicas e apoio institucional contínuo, conforme propõe o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024, Meta 4). A questão apresentada no gráfico acima foi o ponto inicial do questionário. Em seguida, questionou-se se os docentes já haviam tido alunos com necessidades específicas, com o objetivo de compreender se os professores de História já vivenciaram, na prática, a necessidade de inclusão em sala de aula.

Gráfico 2 - Já teve alunos com necessidades específicas?



Fonte: Elaborado pela autora. (2025)

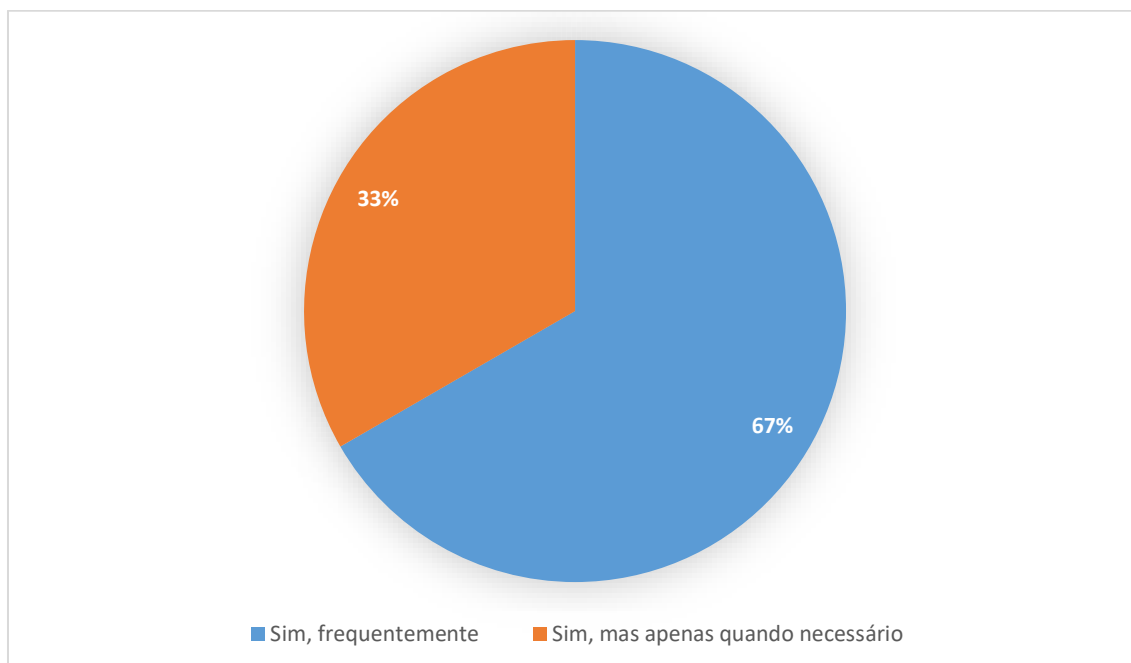
A obtenção de 100% afirmativo, evidencia que todos os professores afirmaram já ter lecionado para estudantes com necessidades especiais. Essa vivência

revela que a inclusão escolar já é uma realidade concreta no campus, exigindo dos docentes práticas pedagógicas adaptadas.

De acordo com Sassaki (1997), a verdadeira inclusão exige não apenas a presença do aluno na escola regular, mas a transformação da prática pedagógica e da cultura escolar para que todos aprendam juntos. Essa convivência direta reforça a importância de garantir não só o acesso, mas também a participação plena dos estudantes com deficiência no ensino de História.

Diante disso, buscou-se identificar o nível de experiência e preparo desses profissionais no atendimento a alunos atípicos, contribuindo para a análise da efetividade das práticas pedagógicas adotadas no contexto da educação inclusiva, sendo questionado aos professores se os mesmos adaptam suas aulas de História, para que todos os discentes tenham acesso ao conteúdo de forma equitativa. Essa indagação teve como objetivo compreender se há uma preocupação real com a acessibilidade pedagógica e quais estratégias são utilizadas para promover a participação e o aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades.

Gráfico 3 - Você adapta suas aulas?



Fonte: Elaborado pela autora. (2025)

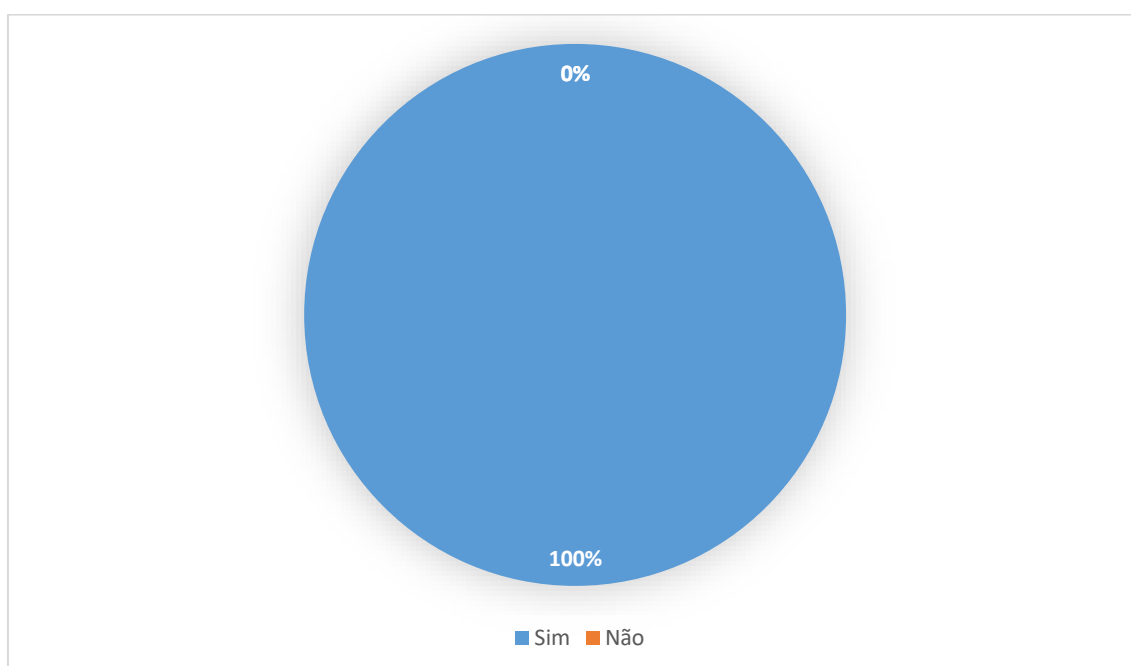
O gráfico 3 evidencia que 67% adaptaram frequentemente suas aulas, enquanto 33% relataram que adapta as aulas somente quando é necessário. Além disso,

após responderem, os docentes relataram os principais recursos utilizados por eles, sendo os mais citados a utilização de textos acessíveis e materiais visuais e tecnológicos que indicam um esforço em tornar os conteúdos históricos compreensíveis e significativos para todos os alunos.

