



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO/DOUTORADO PROFISSIONAL**

Gabriela dos Santos Schalcher

**O (DES)CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA ACERCA DOS
ALUNOS COM TDAH**

**São Luís
2025**

GABRIELA DOS SANTOS SCHALCHER

**O (DES)CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA ACERCA DOS
ALUNOS COM TDAH**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Helidacy M. Muniz Corrêa.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Construção do Conhecimento.

**São Luís
2025**

Schalcher, Gabriela dos Santos.

O (des)conhecimento dos professores de história acerca dos alunos com TDAH / Gabriela dos Santos Schalcher. – São Luís, 2025.

-- f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Helidacy M. Muniz Corrêa.

1. Ensino de História. 2. Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). 3. Inclusão. 4. Formação continuada. 5. Linguagens e conhecimento histórico I.Título.

CDU 93/94:376

GABRIELA DOS SANTOS SCHALCHER

O (DES)CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA ACERCA DOS
ALUNOS COM TDAH

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Helidacy M. Muniz Corrêa.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **HELIDACY MARIA MUNIZ CORREA**
Data: 29/04/2025 14:27:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Helidacy Maria Muniz Corrêa (Orientador/a -
PPGHIST/UEMA)

Documento assinado digitalmente
 **MARCIA RAIKA E SILVA LIMA**
Data: 28/04/2025 11:25:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.(a) Dr.(a). Márcia Raika e Silva Lima
(Examinador/a Externo - (PROFEI/UEMA)

Documento assinado digitalmente
 **ROMARIO SAMPAIO BASILIO**
Data: 29/04/2025 12:46:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a(a). Dr(a). Romário Sampaio Basílio
(Examinador/a Interno – PPGHIST/UEMA)

Prof(a). Dr(a). Sandra Regina Rodrigues dos Santos
(Suplente - PPGHIST/UEMA)

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a Deus, que me guiou e fortaleceu em cada passo desta árdua caminhada, onde mesmo nos momentos em que me senti perdida, ele me lembrava de seu amor.

À minha mãe, pelo amor incondicional, pelo apoio inabalável e por acreditar em mim mesmo nos momentos em que eu duvidei. Até mesmo em suas brigas e reclamações, eu sabia que eram motivadas por sua preocupação. Ao meu pai, por seus cuidados e ensinamentos, que sempre levarei comigo. Ao meu padrasto, pelo suporte, pela presença em meu cotidiano e pelo cuidado nos meus momentos de dor.

À minha orientadora, Profa. Dra. Helidacy Maria Muniz Corrêa, que não apenas me guiou academicamente, mas esteve sempre disposta a me ajudar, mesmo diante de suas inúmeras preocupações. Seu comprometimento em buscar informações, esclarecer dúvidas e apoiar meu percurso fez toda a diferença, e sou profundamente grata por sua paciência e dedicação.

Aos componentes da banca, Dr.(a). Márcia Raika e Silva Lima e Romário Sampaio Basílio, que aceitaram participar deste momento e tanto me auxiliaram durante a qualificação sou profundamente grata por isso.

À minha avó Valdenice que, por seu carinho, amor e incentivo constante, agora sorri sempre que lembra do meu avô falando sobre forma sobre a como eu mexo meus braços ao tentar explicar alguma coisa.

À minha família, de forma geral, por todo o apoio, mesmo à distância, principalmente o meu tio favorito, que também me tem como sobrinha favorita, Washington, que, com seu jeito brincalhão, sempre se preocupou com meu bem-estar.

As minhas amigas de infância, Bianca, Maria Eduarda e Renata, que estão ao meu lado há mais de 10 anos e, que mesmo com inúmeras diferenças, continuamos juntas, compartilhando sonhos, nos esforçando e, às vezes, empreendendo. Tenho vocês como parte da minha família.

Aos meus colegas de mestrado Willian, Brenda e Patrícia, que foram mais do que companheiros de estudo, foram um verdadeiro suporte em momentos de incerteza, nas madrugadas preocupadas, no compartilhamento de referências, medos e desafios. A ajuda que recebi de vocês foi essencial, e sou profundamente grata por cada palavra de incentivo.

Aos meus professores da graduação e do mestrado, que tanto me ajudaram nesta jornada. Ao meu orientador da graduação, Marcio dos Santos Rodrigues que me apresentou a possibilidade do uso de quadrinhos no ensino de História.

Aos que de alguma forma me ajudaram nesta jornada, mas que não pude mencionar aqui, deixo o meu profundo agradecimento.

E, por último, mas de forma alguma menos importante, dedico este trabalho ao meu avô, que partiu no início dessa estrada. No entanto, eu o guardo no coração e sei que ele ficaria feliz e orgulhoso ao ver minha defesa de dissertação. Essa conquista, de certa forma, também é dele, que trabalhou tão duro para criar minha mãe e seus irmãos, que suportou humilhações e a fome, mas que nunca parou de trabalhar. Um pai exemplar e avô amoroso, o abraço do qual mais sinto saudades.

RESUMO

O presente trabalho trata dos desafios enfrentados pelos professores no ensino de História em sua prática diária com alunos com TDAH. O problema central da investigação se preocupa em saber como a formação em licenciatura em História tem preparado os professores para trabalhar com alunos com TDAH. Qual é o papel dessa formação na prática docente? O recorte temporal da pesquisa inicia em 2024, momento em que os passos da minha experiência com a docência descortinaram a dura realidade dos professores e dos alunos com TDAH e finaliza no mesmo ano. Por se tratar de um assunto muito denso, tornou-se necessário um recorte menor, visando uma maior atenção aos detalhes. O objetivo da pesquisa foi analisar como os professores de história estão se qualificando ou estão sendo qualificados para o ensino de alunos com TDAH. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa que dialoga com a bibliografia concernente ao tema para uma reflexão teórica, mas também contextualizada e crítica, possibilitando coleta e análise de dados concernentes a outras realidades, além da cidade de São Luís. Os resultados apresentados apontam para alguns aspectos: 1) a importância da formação como elemento basilar para uma prática de ensino inclusivo; 2) discentes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade são uma realidade mais comum do que se imagina; 3) a dificuldade do docente em identificar e lidar com o problema, ao mesmo tempo a falta de formação continuada; 3) o desconhecimento a respeito da Lei nº 13.146/2015, que regulamenta o direito de inclusão das pessoas com deficiência a todos os níveis da educação, 4) o despreparo da escola, dos professores e da família diante dessa realidade.

Palavras-chave: Ensino de História; Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH); Inclusão. Formação continuada; Linguagens e conhecimento histórico.

ABSTRACT

This paper addresses the challenges faced by teachers in teaching History in their daily practice with students with ADHD. The central problem of the research concerns knowing how the undergraduate training in History has prepared teachers to work with students with ADHD. What is the role of this training in teaching practice? The time frame of the research begins in 2024, when the steps of my teaching experience revealed the harsh reality of teachers and students with ADHD, and ends in the same year. Because this is a very dense subject, a smaller time frame was necessary, aiming at greater attention to detail. The objective of the research was to analyze how history teachers are qualifying or are being qualified to teach students with ADHD. Regarding the methodology, this is a qualitative research that dialogues with the bibliography concerning the theme for a theoretical, but also contextualized and critical reflection, enabling the collection and analysis of data concerning other realities, in addition to the city of São Luís. The results presented point to some aspects: 1) the importance of training as a basic element for an inclusive teaching practice; 2) students with attention deficit hyperactivity disorder are a more common reality than one might imagine; 3) the difficulty of teachers in identifying and dealing with the problem, at the same time as the lack of continuing education; 3) the lack of knowledge about Law No. 13,146/2015, which regulates the right to inclusion of people with disabilities at all levels of education; 4) the lack of preparation of schools, teachers and families in the face of this reality.

Keywords: Teaching History; Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD); Inclusion. Continuing education; Languages and historical knowledge.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CID – Classificação Internacional de Doenças

CNN – Cable News Network

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ONU – Organização das Nações Unidas

PCD – Pessoa com Deficiência

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TOD – Transtorno Opositivo Desafiador

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

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

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas no Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério da Educação Especial, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino).

Tabela 2 - Planilha de ensino inclusivo SEMED São Luís.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Taxa de conclusão do ensino básico.

Figura 2: Gráfico de matrículas nas salas de AEE na rede pública municipal de São Luís.

Figura 3: Carga horaria do curso de Licenciatura em História da UEMA.

Figura 4: Carga horaria do curso de Licenciatura em História da UFMA.

Figura 5: A poção mágica.

Figura 6: Quadrinho Balaiada.

Figura 7: Tayó em quadrinhos, de Kiusam Oliveira e Amora Moreira.

Figura 8: Quadrinho sem falas.

Figura 9: Capa do primeiro volume do Capitão América.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	12
2. O ENSINO INCLUSIVO: Percursos e desafios	18
2.1 A perspectiva da educação inclusiva para o ensino e aprendizagem para todos	18
2.2 Legislação brasileira: sustentáculo para o ensino inclusivo de estudantes Neuroatípicos ..	21
2.3 O ensino inclusivo de História.....	30
2.3.1 O desafio emocional dos professores.....	35
2.4 Alunos com deficiência nas escolas	40
2.5 O TDAH em diagnósticos duplos.....	42
3. A FORMAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA: (des)caminho para lidar com alunos com divergências neurais.....	48
3.1 A formação dos professores de História: a realidade da graduação versus a realidade das escolas.....	55
4. METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL “Dinâmico, Acolhedor e Inclusivo: O ensino de História por meio de quadrinhos para alunos com TDAH”	61
4.1 Metodologia da Pesquisa Desenvolvida	61
4.2 Apresentação do Produto Educacional	61
4.3 - Por qual motivo professores de História devem se preocupar com o ensino inclusivo? ..	62
4.4 O uso do quadrinho como ferramenta no ensino de História	66
4.5 Metodologia do desenvolvimento do Produto Educacional “Dinâmico, Acolhedor e Inclusivo: O ensino de História por meio de quadrinhos para alunos com TDAH”	77
4.5.1 Descrição das etapas de delimitação do problema a ser abordado	77
4.5.2 Definição da idealização e elaboração do Produto Educacional	77
4.5.3 Descrição da pesquisa temática do PTT: descrever os conteúdos que serão abordados	77
4.5.3.1 Descrição do desenvolvimento do Produto.....	78
4.5.3.2 Análise, à luz do referencial teórico e metodológico	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS	81
ANEXOS	88

1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

O objeto de pesquisa deste trabalho é a inclusão escolar de alunos com TDAH nas atividades da disciplina de história. O recorte espacial da investigação será a cidade de São Luís, especificamente, as escolas da rede pública: uma municipal, da zona rural e duas estaduais, ambas da zona urbana, onde os professores lidam com alunos com diagnósticos de TDAH. O período abordado será referente ao ano de 2024 e o problema central da pesquisa é saber como os professores de História estão sendo preparados para lidar com a realidade dos alunos com transtorno de déficit de atenção em sala de aula. Cabe destacar que, embora duas das escolas sejam da rede estadual, onde o ensino é voltado para o ensino médio, esses indivíduos já percorreram pelo ensino fundamental e, caso tenham o Transtorno de Atenção com Hiperatividade ou alguma deficiência, mesmo diagnosticados posteriormente, são diagnósticos de nascença.

Indivíduos com Transtorno de Atenção com Hiperatividade são historicamente deixados à margem do ensino, visto que, por mais que a nomenclatura específica seja considerada nova, o transtorno não é. Há alguns anos, não existia um diagnóstico clínico para as crianças que apresentavam as características do TDAH. Esses transtornos sempre existiram, porém eram conhecidos por outros nomes (Brzozowski e Caponi, 2009). Considerando a realidade dos alunos em sala de aula e o papel dos professores de História no processo de aprendizado, a presente pesquisa busca analisar o papel do docente nesta relação, como ele pode proporcionar uma experiência mais enriquecedora para todos.

O Produto Educacional propõe, como intervenção metodológica, o uso de histórias em quadrinhos, recurso que se relaciona com as experiências cotidianas e seu entretenimento, já que mesmo aqueles que não consomem diretamente, o conhecem através de personagens originados nos quadrinhos. Logo, usar essa familiaridade para proporcionar atividades que necessitam de foco de forma menos estressante é benéfica não apenas na metodologia para alunos com TDAH, mas a todos os alunos do ensino básico. Entendemos que os estímulos proporcionados pelos quadrinhos como linguagem de ensino histórico assim como a quebra da monotonia de textos extensos têm potencial para desenvolver o interesse por formas de pensar a História. Dessa forma, as discussões presentes ao longo desta dissertação estão organizadas nos seguintes capítulos: O primeiro capítulo aborda a maneira pela qual indivíduos com transtorno de déficit de atenção são percebidos no Brasil. Para refletir sobre essa questão, iniciaremos com uma discussão introdutória que aborda desde a história da exclusão de indivíduos neuroatípicos até a inclusão de pessoas neurodivergentes no ensino regular,

Analisando a evolução do ensino inclusivo no Brasil para destacar a importância do convívio de todos os tipos de alunos em ambientes escolares comuns.