Vygotsky (1991) destaca que a mediação pedagógica adequada é essencial para que o aluno avance em sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Já Fraga (2017) reforça que o currículo deve ser flexível e ajustado às diferenças cognitivas e culturais, o que é particularmente relevante no ensino de História, disciplina fortemente interpretativa. Assim, as estratégias relatadas pelos docentes apontam para uma abordagem potencialmente inclusiva, embora dependente de esforço individual e não de política institucional formalizada.

Ao discorrer sobre a adaptação das aulas, tornou-se necessário ponderar sobre as orientações recebidas pelo NAPNE, afim de compreender a acessibilidade dos professores de História com o núcleo visto que esse apoio institucional é fundamental para o desenvolvimento de práticas inclusivas eficazes. Analisar o grau de articulação entre os docentes e o NAPNE permite identificar se há suporte técnico, pedagógico e formativo suficiente para que os professores consigam adaptar suas metodologias e materiais, garantindo, assim, o direito à educação de qualidade para todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades específicas.

Gráfico 4- Já recebeu orientações do NAPNE?



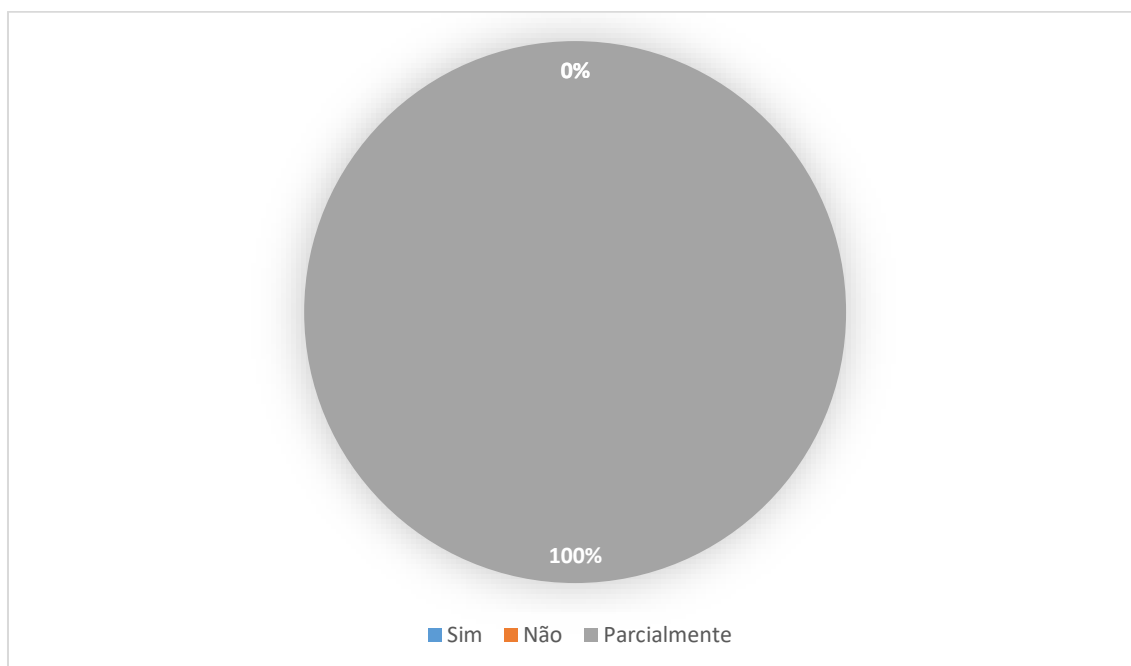
Fonte: Elaborado pela autora. (2025)

É de suma importância que haja uma troca contínua de informações entre o corpo docente e o NAPNE e, de acordo com o gráfico, 100% dos professores afirmam receber ou já ter recebido informações do NAPNE. Isso demonstra a presença ativa do núcleo no campus, ainda que os resultados de outras perguntas revelem limitações estruturais para efetivar a inclusão.

Conforme destaca Mantoan (2012), para que a educação inclusiva ocorra de fato, é necessário que haja apoio sistemático e estruturado por parte das instituições, não apenas orientações pontuais. O papel do NAPNE é essencial, mas deve estar articulado com a gestão pedagógica e administrativa da escola.

Nesse sentido, também se faz necessário analisar os recursos disponibilizados pelo campus, levando em consideração que o professor e o NAPNE atuam conjuntamente no processo de ensino-aprendizagem inclusivo. No entanto, é responsabilidade da instituição garantir a oferta de recursos diversificados que atendam às múltiplas formas de práticas inclusivas, promovendo a equidade e a acessibilidade no ambiente escolar.

Gráfico 5 - - O campus oferece recursos adequados?