Um dos principais pontos de discussão é a legislação brasileira, problematizando sua eficácia para a sustentação do ensino inclusivo. Abordaremos questões legais que delineiam a responsabilidade dos educadores ao longo da vida escolar dos alunos, lembrando da Lei nº 13.146 de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), visto que, embora o TDAH não seja considerado uma doença, é possível se beneficiar destas leis, sendo uma comorbidade presente em diversos casos diagnósticos. Também terá foco a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, criada pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Dialogamos também com outras leis, a exemplo da Lei Nº 6960 de 14/01/2022 de São Luís, que visa proteger alunos com deficiência contra a discriminação em instituições escolares, fundamental para garantir a inclusão educacional e a equidade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais.

No segundo capítulo, pretendemos responder à seguinte questão: existe inclusão nos currículos dos cursos de Licenciatura da UEMA e, em especial, no Curso de História? Para tanto investigaremos os currículos de alguns cursos de licenciatura para verificar se a formação inicial oferece embasamento aos profissionais da educação para trabalharem com alunos com divergências neurais, além de analisar a necessidade de formação continuada para esse fim, utilizando estatísticas para fundamentar a discussão. Iniciaremos com uma análise da presença de alunos com deficiência nas escolas públicas, utilizando dados do IBGE para mostrar a disparidade entre alunos com e sem deficiências em alcançar êxito nas etapas acadêmicas.

Nos voltaremos ainda para a formação continuada dos professores de História, destacando como os cursos de licenciatura muitas vezes não oferecem preparo adequado para lidar com as diferentes necessidades dos alunos, usando gráficos para ilustrar a carga horária da Universidade Estadual do Maranhão e da Universidade Federal do Maranhão dedicada às disciplinas relevantes como Didática Inclusiva, Psicologia da Educação e estágios, comparando diferentes currículos universitários. O capítulo será concluído com uma comparação entre a formação acadêmica dos professores e as demandas reais das escolas, questionando se os cursos de licenciatura em História realmente preparam os docentes para enfrentar os desafios do ambiente escolar.

Por fim, no último capítulo do trabalho, nos deteremos na trajetória e métodos escolhidos para a construção da pesquisa e do produto educacional voltado aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Visamos demonstrar, metodologicamente como os

quadrinhos podem ser um material de inclusão nas aulas de História, enfatizando os cuidados no uso de quadrinhos, que devem ser planejados previamente para a aula, bem como os desafios encarados por eles e as soluções que podem oferecer aos professores de História

A educação inclusiva no Brasil representa um desafio e, ao mesmo tempo, uma promessa de equidade no acesso ao ensino para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, mentais ou sociais. No centro desse debate, destaca-se a luta pela independência das pessoas com deficiência e transtornos, que envolve não apenas o direito à acessibilidade, mas também a participação ativa na sociedade. Entretanto, as responsabilidades decorrentes de toda uma construção social são frequentemente atribuídas ao ensino escolar, essa projeção destaca que o desenvolvimento é imaginado primeiramente como uma obrigação da escola e dos professores. Essa demanda é, sem dúvida, abusiva em relação a todas as solicitações coletivas. Como salienta Freitas (2013, p. 15): “os professores sentem-se pressionados pelos pais e pelo governo; são cobrados excessivamente; e buscam solitários resolver as inúmeras demandas do cotidiano de ser professor”.

Embora saibamos que todo o problema social não se estabeleça apenas nas instituições de ensino, mas em um trato muito mais profundo e enraizado em todos os espaços, este trabalho, mesmo entendendo que certas funções atribuídas aos professores não sejam de forma alguma suas obrigações, visa desenvolver a respeito das incumbências dos professores de história em relação aos alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.

No Brasil, as leis têm se estabelecido como um dos principais pilares que sustentam a jornada inclusiva, mesmo diante de certas discordâncias dentro do próprio campo dos direitos das pessoas com TDAH. Entretanto, ao determinar legalmente que instituições promovam um ambiente educacional que acolha e atenda às necessidades de todos os alunos, especialmente daqueles com necessidades especiais e neurodiversidades, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), as práticas pedagógicas se tornam fundamentais.

O Conselho Nacional de Educação (2001), por exemplo, é um órgão que estabelece: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” Essa exigência, embora aparente ser básica à educação, precisa ser formalizada em lei para ser garantida e, mesmo desta forma, enfrenta desafios na realidade.

Além das leis internas, o Brasil assinou diversos acordos internacionais sobre os direitos humanos, como a Declaração de Salamanca de 1994, utilizando-a como base para incorporar

em sua legislação interna, princípios que reforçam a inclusão de pessoas atípicas em todos os âmbitos sociais.

No campo da educação, esse compromisso se reflete em leis, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, que estabelece a necessidade de acessibilidade e de condições adequadas para o aprendizado de alunos com deficiência. Esta lei visa facilitar o cotidiano de pessoas com deficiência, além de inibir ações prejudiciais de terceiros contra essas pessoas.

No que tange à disciplina de História, a inclusão de alunos com deficiência e com TDAH, sendo um dos componentes essenciais dos currículos escolares, traz desafios específicos. O conteúdo da disciplina ao contrário do que propaga o imaginário popular, não se restringe à memorização de fatos históricos, mas sim engaja os alunos de forma a promover uma compreensão crítica e contextualizada do presente e do passado. Para crianças com TDAH, que muitas vezes enfrentam dificuldades de concentração e organização, a metodologia tradicional pode não ser suficiente para garantir um aprendizado efetivo. Nesse contexto, o uso de ferramentas didáticas, como os quadrinhos, apresenta-se como uma estratégia potente para facilitar o ensino e a aprendizagem de História, proporcionando um ambiente mais dinâmico, visual e interativo.

O ensino de História enfrenta crises em atrair o interesse dos alunos do ensino básico, o modelo tradicional não apenas atribui ao aluno um papel passivo em sua própria aprendizagem, como também não se relaciona com os interesses deles.

Mesmo antes da era digital, a dificuldade em competir com os estímulos externos já era um desafio para os professores, que são obrigados a lidar com outras adversidades em sala de aula, porém, com o acesso generalizado a aparelhos eletrônicos móveis, a disputa entre educação e estímulos externos se tornou mais desigual. “As distrações das telas atuam como mecanismo de recompensa, dando gratificações em forma de pontos ou ‘likes’ que podem contribuir para comportamentos impulsivos, crescente irritabilidade e transtorno de aprendizagem das crianças” (Oliveira; Silva; Cardoso, 2021, p. 2430).

A concorrência por atenção entre a escola e os estímulos externos cresceu exponencialmente na última década, pela facilidade que celulares e jogos eletrônicos têm de oferecer um entretenimento rápido e contínuo, enquanto a escola é tida como algoz e as tarefas escolares, como castigo. Essa disparidade chega ao ponto de aumentar o estresse de alunos e professores, além de a escola, neste cenário, ser percebida pelos alunos como inimiga e as aulas serem consideradas entediantes por não estarem relacionadas aos seus interesses.

Portanto, a concepção de pluralidade e as dificuldades desses indivíduos devem ser levadas em consideração para que o aluno se sinta mais próximo da escola. Embora pareça um

pensamento utópico, construir formas de ensino que possam atender adversidades e procurar soluções é uma maneira de ajudar professores e alunos. Ainda que tais esforços não alcancem o ideal, são necessários para que os sujeitos envolvidos em uma aula não sejam pensados como pessoas com carências hegemônicas

A trajetória do professor, que deveria ter o papel de apoiador na rede de formação do aluno, por vezes tem em suas atribuições uma função que não é sua, como lidar com demandas pessoais desses indivíduos. Quando os responsáveis se abstêm da instrução incisiva de seus dependentes, os efeitos dessas ações recaem sobre a escola e tal realidade se estende aos diagnósticos, inclusive do TDAH.

Pessoas com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) enfrentam dificuldades significativas na adaptação durante o período escolar. De acordo com o Ministério da Saúde (Martins, 2022), esse tipo de transtorno não é raro: entre 5% e 8% da população mundial está dentro do diagnóstico.

Como explícito no próprio nome, pessoas com o transtorno, entre outros sintomas, também possuem dificuldade em manter o foco por muito tempo em alguma atividade. Esse fator, embora pareça óbvio pelo próprio nome, é frequentemente tratado de forma banal por terceiros, inclusive por professores, devido à falta de conhecimento ou de ferramentas auxiliaadoras para lidar com a questão.

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade é, principalmente, diagnosticado na infância, por apresentar sintomas de forma mais perceptível durante o cotidiano escolar, devido ao fato de este momento também ser o início da vida social dos indivíduos, quando começam a ter atividades e prazos. Os sintomas mais evidentes óbvios e frequentemente lembrados são a desatenção, hiperatividade e impulsividade. Portanto, os professores geralmente são os primeiros a perceber os sintomas e indicar o acompanhamento clínico para diagnóstico de alguns casos, principalmente em alunos do sexo masculino, já que o TDAH em meninas se apresenta de maneiras diferentes. Apesar deste papel de reconhecimento do professor, as práticas efetivas após o reconhecimento são escassas.

Durante as aulas de História, na educação básica, não são raros os casos de reclamações a respeito do desinteresse pelos materiais didáticos, mesmo para alunos considerados neurologicamente típicos. Para alunos com o déficit, a dificuldade em manter o foco é uma adversidade ainda mais delicada a ser enfrentada e livros com textos extensos e imagens avulsas não contribuem para a concentração, porém "estímulos visuais são de grande valia, pois à medida que promovem a concentração do aluno, fazem com que absorvam o conteúdo linguístico e também despertam sua criatividade" (Oliveira; Duarte, 2017, p. 84).

Linguagens comuns aos alunos e que dialoguem com múltiplos estímulos podem ser aliadas na forma de ensinar, ao mesmo tempo que entretêm o leitor. O uso de quadrinhos em sala de aula já é conhecido, mas ainda é pouco explorado, apesar dos benefícios didáticos que esse recurso oferece, capaz de tornar o aprendizado mais agradável e dinâmico para os discentes.

Métodos e ferramentas usadas nas aulas do ensino básico devem ser pensados como um facilitador de aprendizagem e, ao mesmo tempo, proporcionam um trabalho de interpretação por parte do aluno, inclusive os que apresentam maiores dificuldades.

Os quadrinhos têm relação com as experiências comuns dos alunos e seu entretenimento cotidiano. Mesmo aqueles que não consomem diretamente os quadrinhos estão familiarizados com personagens originados nesse meio. Logo, usar essa familiaridade para proporcionar atividades que necessitam de foco de maneira menos estressante, auxilia não apenas a metodologia para alunos com TDAH, mas para todos do ensino básico. Mesmo que os discentes não tenham interesses na temática da aula, os estímulos proporcionados pelos quadrinhos como linguagem de ensino histórico e a quebra da monotonia ao explorar textos extensos têm potencial para desenvolver o interesse por formas de pensar a História.

2. O ENSINO INCLUSIVO: percursos e desafios

2.1 A perspectiva da educação inclusiva para o ensino-aprendizagem para todos

Para entender como os indivíduos com deficiência intelectual são percebidos nas escolas, primeiro devemos adentrar na perspectiva do meio social e como a representação da pessoa com deficiência foi construída ao longo da história, pois certos estigmas, mesmo que refutados, podem perdurar em várias camadas sociais, seja por desinformação, mal entendimento religioso ou hábitos.

A percepção religiosa negativa de como indivíduos neurotípicos são percebidos no país advém da influência da igreja católica: “O primeiro momento corresponde à era cristã, na qual o deficiente era compreendido como um ser inútil, que era colocado de lado das atividades realizadas, sendo, pois, negligenciado pela sociedade” (Miranda, 2019, p.13). Mesmo que a citação de Miranda remonte ao período medieval, estas “verdades” socialmente construídas ainda causavam segregação social na colonização do Brasil, e a grande influência da igreja católica nesse período influenciava o ambiente familiar, onde esse indivíduo era percebido como um peso e uma vergonha, muitas vezes considerado uma penitência pelos pecados de sua família.

De acordo com Ribeiro, (2016, p. 115), em 1852, foi inaugurado o primeiro hospício do Brasil, o Hospício Pedro II. Mesmo se apresentando como uma instituição especializada que visava o cuidado de pessoas com deficiência intelectual, a instituição refletia uma visão paternalista e segregacionista, separando esses indivíduos do convívio social mais amplo e limitando suas oportunidades de desenvolvimento integral.

As instituições deste período eram reconhecidas como depósitos de pessoas e esta realidade era percebida nos tratamentos e nos diagnósticos, que poderiam variar de alienação até histeria. A principal característica preocupante procedia da fundamentação para a criação destas instituições, pois era caracterizada pela preocupação com os sujeitos neuróticos.

A convicção de que os doentes mentais deveriam ser tratados em separado dos demais doentes, assim como a compreensão de que o contato com pessoas sãs era prejudicial tanto para a sociedade, que se via exposta ao perigo de um ataque de fúria, como para o tratamento médico dos próprios alienados, que ficavam expostos às represálias de elementos da sociedade. (Gonçalves, 2013, p. 61)

Como exposto na fala de Gonçalves (2013), era perceptível que as pessoas neurotípicas eram percebidas como prejudiciais à sociedade, portanto deveriam ser separadas das outras pessoas. Essa noção reforçava a ideia de uma hegemonia composta por indivíduos sem transtornos ou limitações e, de forma ainda mais grave, levava à categorização dessas pessoas como seres inferiores, reforçando sua segregação.