Fonte: Elaborado pela autora. (2025)

Conforme o gráfico é possível observar que 100% dos professores afirmam que o campus oferece um quantitativo parcial de recursos adequados, isso aponta para

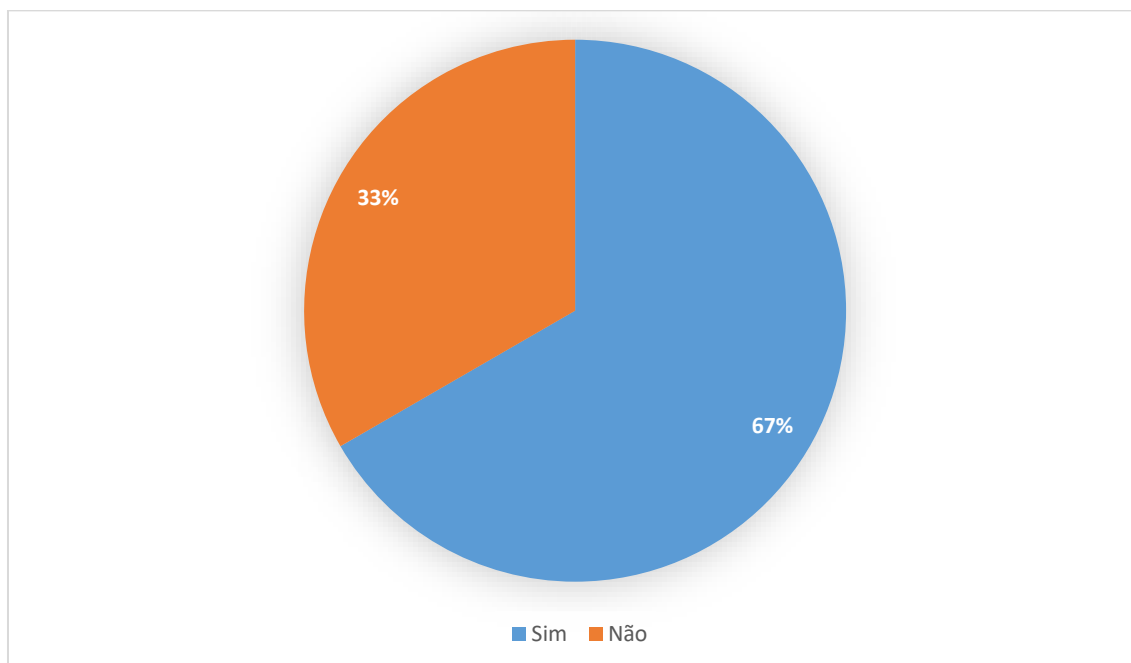
uma lacuna entre a legislação e a realidade escolar. A LDB (Lei nº 9.394/1996, art. 58) determina que o ensino especial deve ocorrer preferencialmente na rede regular, articulado com a educação básica e com recursos pedagógicos adequados.

Mantoan (2006) ressalta ainda que a inclusão exige mudanças estruturais e políticas públicas eficazes, indo além da vontade individual dos professores. Diante disso, a ausência de recursos materiais e humanos impacta negativamente na qualidade da inclusão, mesmo diante do esforço docente.

Além disso, foi apontado pelos professores participantes da pesquisa, há necessidade de investimento em formação continuada voltada ao ensino inclusivo, além da presença de tutores educacionais que possam auxiliar nas atividades pedagógicas. Também foram sugeridos recursos didáticos específicos, como audiobooks e textos digitalizados, que facilitariam o acesso ao conteúdo por parte de estudantes com deficiências visuais ou outras barreiras de aprendizagem.

Levando em conta que a formação continuada tem um papel importante na prática da inclusão, foi necessário entender se os professores já tiveram acesso a capacitações nessa área. Por isso, o questionário trouxe a pergunta: "Já participou de formações sobre inclusão educacional?", com o objetivo de saber se os docentes estão sendo orientados e apoiados pela instituição nesse processo.

Gráfico 6 - Já participou de formações sobre inclusão educacional?



Fonte: Elaborado pela autora. (2025)

Trabalhar com alunos que têm necessidades específicas exige não só vontade, mas também conhecimento e preparo, diante disso, 67% dos professores afirmam que já participaram de formações sobre a inclusão educacional, o que contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Contudo, a presença de 33% de professores que nunca participou aponta para desigualdade no acesso à formação continuada, o que é um obstáculo para a universalização da inclusão.

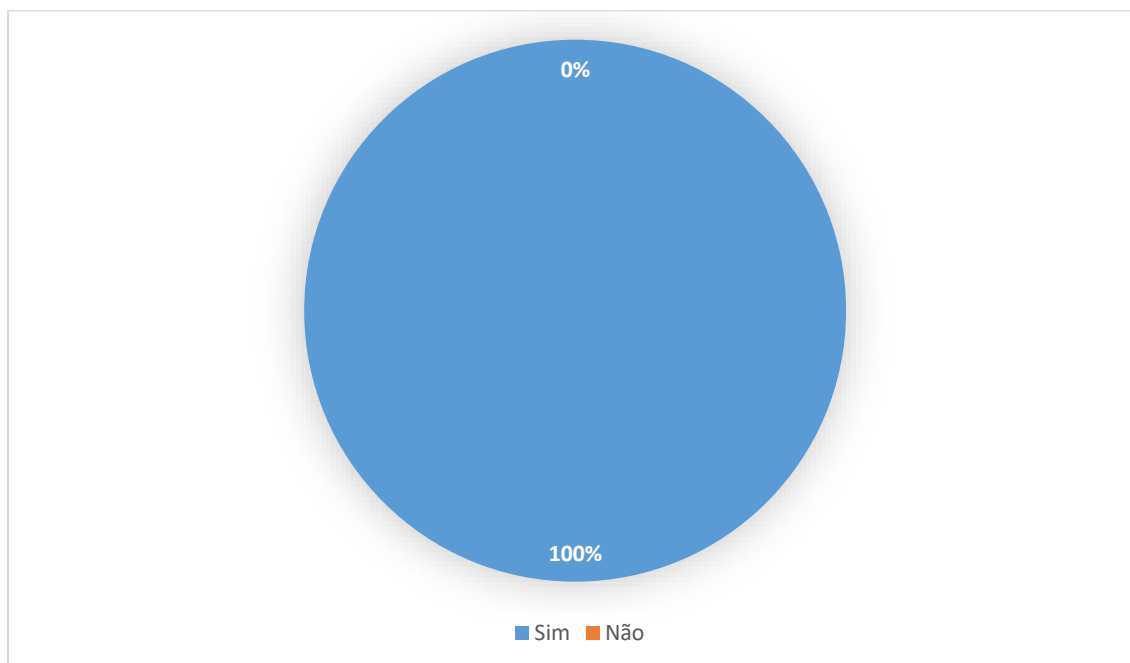
Segundo o PNE (2014–2024, Meta 4), a formação de professores para atuação inclusiva deve ser prioridade das políticas educacionais. Além disso, Gonzaga (2018) afirma que a qualificação docente é uma das bases para que a inclusão deixe de ser ideal e se torne realidade no cotidiano escolar.