Estas organizações, ainda que pareçam distantes da realidade contemporânea, mantiveram-se presentes por muito tempo. A entidade mais lembrada por estas práticas, devido aos fatos recentes, é o Hospital Colônia de Barbacena, cidade localizada em Minas Gerais, Brasil. Originalmente inaugurado em 1903 como um hospital destinado ao tratamento de pacientes com tuberculose, o local passou por uma transformação significativa nas décadas seguintes, tornando-se um dos maiores e mais notórios hospitais psiquiátricos do país.

Durante os anos 1930 até meados da década de 1980, o Hospital Colônia de Barbacena foi palco de atrocidades e abusos contra os direitos humanos dos seus pacientes, muitos dos quais eram pessoas com transtornos mentais graves, deficientes mentais ou simplesmente considerados "indesejáveis". Cabe salientar que as justificativas do internamento eram por vezes ilógicas. Em documentário, afirma-se que o hospital, que inicialmente tinha uma capacidade para cerca de 200 pacientes, chegou a abrigar mais de 6.000 pessoas em condições extremamente precárias e desumanas.

Os relatos sobre as condições dentro do hospital são estarrecedores, visto que os pacientes eram submetidos a tratamentos desumanos, como eletrochoques, confinamento prolongado em celas superlotadas, uso indiscriminado de medicamentos sedativos, trabalhos forçados e lobotomia. A falta de estrutura adequada, aliada à superlotação e às torturas, contribuía para a propagação de doenças infecciosas e agravava ainda mais o sofrimento dos internos, mesmo daqueles que chegavam completamente saudáveis.

[...] empregadas e crianças violadas por seus patrões e familiares; mulheres grávidas; homossexuais; epiléticos; gente que não se conformava com o descaso dos governos e acabou falando demais; gente que falava de menos, por ser tímida ou muda, e que parecia não ser de muita serventia (Godoy, 2014, p.4).

A situação no Hospital Colônia de Barbacena começou a receber atenção pública a partir da década de 1960, quando jornalistas e profissionais de saúde mental denunciaram as condições desumanas enfrentadas pelos pacientes. No entanto, foi somente na década de 1980 que a pressão pública e internacional sobre o governo brasileiro se intensificou o suficiente para que medidas efetivas começassem a ser tomadas.

Em 1980, o documentário "Em Nome da Razão", produzido por Fernando Severo, expôs as condições terríveis do hospital, contribuindo significativamente para a conscientização pública e para o movimento de reforma psiquiátrica no Brasil. A partir de então, houve um esforço gradual para fechar instituições como o Hospital Colônia de Barbacena e promover uma abordagem mais humanizada no tratamento de saúde mental no país.

Em 1991, o hospital foi oficialmente fechado pelo governo estadual de Minas Gerais. Desde então, tem havido esforços para preservar a memória das vítimas e garantir que tais

atrocidades não se repitam. Entretanto, é possível perceber no documentário “Holocausto Brasileiro”, de 2016, dirigido por Armando Mendz e Daniela Arbex, durante as entrevistas aos ex-funcionários e indivíduos que moravam próximo ao local, discursos que minimizam a responsabilidade, tratando a questão como algo ocasional. A necessidade de problematizar a situação e conscientizar os indivíduos não é vista como essencial, mas sim circunstancial.

Na cidade de São Luís também foram pensados locais para receber pessoas consideradas "alienadas", mas ao contrário do caso de Barbacena, a lógica de tratamento não foi concebida, dada a idealização de uma cidade pensada em "padrões europeus". Assim como o último caso, tornou-se um depósito de pessoas.

Em 1960, a preocupação da elite ludovicense era transformar São Luís em uma cidade considerada limpa com "padrões europeus". O Hospital da Misericórdia de São Luís, uma das principais instituições de saúde da cidade, começou a construção de duas alas dedicadas exclusivamente ao tratamento dos considerados “alienados”. Esta realização representou um certo avanço nas iniciativas assistenciais de pessoas com doenças psiquiátricas, marcando a transição de práticas rudimentares e domésticas para um modelo institucionalizado e mais estruturado.

Ao longo do século XIX, a ausência de lugares de tratamento específicos para o tratamento das moléstias mentais na maioria das cidades brasileiras; e a dissimetria disto que seria o fato de que, desde a década de 1850, vinham-se construindo lugares para o tratamento de alienado (Oliveira, 2011, p. 15).

Assim como em São Luís, as Casas de Misericórdia, embora representem um grande avanço na criação de instituições voltadas para indivíduos neurodivergentes — deixando de tratar a questão como responsabilidade exclusiva das famílias —, ainda não refletiam um pensamento social voltado à inclusão ou ao bem-estar desses indivíduos, mas sim uma tentativa de "limpeza" das ruas, conforme aponta Miranda (2019). Instituições como manicômios, asilos, orfanatos e até mesmo prisões tinham como objetivo servir como depósitos de pessoas consideradas deficientes. O ponto relevante aqui é a noção de "considerado", pois além destas instituições não se preocuparem com os tratamentos adequados, pessoas com diferentes condições eram colocadas nos mesmos ambientes e passavam pelos mesmos tratamentos, além de, como já citado no caso de Barbacena, pessoas sem qualquer deficiência também estavam presentes nestes locais.

2.2 Legislação brasileira: sustentáculo para o ensino inclusivo de estudantes neuroatípicos.

De acordo com Kassir (2011), os registros demonstram que pessoas percebidas como deficientes intelectuais em escolas públicas e privadas se dão desde o século XIX, porém o embasamento legal só apareceria em 1933, quando um decreto que instituiu o código da educação no estado de São Paulo instituiu escolas especializadas. A lei trazia consigo a ideia de escolas de público único para (aqui farei uso da licença para mencionar expressões que, embora ofensivas, eram utilizadas na época e refletem o pensamento social vigente daquele período) “surdos-mudos”, “cegos”, “débeis físicos”, “débeis mentais”, entre outras

O código ajudou e impulsionou a formação pedagógica específica, a adaptação do currículo e dos métodos de ensino para entender a necessidade especial desses alunos, além de ajudar na ampliação do acesso à educação, que outrora era na maior parte exercido por instituições particulares e religiosas. Entretanto, partia do princípio da segregação, fazendo com que alunos com deficiência fossem ensinados separadamente.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, um documento internacional promovido pela UNESCO derivado da Conferência Municipal sobre as Necessidades Educativas Especiais, sediada em Salamanca, Espanha, teve um papel fundamental ao afirmar a necessidade de uma educação inclusiva, defendendo que escolas regulares deveriam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais e sociais (UNESCO, 1994, p. 6). Foi a abertura para maiores discussões sobre como o desenvolvimento de pessoas com deficiência não comprometeria o desenvolvimento de indivíduos sem deficiências.

A declaração de Salamanca foi um esforço da ONU, perceptivelmente motivado pela contextualização da fundação, tendo em vista que sua criação é resultado da grande preocupação com os direitos humanos após a Segunda Guerra Mundial.

A inclusão dentro das escolas brasileiras só começa a ganhar relevância a partir dos anos 1990, impulsionada por movimentos sociais e políticas públicas voltadas para a educação de alunos com necessidades especiais. Esse processo teve como marco inicial a Constituição Federal de 1988, que garantiu o direito à educação para todos, sem discriminação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, consolidou o compromisso com a inclusão ao prever, em seu artigo 58, que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, promovendo a real inclusão estudantil dos alunos com deficiência. Isso contrasta com o modelo das escolas exclusivas para pessoas com deficiência que surgiram no século XX, que promoviam e reforçavam a segregação social, que prejudica a interação e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o convívio

extraescolar, reafirmando preconceitos e a ideia equivocada de que pessoas com deficiência são incapazes de participar da vida social ou representam um obstáculo para os demais.

A partir do Art. 58, foram implementadas diversas políticas públicas e programas para promover a inclusão, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

Medidas como a modificação do currículo, a formação continuada dos educadores, a implementação de salas de recursos multifuncionais, a utilização de tecnologias assistivas e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foram institucionalizadas para proporcionar um suporte a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esses métodos têm como pressuposto o apoio mútuo, e não esforços isolados.

Por exemplo, as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) disponibilizam métodos e técnicas educacionais direcionadas para suprir as demandas desses estudantes. Utopicamente, estes recursos são pensados como complementares e de forma alguma como uma substituição do ensino regular.

O trabalho realizado no AEE com os estudantes é o de desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais a partir do uso de recursos pedagógicos adaptados, além de se tratar de um apoio idealizado para agir em parceria com o corpo docente, que estimula a independência e o envolvimento dos discentes em todas as atividades da escola, garantindo a eles as condições necessárias para acessar o currículo e interagir com os demais alunos.

O atendimento especializado deve ser planejado de acordo com a necessidade de cada aluno, levando em conta as singularidades destes indivíduos. Pessoas com TDAH, por exemplo, podem se beneficiar de técnicas desenvolvidas pelos professores de AEE, como o autocontrole para aprender a organizar a gestão de tempo e metodologias diferenciadas, tal qual o uso de recursos visuais, fragmentação de tarefas e atividades interativas. Porém, de acordo com o Conselho Nacional de Educação, os professores do ensino regular também precisam ser capacitados para integrar esses alunos nas turmas comuns, ajudando-os a aprender junto com os outros (BRASIL, CNE, 2001).

As salas de AEE não são espaços destinados à separação dos alunos com deficiência, mas sim ambientes que buscam compreender seu desenvolvimento e promovê-los em condições de equidade, respeitando e valorizando as habilidades adquiridas nas aulas regulares. Entretanto, mesmo que o planejamento seja de apoio, quando os professores do ensino comum se deparam com alunos que demonstram tipificações mais desafiadoras, é comum que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deixe de cumprir sua função complementar e,

em alguns casos mais extremos, acabe se tornando o principal — ou até o único — espaço de aprendizagem para o aluno.

A barreira entre docentes e discentes com deficiência pela falta de capacitação dos professores é evidente, entretanto existem outros problemas estruturais, como a necessidade dos professores na continuidade do ensino para a efetividade do aprendizado do aluno. Mesmo que o desenvolvimento de habilidades acadêmicas não seja completamente dependente uns dos outros, conhecimentos básicos, como a alfabetização, são a base para o desenvolvimento de inúmeros conhecimentos dentro e fora da escola. É o que exemplifica Bittencourt (2009): os métodos de ensino de história são discutidos e, dentre eles, o uso dos livros didáticos como ferramentas é apontado como algo tradicional.

Portanto, é indispensável que os alunos do ensino fundamental maior saibam ler e escrever, embora, de acordo com o senso expedido pelo IBGE, segundo Gomes (2023), em 2022, a taxa de analfabetismo de pessoas com deficiência é de 19,5%, enquanto a de pessoas sem deficiência é de 4,1%. Enquanto o índice de conclusão do ensino médio entre indivíduos com deficiência é de 25,6%, entre aqueles sem deficiência é de 57,3%. Embora os números estejam longe do ideal em ambos os casos, a diferença entre os grupos é significativa.

Esta diferenciação se deve, em grande parte, ao fato de que as escolas brasileiras enfrentam desafios significativos, entre eles, destacam-se a necessidade de capacitação contínua dos educadores, pois professores ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, e a falta de recursos adequados. Isso pode comprometer a eficácia das práticas inclusivas, bem como a adaptação de infraestruturas escolares e a superação de barreiras atitudinais.

Em conjunto com as dificuldades diretas dos ambientes escolares, ainda é necessário falar do meio social, uma vez que as escolas ou os indivíduos dentro delas não são alheios ao meio que os cercam. Alunos, mesmo das séries iniciais, desenvolvem seus principais e primeiros grupos sociais nas escolas e ali reproduzem comportamentos observados em seus cotidianos. De acordo com o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC) em 2023, foram registradas 51.734 denúncias contra os direitos humanos das pessoas com deficiência. Mesmo que estes números sejam pensados erroneamente como uma totalidade exata, a proporção de 1 para 200 é considerável, porém estes números são efêmeros. Ainda que exista o Artigo 88 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15), que penaliza com penas de um a três anos de reclusão e multa, com o atenuante caso o capacitismo seja cometido por meio das redes sociais, aumentando a pena para dois a cinco anos, as políticas de conscientização são escassas. Mesmo que se argumente que os alunos

apenas tendem a imitar tais comportamentos, essas justificativas não diminuem o impacto da violência nem alteram a forma como ela é percebida pela vítima.

Professores, independentemente de sua área, encontraram em sua trajetória casos de *bullying*, sendo a realidade vivenciada nas escolas muito mais intensa do que aquela percebida na teoria, juntamente com todas as lições acadêmicas aprendidas. Dias e Pingoello (2016, p. 41) afirmam que:

É dessa forma que o indivíduo se constitui: por meio de transformações qualitativas resultantes da constante interação social do sujeito com outras pessoas, no plano intersubjetivo, e do permanente processo de apropriação dessas relações, desenvolvendo assim as funções psicológicas superiores, no plano subjetivo.

O *bullying* afeta profundamente o desenvolvimento de alunos com deficiência em várias dimensões. Primeiramente, no campo acadêmico, esses alunos enfrentam dificuldades de aprendizado, pois o ambiente hostil gera ansiedade, medo e baixa autoestima, prejudicando a concentração e a motivação para o estudo. O estresse contínuo pode levar à evasão escolar, a um desempenho aquém do potencial do aluno ou, em casos mais extremos, ao suicídio.