Os relatos dos 67% dos professores que já participaram de formações apontam que os principais temas abordados nesses encontros foram a inclusão de alunos com deficiência intelectual, adaptação curricular e o uso de vídeos e dramatizações como ferramentas pedagógicas. Esses conteúdos contribuem diretamente para ampliar o repertório didático dos docentes e fortalecer práticas mais acessíveis e inclusivas em sala de aula, alinhando teoria e prática.

A formação continuada é muito importante para que os professores de História consigam seguir adaptando suas aulas de forma que os alunos atípicos também possam aprender com qualidade. Como essa disciplina envolve interpretação, análise de fatos e reflexão crítica, é necessário pensar em formas diferentes de ensinar, que levem em conta as necessidades de cada estudante. Participar de cursos e capacitações ajuda os professores a conhecerem novas estratégias, ferramentas e recursos que tornam a aula mais acessível e inclusiva. Assim, além de melhorar a prática em sala, a formação dá mais segurança e preparo para lidar com a diversidade dos alunos no dia a dia.

Portanto, foi questionado aos professores se eles acreditam haver uma necessidade de capacitações específicas para integrar a sua prática no ensino de História.

Gráfico 7 - Há necessidade de capacitações específicas?



Fonte: Elaborado pela autora. (2025)

Verificasse no gráfico 7 que 100% dos docentes expressaram a necessidade de formação mais específica, o que revela uma postura crítica e consciente sobre as demandas pedagógicas da educação inclusiva. Isso mostra que, embora atuem de forma adaptativa, os professores reconhecem limitações e desejam ampliar seus conhecimentos.

Mantoan (2006) e Sassaki (1997) defendem que a formação docente é um pilar da inclusão efetiva, pois sem preparo adequado, não é possível garantir o direito à aprendizagem. Além disso, os docentes expressaram vontade de participar de capacitações com temas específicos, como “Ensino para alunos com TEA”, “Uso de tecnologias assistivas”, “Estratégias para alunos com deficiência intelectual” e “Adaptação de materiais e avaliações”, reforça que a capacitação precisa ser contínua, contextualizada e específica.

A análise das respostas dos professores de História do IFMA – Campus São José de Ribamar revela um cenário no qual a prática docente busca ser inclusiva, mesmo diante de ausência de recursos institucionais e formações sistemáticas. Os docentes demonstram sensibilidade, iniciativa e desejo de aprimoramento, mas carecem de apoio material, técnico e pedagógico.

Como defendem Sassaki (1997), Fraga (2017), Vygotsky (1991) e Freire (1996), a inclusão educacional vai além da matrícula do aluno: ela exige formação

qualificada, estrutura adequada e compromisso coletivo. Para garantir esse direito, é urgente que o campus invista em políticas estruturadas, promova formação contínua e amplie o suporte pedagógico a seus professores.

4.3.1 A perspectiva dos professores de História e a articulação com o NAPNE

A atuação inclusiva do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFMA Campus São José de Ribamar se concretiza, também, por meio do diálogo direto com os professores das diferentes áreas do conhecimento. Dentre esses profissionais, os docentes de História desempenham um papel fundamental na construção de práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem.

Durante a pesquisa de campo realizada no primeiro semestre de 2025, foram realizadas entrevistas com professores da área de História do campus, com o objetivo de compreender como eles percebem a inclusão e como articulam suas práticas com o suporte oferecido pelo NAPNE. Os relatos evidenciaram um compromisso ético e pedagógico com a promoção da aprendizagem de todos os estudantes, inclusive daqueles que apresentam necessidades específicas.

De acordo com os professores entrevistados, são realizadas adaptações nas aulas, atividades e avaliações, com o intuito de garantir que os conteúdos sejam acessíveis a todos. Entre as estratégias adotadas, destacam-se o uso de recursos visuais, mapas mentais, linguagem simplificada, mediações orais, além da flexibilização do tempo para a realização de tarefas. Essas ações são fundamentadas no reconhecimento das diferentes formas de aprendizagem e na tentativa de assegurar a participação efetiva dos estudantes no processo de construção do conhecimento histórico.

Os docentes também destacaram a importância do apoio do NAPNE, tanto no diagnóstico quanto no acompanhamento contínuo dos alunos com dificuldades. Segundo os relatos, quando um estudante apresenta dificuldades significativas de compreensão, comportamento ou rendimento, é comum que o professor entre em contato com o núcleo para solicitar orientações e suporte especializado.

O processo inverso também ocorre: o NAPNE, ao observar dúvidas ou barreiras enfrentadas pelos estudantes durante os atendimentos ou nos grupos de estudo

promovidos pelo próprio núcleo, entra em contato com o professor da disciplina, buscando construir conjuntamente estratégias de intervenção pedagógica.

Essa relação de comunicação constante entre o professor de História e o NAPNE tem se mostrado eficaz na construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e humanizado. Ela demonstra que a inclusão não se resume à presença física dos estudantes na sala de aula, mas envolve um esforço coletivo para garantir que todos tenham condições reais de aprender, participar e se desenvolver.

Além disso, evidencia que o trabalho com a disciplina de História, por sua natureza interdisciplinar e formativa, pode ser um campo fértil para o desenvolvimento de metodologias que respeitem as singularidades dos sujeitos e valorizem a diversidade.

Por fim, os professores entrevistados ressaltaram a necessidade de ampliar o acesso a recursos pedagógicos específicos, como materiais adaptados, jogos educativos acessíveis, recursos tecnológicos e formação continuada voltada às práticas inclusivas no ensino de História.