Socialmente, o *bullying*, sendo um conjunto de violências sistemáticas e repetitivas, resulta em isolamento e exclusão, impedindo que esses alunos construam relacionamentos saudáveis. Por vezes, o *bullying* é alimentado por preconceitos em relação à deficiência, o que reforça estigmas e limita as interações sociais.

Esse isolamento não apenas afeta a autoestima do aluno, mas também compromete o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais para sua integração na sociedade, mesmo que, como já citado, estas agressões venham por parte de uma reprodução social, ao ponto que alunos menores de idade popularmente têm sua culpabilidade diminuída por sua imaturidade e, tentar fazer com que as vítimas sejam superiores moralmente é, no mínimo, incoerente.

Alunos com deficiência que são vítimas de *bullying* podem desenvolver transtornos como depressão e ansiedade, o que afeta diretamente sua qualidade de vida e bem-estar. Essas consequências emocionais podem se perpetuar ao longo da vida, fazendo com que, na vida adulta, eles apresentem dificuldades em ambientes de trabalho, em relações pessoais e na busca por independência.

A escola tem um papel fundamental na mitigação desses efeitos, e a intervenção precoce é essencial. As instituições de ensino devem implementar programas de conscientização e sensibilização entre os alunos, além de criar ambientes inclusivos e acessíveis. Já o professor tem a responsabilidade de identificar e combater o *bullying* ativamente, promovendo um ambiente de respeito e equidade, além de utilizar metodologias inclusivas que valorizem a diversidade.

Afinal, sabemos que o simples fato de inserir crianças com deficiências ou quaisquer necessidades educacionais especiais em classes regulares não é suficiente para que haja de fato sua inclusão, pelo contrário, por vezes a obrigatoriedade pode engendrar processos que vulnerabilizam ainda mais esse público. (Rocha, 2021, p. 81).

A Lei Estadual nº 10.216/2015, criada no Maranhão, institui o "Selo Escola Inclusiva", um reconhecimento destinado às instituições de ensino que se destacam por promover práticas pedagógicas inclusivas, voltadas para a integração de alunos com deficiência. O objetivo desta certificação é incentivar as escolas a adotarem políticas e ações que assegurem a inclusão plena desses estudantes no ambiente escolar.

Para conquistar o selo, as escolas precisam demonstrar que incorporam, em suas atividades cotidianas, estratégias que garantam a participação de alunos com deficiência em igualdade de condições com os demais, respeitando suas necessidades específicas e suas tipificações. Isso inclui a adoção de métodos de ensino diferenciados, acessibilidade física e utilização de recursos educacionais especializados.

A concessão desta certificação também tem como propósito valorizar as instituições que se comprometam com a educação inclusiva de maneira efetiva, promovendo não apenas o acesso desses alunos ao sistema educacional, mas também sua permanência e seu desenvolvimento.

Funcionando como um incentivo, mesmo que não monetário, traz reconhecimento público para que mais instituições adotem tais práticas. O selo também serve como uma forma de conscientização da comunidade escolar sobre a importância da inclusão e da diversidade no ambiente educacional.

Em uma esfera regional, o Plano Municipal de Educação (PME) de São Luís, válido para 2024, se compromete com a promoção da educação inclusiva, alinhando-se às diretrizes nacionais e internacionais sobre o tema. O plano visa garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento integral de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação dentro da rede regular de ensino.

Estas leis, no entanto, tratam de forma abrangente um conceito ainda mais complexo, visto que, em uma mesma regionalidade, é possível que pessoas tenham diferentes vivências. Este caso é agravado pelo fato de que a desigualdade social afeta todos os pontos da vida de um indivíduo. Para Breitenbach, Honnef e Costa (2016), a convenção de Salamanca desconsidera que alunos com deficiência já eram inseridos no ambiente acadêmico em escolas particulares.

O estudo aponta que a Declaração de Salamanca enfatiza a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, defendendo que todos os alunos devem ter acesso a uma

educação de qualidade em ambientes comuns. No entanto, no Brasil, a implementação desse princípio encontrou barreiras significativas, principalmente devido a interpretações variadas e adaptações inadequadas das diretrizes originais.

Um dos principais desafios identificados no artigo é a discrepância entre a teoria e a prática da inclusão. Apesar de o documento de Salamanca promover a inclusão como um direito universal, sua aplicação no Brasil muitas vezes se limitou a mudanças superficiais, sem transformar substancialmente as práticas educacionais. As traduções e interpretações locais da Declaração frequentemente não capturaram plenamente a intenção de criar ambientes verdadeiramente inclusivos, resultando em abordagens que mantiveram aspectos da segregação.

O artigo também destaca que, enquanto algumas políticas públicas brasileiras avançaram no que se relaciona a inclusão, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades em adaptar currículos, formar professores e garantir recursos adequados para todos os alunos. As barreiras estruturais e atitudinais persistem, e a falta de uma compreensão uniforme da Declaração de Salamanca contribui para a manutenção de práticas que não atendem plenamente aos princípios de inclusão.

Nas políticas públicas educacionais e na literatura sobre a temática da inclusão na educação, encontram-se diferentes expressões e definições, diferentes beneficiários e também muitas contradições. A polissemia relacionada à educação inclusiva justifica-se, de certa forma, pelo seu caráter de inacabamento e pela forma como constituíram-se as políticas de Educação Especial no Brasil (Breitenbach, Honnef e Costa, 2016, p. 361).

Além disso, a análise revela que a influência das traduções da Declaração pode ter levado a uma interpretação mais limitada do conceito de inclusão. Para Soares *et al* (2024), em vez de promover uma verdadeira integração dos alunos com deficiência em salas de aula regulares, algumas implementações se restringiram a criar classes especiais dentro das escolas comuns, o que perpetua a segregação. Destaca também a importância do amor e paciência no trabalho com as emoções dos educandos, enfatizando que não é a educação inclusiva que torna as escolas inclusivas, mas sim as escolas que se tornam inclusivas para a educação e inclusão social do aluno com deficiência (Soares *et al*, 2024, p.4).

Para superar esses desafios, o artigo (focado no caso de Manaus de 1999 a 2000) sugere a necessidade de uma revisão crítica das políticas de inclusão. Esses temores e necessidades ainda generalizados nacionalmente na atualidade necessitam de foco em garantir que as práticas educacionais incluam investimentos na formação de professores, adaptação de currículos e assegurem que as escolas estejam preparadas para atender diferentes necessidades.

Como discorrido nas leis municipais e estaduais apresentadas, estes esforços foram implementados (no que refere à construção de leis), mas no que tange ao material, existe um abismo entre a aprendizagem de acordo com a condição financeira.

A argumentação não busca atribuir diretamente à condição de pobreza o baixo desempenho acadêmico, mas sim destacar os fatores atenuantes que essa realidade pode provocar na qualidade de vida e no processo de aprendizagem do indivíduo. Para Silva Júnior e Sampaio (2016), pelo menos cinco fatores são decisivos para o desenvolvimento dos alunos em sala de aula ou da própria adesão escolar: a renda familiar, as habilidades, o ambiente familiar do indivíduo, a qualidade da escola que ele pretende frequentar e o retorno esperado da educação.

A renda familiar é um fator decisivo para a permanência de discentes na escola. Mesmo que a Lei 8.069/1990 proíba qualquer trabalho de crianças menores de 14 anos e qualquer um que não seja trabalho de aprendiz para menores de 16 anos, também desautoriza trabalhos perigosos para menores de 18 anos, embora esses casos não sejam incomuns.

Quando a renda familiar não é suficiente, é comum que crianças em idade escolar adentrem no mundo dos trabalhos informais. Por mais que estes aspectos não pareçam se interligar às pessoas com deficiência, é necessário fazer a reflexão de que estes alunos enfrentam as mesmas dificuldades que os outros, mas com os atenuantes da falta de acessibilidade. A ausência de regulamentação e de proteções legais destas atividades impede que esses trabalhadores tenham acesso a direitos básicos, como salário justo, condições seguras de trabalho e, muitas vezes, sequer lhes oferece a possibilidade de exercer atividades que respeitem suas limitações e potencialidades. Esse aspecto pode ser relacionado diretamente ao ambiente familiar, abrindo espaço para outra indagação: existe a possibilidade de este grupo ser saudável sem acesso a condições benéficas?

Quando se questiona a relação financeira com a família, apresentando o ambiente saudável, não se está relacionando dinheiro ao caráter das pessoas, mas sem acesso ao mínimo necessário para a subsistência, crianças e adolescentes terem saúde psicológica suficiente para se concentrar em atividades escolares.

Tentando expandir ainda mais a problemática do interpretado como “ensino inclusivo”, é necessário discorrer sobre o que são as “barreiras atitudinais”. Estes são obstáculos psicológicos e sociais que impedem a plena inclusão de pessoas com deficiência em ambientes educacionais e sociais. Esses obstáculos não são físicos, como rampas ou equipamentos especiais, mas sim relacionados às atitudes e percepções que as pessoas têm em relação à deficiência.

Essas barreiras atitudinais incluem preconceitos, estigmas e falta de compreensão sobre as capacidades e necessidades dos indivíduos com deficiência. Muitas vezes, essas atitudes são baseadas em mal-entendidos ou falta de informação, levando à criação de ambientes hostis ou indiferentes. Por exemplo, um professor que acredita que alunos com deficiência não podem alcançar o mesmo nível de desempenho acadêmico que seus colegas, pode não oferecer as mesmas oportunidades de aprendizagem a esses alunos, limitando as possibilidades de desenvolvimento. Entretanto, atitudes aparentemente amigáveis podem também causar constrangimento. Por exemplo, insistir em ajudar alunos com Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) sem que haja solicitação, especialmente em atividades nas quais a ajuda não é necessária, pode gerar mal-entendidos em sala de aula.

Além disso, as barreiras atitudinais podem se manifestar na forma de discriminação, exclusão social e falta de apoio emocional. Elas também podem resultar em baixa autoestima e falta de confiança por parte dos alunos com deficiência, que se sentem desvalorizados e desmotivados. Segundo Silva (2012), os problemas atitudinais são muito mais abrangentes, entretanto são barreiras que não necessariamente são condenáveis judicialmente, mas que interferem diretamente no cotidiano daqueles com deficiência.

No texto de Silva, são mencionadas as barreiras que, por falta de informação ou ignorância, em alguns casos, existe o estigma que atribui múltiplas deficiências a um diagnóstico. Por exemplo, não são raras as ocasiões em que autistas, independentemente do seu nível de suporte (esse termo se refere à quantidade de auxílio que cada indivíduo dentro do espectro necessita) e idade, são tratados com a expressão "anjos azuis", um termo que, embora inicialmente tenha sido utilizado de forma carinhosa e bem-intencionada, carrega problemáticas significativas em termos de compreensão e representação do autismo. O uso de "anjos" para se referir a pessoas autistas implica uma visão romantizada e idealizada da condição, enquanto a cor azul “foi estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU)” (Brasil, 2023), com a intenção de criar consciência a respeito do autismo. No entanto, ambos os elementos são frequentemente criticados pela comunidade autista e especialistas da área por contribuírem para a construção de estereótipos e para a falta de compreensão genuína sobre as complexidades do espectro.

A narrativa “carinhosa” dos anjos azuis, por vezes, atribui ao espectro autista a ideia de seres inocentes e impossibilitados de se desenvolverem cognitivamente, capaz de tirar até mesmo o status humano da pessoa ao colocá-la em uma categoria isenta de erros.

Ainda na discussão das barreiras atitudinais, existe um fator que interfere diretamente no ensino e que está previsto em lei: a questão avaliativa. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei nº 13.146/2015, discute sobre esse tema:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

Mesmo estando previsto em lei vigente que é dever do sistema assegurar uma acessibilidade educacional - inclusive no que tange à questão avaliativa - esse compromisso ainda se mantém no campo da discussão quanto às atitudes a serem efetivamente tomadas, pois ainda que a legislação delegue responsabilidades, estudos e noticiários revelam diversos desafios que ainda levantam questionamentos sobre a aplicação dessas resoluções na prática.

O MPMA (Ministério Público do Maranhão), por meio de notas e processos, já se manifestou diversas vezes a respeito da precariedade das condições escolares no estado. Da mesma forma, o Sindeducação (Sindicato que representa os profissionais do magistério) destacou, em 2022, que, além dos problemas estruturais, há também uma grave insuficiência de recursos humanos. Com tais perspectivas, ao mesmo tempo que a Lei nº 13.146/2015 possui a questão avaliativa, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) defende que alunos com deficiência não podem ser prejudicados pela falta de acessibilidade ou suporte.

Em um contexto em que a carência de recursos é frequente, a falta de meios interfere drasticamente na qualidade de ensino e da avaliação geral, situação ainda mais grave no caso da educação especial voltada para pessoas com deficiência. Essa conjuntura pode colocar as normas em conflito, pois, se não há condições adequadas para realizar uma avaliação satisfatória, como garantir que o aluno não será prejudicado? Passar o aluno sem o aprendizado adequado, além de ser proibido por lei, prejudica seu desenvolvimento. Entretanto, reprová-lo também o obstaculiza e, mesmo que ocorra, o que garante que o ano seguinte mudará o resultado dada a mesma falta de recursos? Tais questões recaem na clássica discussão sobre a precariedade do ensino. Embora não seja de responsabilidade do poder docente, afetam diretamente o magistério.

2.3 O ensino inclusivo de História

O ensino de História no contexto do ensino nacional é um verdadeiro desafio, em um espaço onde alunos e professores se encontram em meio a currículos oficiais, expectativas sociais e uma infinidade de realidades diversas; o processo de ensino não pode ser resumido a uma simples transmissão de conteúdo. A metodologia de História, ao contrário das expectativas, não é linear e previsível, é por vezes incerta e sempre reflete as múltiplas dimensões da vida escolar.

Assim, embora tenhamos currículos movidos por intenções oficiais, que prescrevem conteúdos a serem ensinados, o que efetivamente é aprendido nunca é literalmente intencionado porque a transmissão se dá num contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos (Monteiro, 2017, p. 4).

Portanto, mesmo com estratégias e conteúdos bem definidos por documentações, ensinar história não é definido apenas por saberes determinados de acordo com leis que generalizam o estudante à sua série escolar. Um exemplo claro são as habilidades da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), mesmo que necessárias para a construção de saberes que tentam colocar os alunos de um mesmo grau (série/ano) tenham conhecimentos equivalentes, os alunos não necessariamente partem de um mesmo ponto.

Porém, mesmo que as habilidades da BNCC e os currículos mais regionais trabalhem em conjunto para oferecer maior acessibilidade aos alunos, o desenvolvimento estudantil não está embasado apenas nestes aspectos. Crianças que moram em uma mesma cidade e têm alguma proximidade podem ter problemas diferentes no acesso escolar, pelo fato das diferenças econômicas.

Alunos com diferentes condições financeiras têm dificuldades diversas, visto que o estudo e o desenvolvimento escolar, o desempenho acadêmico, estão diretamente ligados à sua qualidade de vida. Estes atenuantes de forma alguma correspondem à capacidade intelectual, mas à qualidade e existência de ferramentas.

Em reportagem da CNN (Amorim, 2023), é apontada a pesquisa do IBGE que mostra que o Brasil registrou uma taxa de informalidade de 39,1% no mercado de trabalho no trimestre até agosto de 2023, ou seja, 38,933 milhões de pessoas atuam no mercado informal. Trabalhos sem carteira assinada do trabalhador médio se caracterizam pela instabilidade financeira, pela baixa remuneração e pela ambiguidade no cumprimento dos direitos trabalhistas: quando estes termos são incertos, a probabilidade do descumprimento ou da necessidade de dedicar mais horas a essas atividades devido à carência de uma remuneração é maior.

Além destes casos, pessoas com empregos fixos e salários maiores também podem vivenciar jornadas de trabalho intensivas, assim como pais que estão fisicamente presentes para seus filhos, mas, por motivos diversos, podem não participar ativamente da vida destes sujeitos, seja por ocupação de situações externas ou por escolha.

Com a compreensão de que não apenas os trabalhos informais comuns (ao ressaltar a palavra “comum” se refere à consciência da existência de trabalhadores sem carteira assinada com excelente remuneração, como alguns influencers e autônomos), mas também diversas outras carreiras impactam a qualidade do tempo dedicado aos dependentes, surge o questionamento sobre o que as crianças carregam de suas vivências familiares quando chegam à fase escolar.

Sabe-se que a família é à base de tudo, a primeira educação que se oferece para criança é a familiar, é no lar que ela aprende a questão do respeito, regras, autonomia, nesse sentido, a família tem sua importância na formação do caráter infantil. Dentro da escola, quanto mais a família estiver presente mais o aluno se desenvolve, sente-se acompanhado. (Dias e Pacheco, 2017, p.70).

Portanto, pode-se entender que boa parte de como o aluno se coloca no mundo e entende o seu redor são mentalidades construídas antes da inserção escolar. Este fato reverbera em toda a vida, mas no que tange a esta fase, aqueles que não recebem acompanhamento adequado são extremamente prejudicados. Os infortúnios causados pela falta de assistência familiar podem se apresentar de diversas maneiras e dentre elas, podem ser citadas a autonomia do aluno sob aquilo que ele considera ou não importante, o sentimento de irrelevância de suas conquistas e a sensação de desamparo familiar.

Quando a palavra “autonomia” é citada, a ideia que se trata de algo bom pode ser o primeiro a aparecer, porém, se tratando de alguém sem habilidades cognitivas totalmente desenvolvidas, junto da falta de consciência de responsabilidade e consequências, a autonomia se torna uma sentença. Jovens e adultos não são psicologicamente desenvolvidos, portanto, incapazes de tomar algumas decisões que podem transformar suas vidas.

Em uma situação em que uma criança deve estudar ou passar horas em redes sociais, por exemplo, é interpretativo que a segunda opção seja escolhida, caso não seja supervisionada. Apesar de a pluralidade comportamental existir, o fato de crianças e adolescentes não estarem totalmente desenvolvidos afeta muito o seu julgamento a respeito das consequências de suas escolhas.

O papel da família e o da escola não é o mesmo, a instituição não tem o papel de assumir a responsabilidade daquilo que não condiz com suas obrigações. No entanto, essas atribuições aparentam estar confusas no cenário atual: Pais e professores mostram dificuldades em

delimitar seus papéis e ações e apresentam muitas dúvidas em relação ao que seja dar limites e possibilidades às crianças" (Araújo e Sperb, 2009, p.186).

Ainda no campo da autonomia infantojuvenil, quando os alunos não recebem a atenção familiar devida ou quando os limites não lhes são impostos por seus responsáveis, o convívio escolar se torna uma tarefa árdua para colegas e professores.

No que se refere aos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção ou com Hiperatividade, esse argumento é, por vezes, o caminho inverso que acaba em um mesmo ponto. A superproteção dos pais também não apresenta limitações aos filhos o que não se trata de impor barreiras ao desenvolvimento, mas de preparar para o convívio social. "A família precisa estar lado a lado com a escola, apoiando em diversos momentos, que apoiar não é superproteger o filho, tratando-o como inválida, principalmente, os pais da criança com necessidades educacionais especiais." (Dias, Pacheco, 2015, p. 70).

Portanto, o papel da família é guiar e apresentar limites. Tratar pessoas com deficiência como incapazes distorce suas possibilidades futuras, especialmente quando a disciplina desses papéis ainda é um tabu. A discussão que deveria funcionar em conjunto se torna unilateral, já que a família está armada de exigências, as quais podem sobrecarregar livremente os professores e a equipe pedagógica. Enquanto o desenvolvimento de habilidades que deveriam ser aprendidas em casa, como permitir que o aluno explore sozinho certas atividades, mas que ao mesmo tempo aprenda a respeitar o direito do próximo, são praticamente consideradas opcionais.

Em paralelo às circunstâncias de convívio, a interferência familiar em guiar e reforçar comportamentos erráticos também interfere no que se relaciona ao conteúdo. Em uma aula de História, é comum que sejam explicadas questões culturais e religiosas de diversos povos. Para um aluno que tem preconceitos reforçados em casa, pois somente a tentativa de ensinar sobre respeito ou sobre a importância do desenvolvimento daquilo que é distinto dos seus costumes é recebida como uma afronta pessoal. Assim, o professor, além de fazer o seu trabalho, precisa se moldar de forma a desenvolver habilidades ao mesmo tempo em que tenta desestabilizar preconceitos enraizados na base familiar do aluno.

A apropriação do aprendizado de História permite ao aluno, portanto cidadão, o desenvolvimento social, cultural, crítico, científico, tornando os sujeitos de hoje, ainda crianças, futuros homens preparados para enfrentar os meios socioculturais, prontos a assumir suas ambições e responsabilidades como adultos (Onório e Treviso, 2017, p. 276).

Como citado, o papel do ensino de história permite o desenvolvimento de diversas áreas que auxiliam a criação de um cidadão capaz de interpretar a diversidade sociocultural. Não se

trata de fazer propagandas de políticas ou de credo, mas de ensinar sobre a necessidade de reconhecer essa multiplicidade.

Apesar de ser necessário que o professor saiba lidar com diferentes aspectos de diversos alunos, jamais esperando a presença do “aluno idealizado”, a franqueza sobre os desafios do ofício deve ser ressaltada, principalmente quando é necessário relembrar constantemente que mesmo os adultos possuem questões emocionais. Os professores de história podem inserir em suas aulas temáticas que incluam pessoas com deficiência, tomando, é claro, muito cuidado, pois, socialmente, indivíduos em fase escolar tendem a não levar a sério temáticas inclusivas.

As aulas de História adentram em temáticas que remontam à construção dos direitos atuais e, além de desenvolverem saberes institucionais, também adentram no conhecimento sobre aspectos cotidianos e como se percebem no mundo. O conhecimento significativo trata de usar a História para discussões sociais e de reflexão sobre a maneira de pensar e agir acerca da temática usada.

Ao desenvolver o ensino significativo, é necessário que docentes perguntem inicialmente aos alunos quais são seus conhecimentos prévios sobre a temática. Caso não exista conhecimento prévio, o professor deverá desenvolver uma introdução ainda maior, mas se já existir, é interessante estabelecer paralelos que serão usados para a aula.

[...] realizando-se consultas periódicas aos alunos, verificando seus interesses e seus conhecimentos prévios a respeito do tema. Mas precisa ficar claro que o professor tem um papel propositivo sempre, evitando cair num populismo pedagógico fácil do tipo ‘na minha aula, os alunos decidem tudo o que querem fazer’ (Seffener, 2018, p.38).

Os alunos não podem ser totalmente autônomos naquilo que querem estudar ou fazer, esta falácia por excelência desvalida todo o papel do professor. Se os discentes podem estudar só aquilo que querem, o professor se enquadraria apenas como aquele que responde dúvidas. Neste cenário, a profissão do professor seria atualmente obsoleta, já que na atualidade perguntas podem ser respondidas facilmente através de pesquisas on-line.

Todas as vertentes da profissão de um professor são necessárias para o desenvolvimento de aulas e da construção do saber, o que também diz respeito aos planejamentos de aula, desenvolvimento de habilidades que se adequem às capacidades cognitivas da idade, o papel do ambiente na formação deste aluno e saber o que e como aplicar nos estudos. A participação dos alunos no processo de aprendizagem é importante, entretanto, não são capacitados para desenvolver seu estudo de forma autônoma.

Para melhor exposição de como usar o ensino significativo de História, usaremos alguns exemplos usando habilidades da base nacional comum curricular que podem aprofundar a discussão em sala de aula sobre o direito de pessoas atípicas. A habilidade EF09HI13 da BNCC

fala sobre "descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários, suas concepções e as práticas de extermínio (como o holocausto)". Essa habilidade aborda uma temática muito ampla e sensível, mas pode servir para conscientizar alunos atípicos e típicos sobre o perigo da marginalização de seres humanos. Quando exposto, é interessante ressaltar diferentes grupos que sofreriam exclusão e perseguição, tornando-se uma etapa muito importante, pois mesmo que a finalidade seja a conscientização de que o preconceito não é apenas errado, mas também um crime, a construção desse raciocínio é significativa para que os alunos se coloquem no lugar do outro — especialmente considerando que se trata de estudantes brasileiros.

Para o desenvolvimento de uma aula neste modelo, além de perguntar sobre o que sabem previamente, é relevante que as perguntas sejam constantes durante o desenvolvimento da explicação. As perguntas não deverão ser apenas sobre se os discentes entenderam o que está sendo exposto, mas devem contestar se também conseguem fazer paralelos com as suas vivências.

Mas não apenas pelo viés da denúncia, com a qual a maioria dos professores parecem se contentar, confundindo sala de aula com tribuna política. Devemos estudar os mecanismos de promoção da exclusão, nos períodos passados e hoje em dia, ao mesmo tempo em que apresentamos as possibilidades oferecidas pelo mundo hoje em dia (Seffener, 2018, p.38).

No entanto, discorda-se parcialmente desta fala, pois todas as relações humanas são políticas, inclusive quando se trata do que deve ou não ser visibilizado. Os alunos devem entender as motivações por trás da não priorização de certas vertentes, como o fato de narrativas sobre deficientes geralmente serem colocadas às margens do conhecimento.

O grande grupo que é composto por pessoas com deficiência, podendo ser física, mental, psicossocial, visual, auditiva, intelectual ou múltipla, além do quadro de pessoas atípicas que podem se enquadrar ou não no que é legalmente aceito como deficiência: são existências políticas e socialmente carregadas de preconceções construídas historicamente, mesmo que de maneira inconsciente. Ao usar a aprendizagem significativa de Seffer (2018), a discussão sobre como estas construções foram criadas e como podem ser ressignificadas torna-se relevante, usando-as não como afirmação, mas como objeto de estudo e conscientização.

2.3.1 O desafio emocional dos professores.

As adversidades enfrentadas por docentes não interferem apenas em seu horário de trabalho, mas são temáticas que interferem em sua saúde, tanto mental quanto física. O sistema imunológico é outro sistema fisiológico que é profundamente impactado por experiências estressantes, tanto com o estresse agudo como com o crônico, muitas vezes produzindo resultados imunológicos diferentes (Antunes, 2019, p. 593).

Para um professor do ensino básico, o estresse é um fator recorrente em sua rotina de trabalho. No entanto, mesmo sendo comum, não pode ser normalizado, pois isso desconsidera o aspecto humano do profissional. A problemática da saúde psicológica, com potencial para desenvolver quadros de depressão e ansiedade — além de doenças físicas —, está diretamente ligada à pressão resultante de um trabalho subvalorizado no que é tangível.