Essa demanda reforça o papel estratégico do NAPNE na mediação entre os profissionais da educação e as políticas institucionais de inclusão, atuando como agente articulador entre as necessidades pedagógicas e as possibilidades de resposta da escola.

4.3.2 Impactos pedagógicos do audiovisual no desenvolvimento de crianças atípicas

O uso de recursos audiovisuais no processo educacional tem demonstrado grande eficácia no desenvolvimento global de crianças atípicas, especialmente no contexto da Educação Especial. Crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), deficiência intelectual ou múltipla, beneficiam-se significativamente de estratégias que envolvem múltiplos estímulos sensoriais.

Nesse sentido, o audiovisual oferece uma linguagem acessível, dinâmica e emocionalmente rica, contribuindo tanto para o processo de ensino-aprendizagem quanto para o fortalecimento de habilidades sociais e cognitivas.

Em crianças atípicas, a aprendizagem muitas vezes acontece por meio de associações visuais, memórias afetivas e experiências concretas. Filmes, séries e animações possibilitam a construção dessas conexões de forma mais efetiva do que o texto escrito isoladamente. Quando os conteúdos históricos são trabalhados com apoio de

vídeos, imagens e sons, o aluno pode visualizar conceitos abstratos, contextualizar acontecimentos e se engajar emocionalmente com as narrativas apresentadas. Esse tipo de estímulo é especialmente importante para estudantes com dificuldades de concentração, linguagem ou compreensão textual.

Além disso, o audiovisual atua no campo das emoções e da empatia, habilidades frequentemente comprometidas em algumas crianças atípicas, como no caso do TEA. A identificação com personagens, a observação de expressões faciais e o entendimento de enredos ajudam no desenvolvimento da teoria da mente, a capacidade de compreender os sentimentos, intenções e pensamentos de outras pessoas. Com mediação pedagógica adequada, essas habilidades podem ser estimuladas com sensibilidade e respeito ao tempo de cada estudante.

No campo do ensino de História, o audiovisual não apenas facilita a aprendizagem de conteúdos, mas também contribui para o desenvolvimento da linguagem, da escuta ativa, da atenção conjunta e da compreensão do tempo e espaço, aspectos que, para crianças com deficiência, muitas vezes exigem abordagens diferenciadas. O uso de vídeos curtos sobre revoluções, culturas antigas, movimentos sociais ou figuras históricas pode ser adaptado com pausas explicativas, legendas ampliadas, recursos em Libras ou narrativas simplificadas, favorecendo o acesso ao conhecimento de forma inclusiva.

No IFMA Campus São José de Ribamar, estratégias como essas têm sido utilizadas por professores e apoiadas pelo NAPNE em práticas pedagógicas voltadas a estudantes com necessidades específicas. A colaboração com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuidadores e intérpretes permitem adaptar o uso dos materiais audiovisuais de acordo com os perfis dos alunos, garantindo que todos possam participar das atividades com dignidade e autonomia.

Outro impacto positivo do audiovisual é o estímulo à comunicação e à expressão dos alunos atípicos. Após a exibição de um vídeo, por exemplo, é possível propor atividades que envolvam desenhos, dramatizações, reconto oral ou perguntas guiadas, estratégias que respeitam diferentes modos de expressão e promovem a participação de todos. Essas práticas reforçam a autoestima, ampliam o repertório cultural dos estudantes e criam um ambiente escolar mais afetivo, acolhedor e envolvente.

Dessa forma, o uso do audiovisual não é apenas um recurso de apoio, mas um meio de valorizar os potenciais dos alunos com deficiência e promover o direito ao aprendizado significativo. Integrado ao ensino de História e ao trabalho da equipe do

NAPNE, ele se mostra uma ferramenta potente para romper barreiras, reduzir desigualdades e formar sujeitos históricos capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem.

4.3.3 Narrativas visuais: filmes e séries como recursos de inclusão

O uso de filmes e séries no ensino de História tem se consolidado como uma estratégia pedagógica eficaz para ampliar o engajamento dos estudantes e facilitar a compreensão de conteúdos complexos, especialmente no contexto da Educação Especial. As narrativas visuais permitem explorar diferentes linguagens, combinar estímulos auditivos e visuais, e proporcionar experiências de aprendizagem mais acessíveis, sensíveis e inclusivas. Quando bem escolhidas e acompanhadas de uma mediação crítica, essas obras contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais em estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou outras especificidades.

No Ensino de História, a linguagem audiovisual possui um grande potencial para reconstruir contextos históricos, retratar personagens marcantes e provocar reflexões sobre temas como direitos humanos, justiça social, exclusão e resistência. Para estudantes atípicos, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), deficiência intelectual ou múltipla, os filmes e séries funcionam como mediadores que facilitam a assimilação de informações ao mesmo tempo em que estimulam a empatia, a atenção compartilhada e o reconhecimento de emoções, aspectos fundamentais para seu desenvolvimento global.

Além disso, os recursos audiovisuais permitem que estudantes com deficiência visual ou auditiva participem mais ativamente do processo de ensino-aprendizagem, desde que acompanhados de recursos de acessibilidade como audiodescrição, legendas, Libras e pausas explicativas. No IFMA Campus São José de Ribamar, práticas como o uso de trechos de filmes históricos, vídeos curtos adaptados e recursos visuais em apresentações têm sido estratégias valiosas na mediação de conteúdos de História, especialmente com o apoio dos profissionais do NAPNE.

A construção de um Ensino de História inclusivo exige a ampliação dos recursos didáticos utilizados em sala de aula, superando a ênfase em documentos tradicionais e narrativas centradas apenas em eventos político-militares. Nesse contexto,

o uso de filmes e séries pode ter um papel fundamental ao estimular debates sobre valores sociais, identidades e representações. Quando integrados ao planejamento pedagógico com intencionalidade, os recursos audiovisuais deixam de ser meramente ilustrativos e passam a atuar como ferramentas potentes na construção do conhecimento histórico. Um exemplo disso é o uso do filme *Extraordinário* que, embora não trate diretamente de um evento histórico, possibilita reflexões profundas sobre inclusão, empatia e diversidade.