As pesquisas voltadas ao ensino geralmente se estendem sobre questões pedagógicas e ao bem-estar do discente. Mesmo que a presente produção adentre principalmente nestas questões, é preciso que lembremos de um personagem tão importante quanto o aluno no desenvolvimento escolar: o professor.

Todas as reformas acadêmicas nos cursos de licenciatura e nos projetos políticos pedagógicos influenciam no trabalho do docente do ensino básico, mais do que em qualquer outro profissional, pois mesmo que professores do ensino superior tenham múltiplos desafios, a questão monetária, a compreensão e o comportamento de seu público-alvo os diferem dos seus colegas.

Por mais que exista toda uma equipe pedagógica nas escolas, o maior contato direto é entre professores e alunos. Esta relação, por mais que deva ser carregada de profissionalismo por parte do educador, subsidia o sentimental, visto que os estudantes neste estágio ainda não desenvolveram controle emocional.

Os desafios da carga emocional de vários alunos para um docente são sinuosos, pois o ser humano, de forma alguma, está dissociado de seus sentimentos, estando sempre influenciado por eles. Além das questões dos discentes, ainda estão presentes aspectos como a falta de reconhecimento, a carga horária e as condições de trabalho. Quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, conseqüentemente, aos docentes (Assunção e Oliveira, 2009, p.355). Esta afirmação, mesmo que aparente ser elitista, é apenas a realidade, não se trata de atribuir caráter à condição financeira, mas de reconhecer que um grupo só consegue se dedicar às suas necessidades intangíveis quando sua situação material estiver minimamente estável.

Aulas mais interativas com o uso de aparelhos eletrônicos são uma incógnita no cenário atual, da mesma forma que são um ganho interessante à didática, por exemplo, ajudando neurodivergentes a compreender a matéria através da interação dinâmica, a sua acessibilidade é uma incerteza.

Em reportagem de Pilar e Guimarães (2023) no jornal O Globo, foram apontados dados levantados pelo IBGE em pesquisa realizada entre 2019 e 2022 que demonstram como o uso da Internet é apresentado cada vez mais cedo à população. Usando este estudo como base, analisemos o percentual da idade escolar: de acordo com a pesquisa, 84,9% das crianças de 10 a 13 anos têm acesso à Internet e 94,1% dos 14 aos 19 anos. Mesmo que sejam números impressionantes, trata-se do uso da internet de forma geral, seja usando seus próprios aparelhos ou os de terceiros. Se tratando de celulares próprios, o número diminui drasticamente, indo para 54,8% para as idades de 10 a 13 anos e 84,7% de 14 a 19 anos. Esses números dizem muito sobre a disponibilidade do acesso tecnológico em sala de aula.

Não é raro que docentes reclamem do uso dos telefones móveis por parte dos alunos durante o horário das aulas. Assim, pode ser considerado o uso dos celulares para a aula em si, o que não seria um problema, o uso para fins educacionais. Entretanto, 45,2% de crianças e 17,3% de adolescentes sem acesso integram as classes sociais menos favorecidas, principalmente na porcentagem em relação ao grupo mais velho. Evidentemente, existem problemáticas acerca do uso excessivo de aparelhos eletrônicos, mas a escassez do acesso à informação e a sua desigualdade também são discutíveis. Desta forma, desenvolver atividades que necessitam de aparelhos celulares individuais em escolas de público desfavorecido pode não ser uma boa opção.

O texto de Assunção e Oliveira (2009) se aprofunda bastante em como a estrutura da escola também influencia na qualidade de vida dos professores, por interferir nos seus trabalhos. Quando poucos materiais de apoio são disponibilizados, é comum que ocorra uma disputa entre os docentes sobre o uso dos materiais. Objetos como projetores são concorridos em instituições com poucos aparelhos, pois otimizam o andamento das aulas. Eles economizam o tempo que seria gasto com a escrita no quadro que, além de ser mais demorada, obstrui a visão dos alunos que precisam copiar e interfere na supervisão da turma por parte do professor.

No texto, outra situação importante é como a carga de trabalho do professor não se restringe à escola. Alimentar os sistemas das escolas com planos de aula, frequência e notas é uma parte do papel a ser desenvolvido, além das horas semanais de aula.

A Lei nº 11.738/2008, que define o piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica como vencimento básico e a composição da jornada de trabalho com no máximo 2/3 em sala de aula, e o mínimo de 1/3 em atividades de

planejamento, coordenação e avaliação do trabalho didático, passou a ter validade a partir de 27 de abril de 2011, quando o STF a declarou constitucional. (Brasil, 2024).

A lei estabelece que as escolas devem respeitar essa obrigação, porém, na prática, esse direito é aplicado de forma desigual, especialmente quando comparadas as condições entre zonas urbanas e rurais, ou entre áreas mais pobres e mais favorecidas, revelando um desequilíbrio na garantia desse direito. Em escolas com estrutura precária, muitas vezes faltam salas adequadas ou espaços próprios para que o professor possa realizar suas atividades de planejamento, reunião com colegas e correção de provas. Em muitos casos, os professores precisam usar o próprio tempo pessoal para realizar essas atividades. A situação é ainda mais grave no caso das instituições que se localizam em áreas remotas e não dispõem de aparelhos eletrônicos para acesso às plataformas digitais, as quais devem ser preenchidas com as informações dos alunos.

Outro ponto importante que está relacionado à sobrecarga de trabalho nas escolas que enfrentam falta de professores é que, para manter a ordem escolar, é necessário que sejam feitas horas extras. É comum que esta carência venha acompanhada de uma quantidade excessiva de alunos por turma, comprometendo o tempo destinado ao planejamento e às atividades extraclasse, o qual pode se tornar insuficiente.

Professores que lidam com classes superlotadas ou que têm de suprir a ausência de colegas acabam tendo uma carga de trabalho ainda maior, o que compromete a qualidade das atividades desenvolvidas fora da sala de aula. Essas condições de trabalho dificultam a organização e execução das atividades propostas no 1/3 extraclasse, tempo estipulado para a carga horária dos professores fora das atividades em aula, gerando cansaço e comprometendo a eficiência pedagógica.

A persistência estrutural da falta de condições mínimas para um trabalho digno impacta diretamente na quantidade de profissionais disponíveis. Em reportagem do portal G1, no dia 29 de setembro de 2022, foram apontadas diferentes pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre 2009 e 2021, que apontam que, até 2040, a profissão será cada vez mais abandonada.

Os dados ressaltam uma queda de interesse de jovens de até 29 anos na profissão, resultando no autoabandono durante a graduação e a desistência da carreira depois de formados. Este último se deve ao baixo nível salarial e às condições precárias. Entretanto, é fácil interpretar que as outras condições também são influenciadas por este mesmo ponto. A romantização de um trabalho é burlesca, mesmo que se desenvolva com crianças e adolescentes, e esperar que educadores ajam como uma figura idealizada, como um detentor de conhecimento

que abdica de suas ambições em nome da transmissão de saberes, é, mais uma vez, desconsiderar o fator humano do docente.

A pesquisa ainda aponta que a graduação de História é a quinta licenciatura com a maior queda de formação entre 2016 e 2020. Esses dados mostram como o desgaste da categoria é grande o bastante para afugentar futuros profissionais.

O prejuízo emocional causado pela falta de infraestrutura adequada na vida profissional já é praticamente anunciado. Ainda assim, as cobranças não aguardam por soluções: mesmo diante dessas adversidades, é exigido dos docentes o desenvolvimento de habilidades para lidar com alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Lidar com pessoas atípicas não é fácil e, sem dúvidas, com o agravante da falta de uma rede sólida, o desenvolvimento desta tarefa se torna penoso e os docentes podem se ressentir dessa responsabilidade.

A hiperatividade do transtorno é desafiadora: se um aluno não consegue se conter diante de diversos estímulos, a comoção em sala é inevitável e, em um ambiente superlotado, agrava-se o efeito cascata: quando uma criança não consegue regular os impulsos, esta tende a distrair os colegas, que, por sua vez, interferem na concentração dos demais, até que todos percam o foco. É importante salientar que esta situação não é exclusividade de turmas com alunos com TDAH, afinal, crianças e adolescentes são naturalmente mais impulsivos, mas este quadro denuncia ainda mais esse problema estrutural.

Outro fator recorrente dos alunos com essa condição é a falta de atenção, que afeta não só o desenvolvimento acadêmico dos sujeitos, mas o sentimento de dever cumprido por parte dos professores. Esse fator é mais recorrente entre meninas e, por não ser um sintoma tão expansivo quanto a hiperatividade, é frequentemente atribuído à preguiça e falta de vontade, o que também impulsiona a desigualdade quantitativa de diagnósticos entre os sexos.

A razão da diferença na proporção de meninos/meninas entre os estudos antigos e recentes é simples: as meninas tendem a apresentar mais TDAH com predomínio de sintomas de desatenção; portanto, incomodam menos na escola e em casa do que os meninos, sendo então menos levadas a avaliação em serviços de saúde mental. Por isso, os estudos recentes são realizados com crianças e adolescentes da população em geral ou das escolas (Rohde e Benczik, 1999, p. 45)

Esta disparidade nos sintomas do diagnóstico de uma mesma doença diminui a autoestima das meninas, uma vez que, por ser menos perceptível, é constantemente diagnosticada tardiamente, pois os indícios são confundidos com falta de comprometimento. Em conjunto com a pressão para se encaixarem em normas sociais, que são mais rígidas para meninas (como a expectativa de serem organizadas e responsáveis), esse cenário pode intensificar o sentimento de inadequação.

O professor, por sua vez, ao tentar desenvolver dinâmicas para atrair o interesse dos alunos “indiferentes”, se depara com situações sobre as quais não possui todas as informações e tende a falhar, o que pode se tornar doloroso, mesmo para alguém resiliente.

O desenvolvimento de habilidades para conseguir dirigir a turma só pode ser construído com experiência e, da mesma forma, não é uma receita de passos infalíveis. Com o acréscimo de alunos atípicos em sala, a construção dessa aptidão demanda ainda mais adaptação de acordo com a situação apresentada por momento e por grupo: é necessário que o educador se disponha a desenvolver diferentes formas de ministrar a aula, além da maneira como ela deve ser ministrada, de acordo com o comportamento de seus discentes.

Mesmo sendo fundamental para a construção social, a inclusão de pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade não se resume a colocá-las em um ambiente insalubre que desrespeita suas necessidades; isso não é inclusão, mas mera inserção em um espaço de coexistência

A proposta da inclusão é um forte agente estressor, pois chegou nas escolas de forma ‘imposta’, tornando-se, em linguagem figurada uma ‘pedra no caminho do professor’. O conceito de inclusão, segundo os professores ouvidos, adquire diversos significados, mas todos são unânimes em afirmar que o processo inicia a partir de mudanças de atitudes que englobam a sociedade e não apenas o ambiente escolar (Naujorks, 2002, p.6).

A pesquisa citada acima demonstra como a inclusão é indubitavelmente um fator que adocece os professores, levando em consideração não os alunos atípicos, mas a cobrança discrepante da rede envolvida, pois quando todas as transformações sociais são atribuídas ao ensino escolar e a qualidade da aprendizagem é majoritariamente imputada ao papel do docente, a sobrecarga emocional e de trabalho é impiedosa.

2.4 Alunos com deficiência nas escolas

Para iniciar a discussão sobre alunos com dificuldades de ensino, com foco no transtorno de déficit de atenção com hiperatividade, é preciso primeiramente salientar o fato de que, legalmente, estes indivíduos não são considerados deficientes, mas sim possuem uma disfunção.

A deficiência é tratada como um termo mais amplo que descreve uma condição que limita, de forma significativa, a capacidade de uma pessoa em realizar atividades consideradas normais para sua idade ou cultura. Essas limitações podem ser de ordem física, sensorial, mental, intelectual ou múltipla.

Mesmo que o conceito de deficiência tenha evoluído ao longo do tempo, deixando de focar exclusivamente na condição médica física, incluindo condições não visíveis que interferem significativamente na qualidade de vida, otimizando tratamentos de forma mais humana. A disfunção refere-se a qualquer anormalidade no funcionamento de um órgão específico ou de um sistema do corpo, podendo ser temporária ou crônica, mas não necessariamente se traduz em uma incapacidade que afeta significativamente a vida de uma pessoa.

Uma disfunção pode, por exemplo, ocorrer no sistema digestivo, nervoso, hormonal, entre outros. O TDAH é uma disfunção neurobiológica que afeta o cérebro, mas as características do diagnóstico nem sempre resultam em uma limitação severa nas atividades diárias.

O entendimento de que o TDAH não é Deficiência se baseia no fato do transtorno ser uma disfunção, não podendo ser contemplado pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência. Isso porque não é uma condição que impossibilita seu portador de exercer uma função específica, mas sim somente dificulta a realização da mesma. (Duarte e Almeida, 2022).

Essa norma, no entanto, é motivo de discussão dentro dos parâmetros legais, como por exemplo, o Projeto de Lei nº 1.108/2023. A Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), defende que o TDAH e os Transtornos Hiperkinéticos, CID (Classificação Internacional de Doenças) de número 10-F90 (esse número corresponde a um sistema global de códigos desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde), sejam considerados deficiência para todos os fins legais. No Art. 1º – Fica o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e os Transtornos Hiperkinéticos (CID 10-F90) classificados como deficiência, para todos os efeitos legais. (Minas Gerais, 2023).

A discussão lógica entre estas duas narrativas é o grau em que esta comorbidade afeta a vida de um ser humano, os quais demonstram diferentes vertentes de uma mesma necessidade.

Enquanto a argumentação legal atual implica que não necessariamente o transtorno influencia a vida constantemente e significativamente, o projeto de lei se prende à realidade da necessidade, principalmente de amparo médico e terapêutico.

No que tange ao ensino, objeto de foco deste trabalho, o TDAH será pensado como fator decisivo, equiparável a deficiências no que se refere à necessidade de apoio metodológico específico de ensino, demonstrando a necessidade de, no ambiente escolar, ser tratado com igual seriedade a uma deficiência. Mesmo que não impossibilite totalmente os indivíduos ao aprendizado, o TDAH coloca aqueles com o transtorno em clara desvantagem quando não participam de um ambiente escolar munido de adaptações.

Outro aspecto a ser levado em consideração ao colocar todos no mesmo grau é o fator histórico de colocar tais sujeitos como inferiores e socialmente inaptos. Vale lembrar que crianças com esses transtornos devem receber atenção de vários profissionais de forma interdisciplinar e o professor deve compreender o seu importante papel no processo diagnóstico, tratamento e adaptação pedagógica (Mirachi, 2014, p. 47).

Mesmo que o fator legal influencie todas as áreas do bem-estar social, quando tratado da comorbidade Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade, a área parece cinza nessa discussão, pois, diferente dos diagnósticos tidos como deficiências plenas, cada área parece tratar o TDAH de uma forma. Por exemplo, é possível afirmar que aqueles com tal laudo não possuem direitos específicos em bases médicas ou preferências sociais, mas no universo escolar são amparados com benefícios.

As salas de atendimento educacional especializado (AEE) são responsáveis por auxiliar aqueles considerados deficientes na adaptação e desenvolvimento escolar, contudo, também auxiliam estudantes com o transtorno, pois é um ambiente munido de profissionais capacitados em auxiliar a diversidade comportamental. Além disso, estes espaços são muito mais controlados que uma sala comum de ensino.

[...] mesmo que a criança com TDAH não seja considerada público alvo da sala de recursos, os profissionais especializados buscam mudar essa realidade, inserindo as crianças com esse transtorno no AEE e relutando com os marcos legais sobre as definições, colocando esses documentos em situação de desconhecimento do cotidiano escolar. (Barbosa; Nascimento; Cavalcante e Silva, 2019, p.6)

Com base nesta afirmação, é possível perceber que, embora os alunos com TDAH possuam dificuldades legais por não possuírem o direito legal às salas de AEE, é quase um consenso entre aqueles que realmente participam do processo de ensino, como professores, gestão escolar e familiares interessados, que a necessidade é real entre esses indivíduos.

Contudo, não se pode afirmar que o TDAH e as demais deficiências sejam equivalentes, nem mesmo quanto à sua tipificação, assim como as próprias deficiências não são iguais entre si.

2.5 O TDAH em diagnósticos duplos.

O professor não tem como saber profundamente sobre diagnósticos, não como profissionais da saúde, que estudaram para isso, mas deve conhecer o básico sobre alguns. Isso não significa assumir responsabilidades que não lhe competem, mas sim facilitar o desenvolvimento do seu trabalho.

O TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), objeto de aprofundamento deste estudo, além de poder se apresentar como comorbidade de outros diagnósticos, por si só já tem uma gama de manifestações.

Para aprofundamento, será usado como base o “Guia para Inclusão de Alunos com TDAH no Contexto Escolar”. Essa produção de 2024 foi desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (Diretoria de Ensino – Departamento de Educação Especial) do Acre.

Um ponto levantado no texto é sobre a discussão acerca do termo “tipo de TDAH” e não “apresentação do TDAH”. Por mais que não seja muito aprofundado, é uma colocação válida de discussão. O termo “tipo” sugere que existem categorias separadas e estáticas dentro do transtorno, o que não reflete adequadamente a natureza dinâmica e variável de como o TDAH se manifesta em diferentes pessoas e como é mutável, assim como aqueles que o têm.

O uso da palavra “apresentação” respeita uma abordagem humanizada do transtorno, já que fatores como ambiente, idade e experiências podem influenciar os sintomas. A noção de que alguém é apenas o transtorno, ignorando que todas suas vivências também influenciam seu comportamento, é capacitista, que desconsidera toda a pluralidade enquanto ser humano.

Com a explicação de que o transtorno se apresenta e não é alinhado em caixas distintas, será percorrido como se identificam os diferentes sintomas desse quadro. O guia do governo do Acre traz três variações de apresentação do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade: o desatento, o hiperativo/impulsivo e o misto/combinado.

TDAH DESATENTO:

- Não presta atenção a detalhes ou comete erros descuidados em trabalhos escolares ou outras atividades;
- Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas na escola ou durante jogos;
- Não parece prestar atenção quando abordado diretamente;
- Não acompanha instruções e não completa tarefas, além de apresentar dificuldade para organizar tarefas e atividades;
- Evita, não gosta ou é relutante no envolvimento em tarefas que requerem manutenção do esforço mental durante longo período de tempo;

- Frequentemente perde objetos necessários para tarefas ou atividades escolares;
- Distrai-se facilmente;
- É esquecido nas atividades diárias. (Acre, 2024, p.8).

Quando se tem a exibição do lado desatento, o sofrimento do aluno pode ser sobre o que tange a validação, por ele mesmo, seus colegas e os adultos que o cercam, pois frequentemente apresentam dificuldade em manter o foco em tarefas acadêmicas, o que pode levar a um baixo rendimento escolar, por sua vez reverberando na comparação com colegas e o sentimento de insuficiência. Ao não conseguir seguir as instruções do professor, a necessidade da repetição é inevitável e, sem o conhecimento do diagnóstico, torna-se frustrante aos envolvidos, já que o professor poderá atribuir a falta de atenção do aluno à sua escolha pessoal.

A desatenção crônica dificulta a organização e a gestão do tempo, fazendo com que atividades escolares sejam deixadas de lado ou incompletas. Também interfere em manter o foco em discussões prolongadas ou debates que envolvem múltiplos pontos de vista, característica que interfere diretamente no aprendizado de História.

[...] a finalidade básica do ensino da História na escola é fazer com que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica, para que pratique um exercício de reflexão crítica, que o encaminhe para outras reflexões, de natureza semelhante, na sua vida e não só na escola. Afinal de contas, a História produz um conhecimento que nenhuma outra ciência produz e ele nos parece fundamental para a vida dos homens - indivíduo eminentemente histórico. (Fernandes, 1995, p. 44).

Considerando que a aprendizagem de História requer a análise de temas como revoluções, movimentos sociais, culturas e transformações políticas, trata-se de uma atividade que exige raciocínio aprofundado. Essa tarefa pode ser desafiadora para estudantes com o subtipo desatento do TDAH, já que a dispersão pode dificultar a conexão entre ideias e a compreensão das nuances de diferentes argumentos.

Outra expressão destacada no Guia do governo do Acre é o TDAH voltado à hiperatividade, e é, dentre elas, a imagem mais perceptiva do transtorno.

TDAH HIPERATIVO/IMPULSIVO:

- Movimenta ou torce mãos e pés com frequência;
- Repetidamente movimenta-se pela sala de aula ou outros locais;
- Corre e faz escaladas com regularidade excessiva quando esse tipo de atividade é inapropriada;
- Tem dificuldades de brincar tranquilamente;
- Constantemente movimenta-se e age como se estivesse "ligado na tomada";
- Costuma falar demais;
- Frequentemente responde às perguntas de modo abrupto, antes mesmo que elas sejam completadas;
- Reiteradamente tem dificuldade de aguardar sua vez;
- Frequentemente interrompe os outros ou se intromete. (Acre, 2024, p.8).

Estas tipificações comportamentais presentes em uma sala de aula não passam despercebidas facilmente por professores, porém, em conjunto com excesso de alunos e

sobrecarga de trabalho, lidar com essas circunstâncias se torna ainda mais desafiador. Discentes que demonstram essa vertente geralmente são incompreendidos por seu comportamento agitado e tachados de mal-educados.

Um ponto a ser levado em consideração é que o TDAH pode ser uma comorbidade de outros diagnósticos, como é o exemplo do Transtorno do Espectro Autista (TEA), que por lei tem direitos livres como PCD. É importante salientar também que, apesar de serem considerados deficientes, ambos não são doenças.

Ademais, déficits de atenção são comumente associados às manifestações do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Cerca de 52% a 78% dos pacientes que são diagnosticados com TEA também recebem o diagnóstico para o TDAH (Serra et al., 2023, p.3). Mesmo que ambos não sejam correspondentes ou equivalentes, a porcentagem de casos de coexistência é notória. Desta forma, é possível interpretar que em pesquisas realizadas sobre pessoas com deficiência, mesmo que não incluam diretamente o diagnóstico de TDAH, possuem diagnóstico duplo e em parte também detêm o transtorno.

Entretanto, deficiências cognitivas são diversas, e dentre elas está o Transtorno do Espectro Autista, que, por se tratar de um espectro, abrange muitos sintomas e diferentes níveis de suporte.

As manifestações clínicas variam amplamente em termos de níveis de gravidade, algumas crianças, conhecidas como “autistas de alto funcionamento”, podem chegar a se desenvolver de maneira parcial e relativamente independente e apresentar nível intelectual dentro da normalidade, o que lhes permitem condições de manifestarem-se em relação às suas percepções de qualidade de vida (QV). (Elias e Assunção Jr, 2007, p. 295).

Os níveis de suporte dentro do autismo são diferenciados pelo DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), cujas diretrizes indicam o grau de “gravidade” da situação. Entretanto, o termo melhor usado é “nível de suporte”, pois é diferenciado pela exigência de assistência que cada grupo necessita, sendo o nível 1 de menor necessidade e o 3 de maior. A diferenciação de suporte não é a única diferenciação dentro do diagnóstico, pois a palavra “espectro” indica um quadro diverso com uma ampla variedade de características e comportamentos para pessoas com TEA. Ainda que algumas pessoas possam apresentar uma vida praticamente independente, outras precisam de assistência contínua. Para melhorar a compreensão da variedade de apresentação deste espectro, é necessário um maior aprofundamento.

Os educandos com menor grau, por não apresentarem sintomas notáveis, são prejudicados por falta de diagnóstico e, conseqüentemente, por escassez de adaptação de seu meio.

Nível I – na ausência de apoio, há prejuízo social notável, dificuldades para iniciar interações, por vezes parecem apresentar um interesse reduzido por estas, há tentativas malsucedidas no contato social, além da dificuldade de organização, planejamento e certa inflexibilidade de comportamentos (Fernandes et al, 2020, p.4).

Este nível de suporte é considerado privilegiado em relação aos outros, no que se refere à autonomia e facilidade de mascarar seu comportamento. É importante ressaltar a palavra “mascarar”, já que forçar-se a se enquadrar em um parâmetro é exaustivo e pode gerar depressão e ansiedade. Outra dificuldade neste nível é a falta de compreensão e de uma rede de apoio, já que, por não apresentar tipificações tão atenuantes, tende a ser percebido e diagnosticado tardiamente.

O "Nível II – exige apoio substancial havendo prejuízos sociais aparentes, limitações para iniciar e manter interações, inflexibilidade de comportamento e dificuldade para lidar com mudanças" (Fernandes; Tomazelli e Girianelli, 2020, p.4). A falta de foco e desorganização se assemelham ou são ligadas diretamente ao TDAH. Essa característica influencia diretamente as aulas de História ao tentar aprofundar discussões, e os problemas para socializar geram um esforço de compreensão maior por parte do docente, visto que certas atividades, como as de grupo, não poderão ser realizadas.

Por último, o mais reconhecível "Nível III – exige muito apoio substancial, havendo déficits graves nas habilidades de comunicação social, inflexibilidade de comportamento e extrema dificuldade com mudanças" (Fernandes; Tomazelli e Girianelli, 2020, p.4). Por ter comportamentos muito típicos, quando são inseridos nas turmas de fundamental maior (fase em que começam a ter professores de licenciaturas específicas como a de História), provavelmente já são diagnosticados ou percebidos pela escola, quadro que precisa de mais apoio no dia-a-dia, portanto, mais adaptações.

O professor, ao encarar o nível III e nível II, cada um com seu grau, terá que ajustar-se ainda mais a esta realidade, como ao adaptar-se à presença do auxiliador/mediador escolar que tem o papel de ajudar este discente nos ambientes escolares de forma variada. Eles facilitam a comunicação, considerando que o nível III pode apresentar o traço de ser não verbal com maior frequência, ou seja, não se expressar por meio da fala. Isso, no entanto, não é decorrente de surdez ou problemas nas cordas vocais, mas do simples fato de não conseguirem falar por conta da tipificação do autismo.