O filme ao narrar a trajetória de Auggie, um garoto com uma síndrome genética rara que enfrenta desafios para ser aceito no ambiente escolar. Discutir esse tipo de narrativa em sala de aula pode levar os alunos a pensarem sobre como nos relacionamos com os outros, como a exclusão acontece no dia a dia e por que é tão importante respeitar as diferenças. Mesmo não sendo um conteúdo histórico direto, esses temas se conectam com o ensino de História porque ajudam a entender como a sociedade foi construindo certas ideias e comportamentos ao longo do tempo.

Da mesma forma, a série *Atypical* permite debater a construção social da deficiência e os desafios enfrentados por pessoas com TEA em diferentes espaços, inclusive escolares. Ao mostrar o dia a dia do personagem principal, seja na escola, em casa ou na convivência com outras pessoas –, a série abre espaço para conversar sobre temas que vão além da História, mas que se relacionam com ela.

Isso ajuda a perceber como certos grupos já foram, e ainda são excluídos ou pouco reconhecidos na sociedade. Por isso, usar esse tipo de material em sala ajuda a tornar o ensino mais atento às diferenças e contribui para uma educação que respeita e valoriza a diversidade de cada pessoa.

Outras obras, como *O Milagre de Anne Sullivan* ou *Temple Grandin*, ajudam a abordar o papel das mulheres com deficiência na história, revelando biografias inspiradoras que são, muitas vezes, omitidas dos livros didáticos. Esses materiais podem ser trabalhados em paralelo a conteúdos de História Contemporânea, direitos civis, movimentos sociais ou história das mulheres, ampliando o currículo com abordagens que valorizam a diversidade.

É importante lembrar, porém, que o uso desses recursos deve ser sempre crítico e reflexivo. O professor de História, ao utilizar filmes e séries, precisa contextualizar os conteúdos, apontar limitações das representações e estimular a leitura comparativa entre a narrativa ficcional e os dados históricos. Dessa forma, os estudantes não apenas assistem a um filme, mas analisam, interpretam e relacionam com a realidade, desenvolvendo múltiplas competências.

No contexto da Educação Especial, o audiovisual pode ser, portanto, um catalisador da aprendizagem e da inclusão. Ele respeita ritmos diversos, amplia formas de expressão e promove o acesso ao conhecimento histórico por meio de linguagens mais dinâmicas e acessíveis.

Com apoio do NAPNE, os professores podem planejar atividades que combinem o uso de filmes com estratégias adaptadas, promovendo um ensino de História mais sensível, democrático e comprometido com a formação de todos os sujeitos.

4.3.4 Práticas inclusivas no Ensino de História: estratégias mediadas pelo NAPNE

A inclusão escolar exige que o ensino de História seja adaptado para contemplar as necessidades de todos os estudantes, garantindo o acesso ao conhecimento histórico de forma equitativa e significativa. No contexto do IFMA Campus São José de Ribamar, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais (NAPNE) desempenha papel fundamental na mediação dessas práticas inclusivas, promovendo a colaboração entre professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais membros da comunidade escolar.

Uma das estratégias centrais adotadas pelo NAPNE é a adaptação dos recursos didáticos e das metodologias de ensino para contemplar diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. No ensino de História, isso inclui a utilização de materiais multimodais, como textos simplificados, audiovisuais, imagens, mapas táteis, entre outros, que favorecem a compreensão dos conteúdos por alunos com deficiências intelectuais, visuais, auditivas ou transtornos do neurodesenvolvimento.

Além da adaptação dos materiais, o trabalho do NAPNE envolve a formação continuada dos professores, sensibilizando-os para as especificidades do público atendido e incentivando práticas pedagógicas que promovam a participação ativa dos estudantes. Técnicas como o uso de perguntas abertas, rodas de conversa, dramatizações e projetos interdisciplinares são incentivadas para ampliar o engajamento e a compreensão histórica, respeitando as singularidades de cada aluno.

Outro aspecto importante é o suporte individualizado oferecido por profissionais do AEE, cuidadores e intérpretes de Libras, que acompanham os alunos durante as aulas, facilitando a comunicação, a interação e o entendimento dos conteúdos. Esse trabalho conjunto garante que as barreiras de comunicação e acessibilidade sejam

minimizadas, permitindo que todos os estudantes desenvolvam competências históricas e cidadãs.

A implementação dessas práticas inclusivas contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e democrático, no qual a diversidade é valorizada e as diferenças não são obstáculos, mas oportunidades de aprendizagem e crescimento coletivo. Ao integrar o ensino de História com as ações do NAPNE, o IFMA reforça seu compromisso com a educação inclusiva, preparando seus alunos para atuarem criticamente na sociedade e participarem plenamente da vida social, cultural e política.

4.3.5 Formação docente e inclusão no Ensino de História: o papel do NAPNE no IFMA São José de Ribamar

A formação contínua dos professores de História é fundamental para enfrentar os desafios impostos pela diversidade presente nas turmas heterogêneas dos contextos educacionais atuais. Nesse sentido, a necessidade de capacitação permanente visa preparar o docente para compreender as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais, promovendo práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as diferenças e potencializem o aprendizado de todos. Essa formação abrange o conhecimento sobre diferentes tipos de deficiência, transtornos do desenvolvimento, bem como a aplicação de metodologias adaptativas que possam atender às múltiplas formas de aprender.

Além disso, no âmbito do IFMA Campus São José de Ribamar, a atuação do NAPNE é um suporte indispensável para a prática pedagógica inclusiva. O núcleo auxilia os professores no planejamento e na execução de adaptações curriculares, garantindo que os conteúdos e avaliações sejam acessíveis e adequados aos perfis dos alunos com deficiência. Essas adaptações vão além da simples modificação de atividades: envolvem a reestruturação de objetivos de aprendizagem, estratégias didáticas e formas de avaliação, alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

O NAPNE também oferece orientações para o uso de recursos tecnológicos e materiais específicos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, além de mediar a comunicação entre professores, alunos e familiares. Essa colaboração interdisciplinar é essencial para que a inclusão seja efetiva, superando a visão da educação especial como

um campo isolado, e integrando-a ao currículo regular com responsabilidade e sensibilidade.

Contudo, entre os desafios enfrentados, destaca-se a necessidade de ampliar a oferta de formação continuada com foco na inclusão, para que os professores possam atualizar-se constantemente frente às inovações pedagógicas e às demandas específicas dos alunos. Outro ponto importante é o reconhecimento institucional da relevância desse trabalho, com investimentos que garantam condições adequadas para a adaptação curricular e o acompanhamento especializado.

Por outro lado, as possibilidades são promissoras, pois a formação docente e o suporte do NAPNE favorecem a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis, criativas e centradas no estudante. Isso contribui para a construção de um currículo que valoriza a diversidade cultural, social e cognitiva, preparando futuros cidadãos críticos e conscientes de seus direitos.

Assim, a formação docente aliada ao apoio do NAPNE representa um caminho viável para superar barreiras, promovendo uma educação histórica realmente inclusiva, que respeita a singularidade de cada aluno e promove a democratização do saber.

No entanto, um desafio importante identificado no processo de elaboração deste trabalho foi à resistência encontrada entre professores de História quanto à abordagem das necessidades específicas de alunos atípicos no ensino da disciplina. Muitos docentes manifestam a percepção de que a História, enquanto campo do conhecimento estaria distante das questões pedagógicas relacionadas à inclusão, entendendo que tais temas seriam de responsabilidade exclusiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou de outras áreas da Educação.

Essa visão fragmentada reflete uma dificuldade em reconhecer que a prática docente de História deve, sim, incluir um olhar abrangente e sensível às diferenças presentes na sala de aula. Afinal, todos os professores, independentemente da disciplina, irão, em algum momento, conviver e trabalhar com estudantes que possuem características atípicas, seja elas de ordem cognitiva, emocional ou comportamental. Negar essa realidade significa fechar-se para uma educação integral e inclusiva, que valoriza a diversidade e promove a igualdade de oportunidades para todos.

Superar essa resistência implica em uma mudança de paradigma, na qual a docência de História passe a incorporar reflexões pedagógicas e estratégias didáticas que contemplem as especificidades dos alunos atípicos. Isso fortalece a formação profissional,

amplia as possibilidades de atuação e contribui para o desenvolvimento de um ambiente escolar mais acolhedor e democrático.

O reconhecimento dessa dificuldade também reforça a importância do apoio do NAPNE e das políticas institucionais de formação continuada, que buscam sensibilizar e capacitar os professores para a inclusão efetiva. Assim, a construção de um ensino de História que dialogue com as singularidades dos estudantes atípicos não é apenas uma demanda pedagógica, mas um compromisso ético e social dos educadores.

A partir da análise das respostas obtidas nos formulários aplicados junto aos professores e profissionais do IFMA Campus São José de Ribamar, evidencia-se que a colaboração entre o ensino de História e a Educação Especial, mediada pelo NAPNE, representa um caminho fundamental para a superação das barreiras tradicionais no processo pedagógico. Embora haja desafios, como a resistência inicial de alguns docentes em enxergar a inclusão como parte do trabalho da disciplina, os dados mostram um movimento crescente de valorização dessa integração.

O NAPNE, com sua equipe multidisciplinar, tem sido essencial para apoiar os professores de História do IFMA na adaptação curricular e no desenvolvimento de estratégias que atendam às necessidades dos alunos atípicos, promovendo recursos audiovisuais, metodologias diversificadas e acompanhamento individualizado. A partir dos relatos, percebe-se que essa mediação não apenas facilita o acesso ao conteúdo histórico, mas também amplia as possibilidades de interação, expressão e socialização dos estudantes, aspectos fundamentais para seu desenvolvimento integral.

Assim, a partir dos dados analisados, muitos professores relataram que, com o suporte do NAPNE, conseguiram aplicar atividades que antes pareciam inviáveis, como o uso de vídeos adaptados e atividades de reconto que respeitam diferentes modos de comunicação. Esses exemplos práticos reforçam a importância de considerar a Educação Especial como parceira do Ensino de História, pois a inclusão não se limita a um conjunto de ações isoladas, mas é um processo contínuo e coletivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar os desafios e as estratégias pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes atípicos no ensino de História, a partir da atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFMA – Campus São José de Ribamar. A investigação teórico-prática permitiu compreender que, embora haja avanços legislativos e institucionais no campo da educação inclusiva, persistem obstáculos significativos no cotidiano escolar que comprometem a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas.

Durante a análise do campo de estudo foi possível observar que a atuação do NAPNE tem sido essencial para apoiar professores e estudantes no processo de adaptação curricular, elaboração de materiais acessíveis e mediação das relações pedagógicas. No entanto, a ausência de uma equipe multidisciplinar completa, aliada à escassez de recursos e de formações continuadas, revela uma lacuna entre a proposta institucional de inclusão e sua aplicação prática.

Os dados coletados por meio dos questionários demonstraram que os professores de História têm buscado adaptar suas aulas, utilizando recursos visuais, textos acessíveis e tecnologias educacionais, o que evidencia um esforço individual louvável. Ainda assim, tais práticas se mostram insuficientes sem o apoio sistemático e contínuo da instituição, especialmente no que diz respeito à formação docente e à oferta de recursos didáticos diversificados.

Esses desafios revelam uma necessidade urgente de investimento em formação continuada para os professores, especialmente no que diz respeito à educação inclusiva. Muitos docentes, embora bem-intencionados, ainda se sentem inseguros ao lidar com a diversidade em sala de aula, por não possuírem preparo específico para atender às diferentes demandas de aprendizagem. A formação continuada se apresenta, portanto, como um caminho essencial para capacitar os educadores a desenvolverem estratégias pedagógicas mais eficazes, sensíveis e coerentes com as necessidades dos alunos atípicos.

A pesquisa também apontou que o ensino de História, quando planejado a partir de uma perspectiva inclusiva, pode atuar como uma ferramenta poderosa na valorização da diversidade, na promoção do pensamento crítico e no reconhecimento de sujeitos historicamente invisibilizados. Nesse sentido, a História não apenas contribui para a formação cidadã, mas também pode servir como espaço de pertencimento e

empoderamento para os alunos com deficiência, ao permitir que eles se reconheçam como agentes históricos ativos.

Nesse contexto, os recursos mencionados ao longo deste trabalho – como textos acessíveis, recursos visuais, tecnologias assistivas e estratégias de mediação – desempenham um papel central na construção de um ensino de História verdadeiramente inclusivo. Tais recursos não apenas facilitam a aprendizagem dos alunos com deficiência, mas também enriquecem o processo educativo como um todo, tornando o conteúdo histórico mais atrativo, interativo e significativo para todos os estudantes. Ao integrar esses elementos de forma planejada e intencional, o professor amplia as possibilidades de compreensão, participação e protagonismo dos alunos, respeitando seus diferentes modos de aprender.

É necessário compreender que a inclusão educacional não deve ser tratada como um projeto isolado ou responsabilidade exclusiva de um setor, mas como uma política institucional coletiva, que exige comprometimento ético, formação adequada, infraestrutura acessível e investimento contínuo. A experiência vivenciada nesta pesquisa reforça a ideia de que a inclusão vai além do cumprimento legal: ela é um ato político, pedagógico e humano, que só se concretiza quando há escuta, acolhimento e sensibilidade no ambiente escolar.

Por fim, como autora e futura professora de História, saio deste trabalho ainda mais consciente da minha responsabilidade social diante da diversidade presente em sala de aula. Compreender que a inclusão começa pelo olhar, que deve ser atento, respeitoso e disposto a transformar, esse é o primeiro passo para construir uma escola verdadeiramente democrática. Que este trabalho seja um convite a outros educadores para que não apenas ensinem História, mas que façam história ao lado de cada estudante, especialmente daqueles que por tanto tempo foram silenciados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. A. **Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2003.

AUDIGIER, François. **História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas**. In: GUIMARÃES, Selva (org.). Ensino de História e cidadania. Campinas, SP: Papirus, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/const/1946/constituicao-350173-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2014: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/estatisticas-educacionais/censo-escolar>. Acesso em: 18 jun. 2025.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/113146.htm. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec. **Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/educacao-especial/nucleos-de-atendimento-as-pessoas-com-necessidades-especiais-napne>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec. **Projeto Político-Pedagógico do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)**. Brasília: MEC/SETEC, 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 8 ago. 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Educação e diversidade cultural**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARVALHO, Rosita E. V. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

CHBOSKY, Stephen (Diretor). **Extraordinário** [Wonder]. Filme. Estados Unidos: Lionsgate, 2017. 1 DVD (113 min).

DUARTE, Newton. **Educação e humanismo: Paulo Freire e o ideal de formação humana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.) O Ensino de História e a Criação do Fato. São Paulo: Contexto, 1988, p. 23-30.

FRAGA, Lucyana Farani. **Currículo e inclusão: práticas diferenciadas na sala de aula**. Curitiba: Appris, 2017.

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

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro, RJ: LTC. 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra: reflexões sobre o ensino de História e cultura afro-brasileira**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GONZAGA, Luana A. **Ensino de História e práticas inclusivas: desafios e possibilidades**. Salvador: EDUFBA, 2018.

GUIMARÃES, Selva. Didática e Prática de Ensino de História: Magistério, formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2003

GUIMARÃES, Selva (org) ENSINO DE HISTÓRIA E CIDADANIA. Campinas: Papirus, 2016.

HUME, Arthur Penn (Diretor). **O Milagre de Anne Sullivan** [The Miracle Worker]. Filme. Estados Unidos: United Artists, 1962. 1 DVD (106 min).

INES – **Instituto Nacional de Educação de Surdos. Histórico**. Disponível em: <https://www.ines.gov.br>. Acesso em: 2 jun. 2025.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **História do IBC**. Disponível em: <https://www.ibc.gov.br>. Acesso em: 2 jun. 2025.

JACKSON, Mick (Diretor). **Temple Grandin**. Filme. Estados Unidos: HBO Films, 2010. 1 DVD (107 min).

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. São Paulo: Loyola, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação Inclusiva: Construindo uma Prática de Ensino para Todos**. 5. ed. São Paulo: Editora Educação, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: da institucionalização à inclusão**. São Paulo: Cortez, 2005.

McLESKEY, James; BILLINGSLEY, Bonnie S. **How does the quality and stability of the teaching force influence the research-to-practice gap?** Remedial and Special Education, v. 29, n. 5, p. 293–305, 2008.

OEA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência**. Guatemala, 2001. Disponível em: <https://www.oas.org>. Acesso em: 18 jun. 2025.

OMOTE, Sadao. Educação inclusiva: perspectivas e contradições. In: REBELLO, J. A. (Org.). **Educação especial: inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 13–32.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RASHID, Robia (Criadora); GORDON, Seth (Produtor). **Atypical**. Série. Estados Unidos: Netflix, 2017. 4 temporadas.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, Carlos. **A diferença nos faz iguais**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão: abordagem sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre, RS: Mediação. 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1942.

WALLON, Henri. **O desenvolvimento psicológico da criança**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado no campo de pesquisa

Prezados Educadores,

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa, cuja finalidade consiste em apresentar pressupostos científicos para desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: Desafios e Estratégias para uma Educação Inclusiva" de autoria da graduanda BEATRIZ CRISTINE SILVA LOPES com a orientação da Professora Dra. Bianca Trindade Messias. Considerando que sua contribuição a este trabalho será de grande viabilidade, desde já agradeço a sua colaboração.

Dados Pessoais/Profissionais

Nome:	
Idade:	
Formação (graduação):	

1 - Tempo de experiência:

☐ mais de 5 anos ☐ de 3 a 5 anos

2 - Já teve alunos com necessidades específicas?

☐ Sim ☐ Não

3 - Você adapta suas aulas?

☐ Sim, frequentemente ☐ Sim, mas somente quando necessário

4 - Já recebeu orientações do Napne?

☐ Sim ☐ Não

5 - O campus oferece recursos adequados?

☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente

6 - Já participou de formações sobre inclusão educacional?

☐ Sim ☐ Não

7 - Há necessidade de capacitações específicas?

☐ Sim ☐ Não