Outro auxílio oferecido por esse profissional é o de dar suporte em momentos de crises, estas podem ser as seguintes: o *meltdown*, expressão que significa "colapso" e é usada para episódios de colapsos explosivos. Quando emocionais, estão ligados ao sentimento de frustração ou irritação, “a crise de *meltdown* é caracterizada por emoções intensas e sinais

visíveis como gritos, choro e transpiração excessiva” (Rabello, 2024, p. 26). Durante estes episódios, quanto mais pessoas capacitadas que entendam, melhor, pois pode ser perigoso, já que alguém nessa situação pode se tornar violento consigo mesmo e com aqueles ao seu redor. As mesmas características podem aparecer em uma sobrecarga sensorial que pode ser desencadeada de diversas formas, mas serão discutidas algumas que são responsabilidades da escola. Salas superlotadas são prejudiciais a todos, mas, para os alunos autistas, trata-se de uma condição de saúde, uma vez que ambientes barulhentos e tumultuados são grandes estímulos visuais e auditivos. O estado físico da escola é outro agravante, uma vez que barulhos repetitivos, como o ruído produzido por ventiladores e lâmpadas defeituosas, podem também acarretar crises. O último a ser citado, mesmo que aparente ser um exagero, é uma realidade: professores devem tomar cuidado com os perfumes usados, pois cheiros muito fortes podem causar irritação em pessoas dentro do espectro autista.

É importante ressaltar que, mesmo sendo involuntário o comportamento de gritar ao se ver essas ações, esta prática não é aconselhável, uma vez que as emoções daqueles em crise podem se intensificar.

Outra crise, embora menos conhecida, é o *shutdown*, que significa "desligar". Ao contrário do *meltdown*, quando se tem uma explosão quando o indivíduo é exposto a muitos estímulos e tem a crise, o *shutdown* faz com que ele pare de responder, podendo permanecer imóvel por um tempo. Entretanto, pode ser mais interno e discreto, de acordo com Rabello (2024, p.34): os “sinais mais comuns dessa crise incluem sono excessivo e uma fadiga incomum”.

A síndrome de Down, que também é conhecida por trissomia do cromossomo 21 ou trissomia 21, tem sua origem em uma falha na divisão celular, gerando três cromossomos 21. Mesmo que aparente ser uma síndrome objetivamente fácil de identificar por sua influência naquele que a possui, que apresenta características físicas, como perfil facial plano, pescoço curto, olhos puxados, mãos curtas e largas, entre outros, existem casos em que pessoas com o transtorno podem não apresentar estes padrões, mas que possuem a síndrome.

Ainda pode ser destacada a superdotação e as altas habilidades, que são pouco conhecidas, mas estão presentes, embora muitas vezes reduzidas ao imaginário popular. Esses aspectos geralmente são associados a poucos tipos de inteligência, como ser calmo ou apresentar uma maturidade acima da idade, sendo o oposto do que se costuma pensar ao falar do TDAH. Pessoas com superdotação têm uma maior intensidade emocional, logo, quando o assunto não as interessa, elas não recebem estímulo suficiente, o que aumenta a frequência e a

probabilidade de se distrair, ter dificuldade de concentração e ter dificuldade em concluir tarefas. (Rodrigues, 2024, p. 3845).

A desatenção comumente é associada ao transtorno, mas muitas vezes pode estar presente no superdotado por não se interessar em algum assunto. Outros fatores são os altos níveis de energia, dificuldade de seguir algumas regras e hiperfoco. Mesmo que essas ações aparentem ser as mesmas em ambos os casos, a motivação não é e a lógica dos superdotados e das altas habilidades pode não ser bem compreendida para os outros, gerando confusão de diagnósticos. Entretanto, um não automaticamente anula os outros, já que pessoas podem ter altas habilidades e TDAH ao mesmo tempo.

Outros quadros que um professor de História provavelmente encontrará em sua vida profissional podem ser casos de dislexia, caracterizada pela dificuldade na leitura e incompreensão de símbolos escritos, ou a disgrafia, que está relacionada a problemas na escrita, caracterizando-se por dificuldades na formação das letras, espaçamento entre palavras e coerência no texto escrito. Além disso, pode apresentar uma caligrafia desorganizada mesmo ao copiar informações escritas à sua frente. Este último é ainda mais desconhecido que os anteriores, sendo frequentemente confundido com simples analfabetismo.

3. A FORMAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA: (Des)caminhos para lidar com alunos com divergências neurais

Aos alunos do ensino fundamental e médio, mesmo que sem qualquer tipo de transtorno ou espectro, episódios de euforia são comuns por se tratar de indivíduos em fase de amadurecimento. Dessa forma, atribuir a desordem apenas aos atípicos é injusto.

O ofício de ser professor é desgastante e, diante do risco da tentação de se buscar um culpado acessível, considerando que estudantes atípicos são, indubitavelmente, desafiadores, o relacionamento com o ato de ensinar é colocado em risco.

A evasão do aluno com TDAH pode surgir quando o professor, desprovido de formação específica sobre o transtorno, interpreta o comportamento do aluno como falta de interesse, desobediência ou desrespeito às normas escolares. Por exemplo, a dificuldade de manter a atenção durante longas explicações ou a impulsividade para falar em momentos inadequados são características típicas do TDAH, mas podem ser vistas como indisciplina por professores desinformados. Torna-se complexo mesmo para aqueles com preparação específica para ensino inclusivo, pois diferenciar um comportamento específico do transtorno de atitudes como desobediência é complicado. Por isso, é importante ressaltar, mais uma vez, que diagnosticar não é papel do educador.

Entretanto, o julgamento decorrente da falta de conhecimento conduz os envolvidos a uma relação desgastada, na qual o professor, já sobrecarregado pelas demandas da sala de aula e da coordenação da instituição, pode desenvolver resistência em lidar com o aluno, que, por sua vez, desenvolverá um sentimento recíproco, reverberando em um relacionamento marcado pela animosidade.

No texto já citado de Naujorks (2002), a pesquisa feita com professores demonstra que o ensino inclusivo, além de desafiador, é estressante e solitário, pois não se sentem preparados para receber essas demandas, além de não perceberem uma preparação por parte da família ou da gestão escolar.

Os professores não são os únicos fatores de permanência de um aluno com deficiência ou transtornos na escola, mesmo que sejam os mais cobrados. Quando se fala de adaptação em uma escola, o imaginário popular se restringe às adaptações referentes às dificuldades de mobilidade. Esse ponto, claro, é importante: o ambiente escolar necessita de adaptações arquitetônicas que permitam a autonomia de alunos, assim evitando o constrangimento que alguns podem sentir ao depender de terceiros em tarefas que poderiam ser feitas de maneira independente em um ambiente adequado.

No caso de alunos com deficiências não visíveis, a adaptação não é necessariamente física ou estrutural, mas pedagógica. Em conjunto com a consciência social, a criação de um ambiente acolhedor e livre de preconceitos é primordial para o desenvolvimento saudável. Contudo, além da dificuldade na identificação destes fatores por parte dos professores, quando não informados previamente, o docente é incapaz de diagnosticar precisamente o discente, mesmo que seja o primeiro a perceber sinais atípicos comportamentais, uma vez que esta relação é rotineira e envolve a interação em tarefas que necessitam de monitoração para serem concluídas.

Um risco ainda maior desse cenário é que pode contribuir para a reprodução de práticas excludentes, diferenciando-se de um ambiente democrático, visto que a educação deve garantir o direito de todos à aprendizagem, respeitando suas individualidades e necessidades específicas.

A aversão a alunos com TDAH contraria esse princípio ao reforçar barreiras, sejam emocionais ou pedagógicas, que impedem o aluno de alcançar seu potencial.

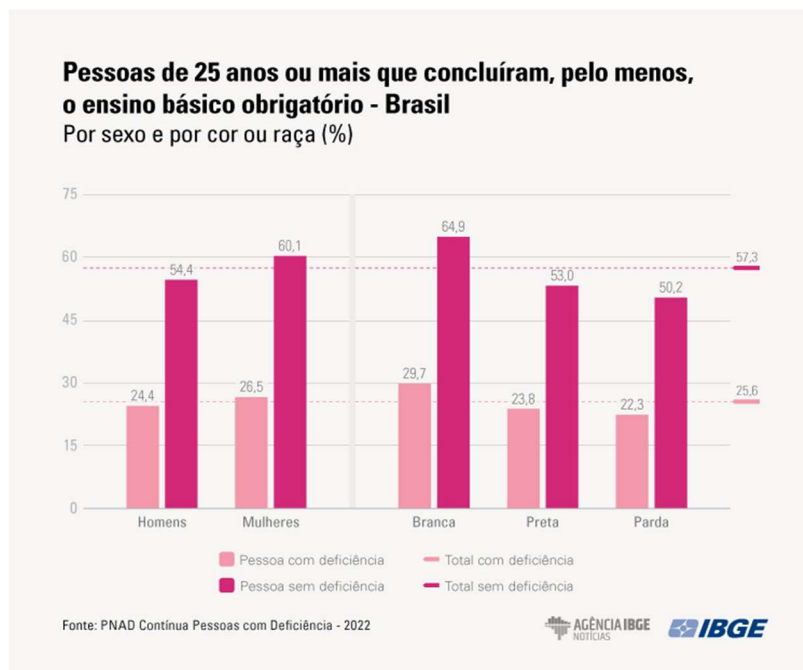
O despreparo docente leva ao fracasso escolar de ambas as partes e, em sua maioria, causa danos emocionais, cognitivos e sociais, pois, se houver uma má compreensão de determinada situação com o estudante com TDAH, ele poderá ficar mais agitado, inquieto e irritado, o que prejudica a comunicação entre professor – estudante – colegas. (Maia e Confortin, 2015, p. 80)

Quando professores passam a evitar ou a penalizar tais alunos de forma recorrente, eles alimentam a exclusão e, sem querer, contribuem para o fracasso escolar desses estudantes.

Além disso, a formação de estigmas em torno de alunos com TDAH pode gerar preconceitos que são disseminados entre os colegas e na comunidade escolar. Entretanto, isto não é inteiramente culpa do educador, que apesar da sua importância no desenvolvimento da identidade do aluno, não é o fator de maior peso diante de uma comunidade carregada de preconceito.

Em 2022, foi feito um estudo pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que demonstrou a diferença de formação escolar dos grupos sem ou com deficiência.

Figura 1: taxa de conclusão do ensino básico

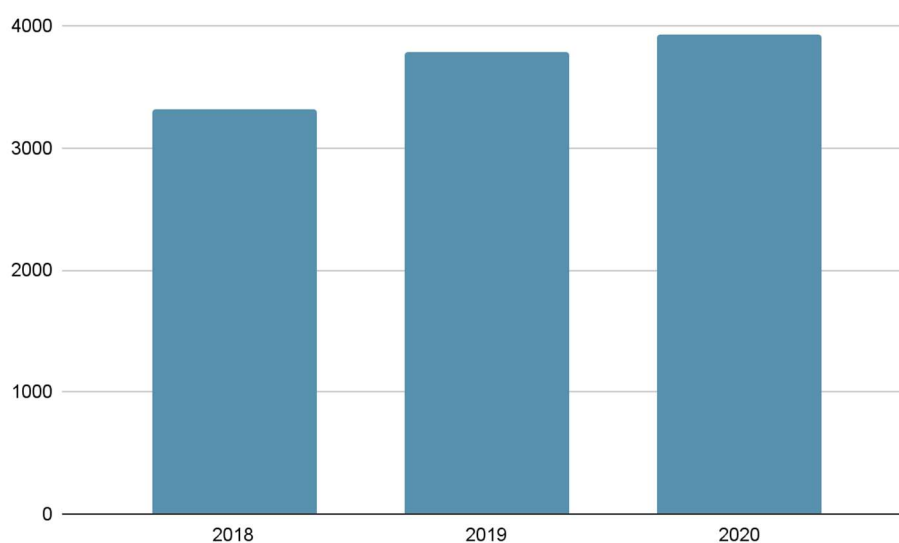


Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>

Os dados demonstram que a falta de acessibilidade influencia diretamente na evasão escolar. Enquanto 57,3% das pessoas sem deficiência concluíram o ensino médio até os 25 anos, o grupo de deficientes corresponde a menos da metade de seu grupo, sendo 25,6%. As porcentagens das pesquisas são relacionadas ao número dos próprios grupos, então mesmo que a questão quantitativa direta se refira aos PCDs (pessoas com deficiência) como menos numerosos, esses sujeitos continuam em condição de desvantagem.

Na Proposta Curricular da Rede de Ensino de São Luís, Educação Especial, Livro Três de 2023, ocorreu um aumento no número de matrículas de alunos com deficiência na rede municipal de São Luís do Maranhão.

Figura 2: Gráfico de matrículas nas salas de AEE na rede pública municipal de São Luís.



Fonte: Gráfico construído com dados retirados da Proposta Curricular da Rede de Ensino de São Luís, educação especial livro três de 2023

Como é possível perceber, ocorreu um aumento gradativo nos anos de 2018, 2019 e 2020, saindo de 3.313 para 3.932. O número de matrículas gerais foi reduzido devido ao Coronavírus e, de acordo com o documento, isso demonstraria o compromisso da rede municipal com essa vertente do ensino. Todavia, essa afirmação é controversa, uma vez que, de acordo com Fróes (2020) em matéria para o portal G1, a primeira determinação de suspensão de aula da rede municipal instaurada por Edivaldo Holanda Júnior (prefeito de São Luís da época), iniciou em 18 de março de 2020. Portanto, as matrículas referentes ao ano já deveriam ter sido realizadas.

Outro dado interessante a ser analisado é a tabela dos alunos participantes das salas de atendimento especial especializado (AEE) em 2018, tendo como fonte a Coordenação de Informação e Estatística Educacional (Ensino Comum) /SAEE/2019 (Salas Bilíngues e Salas de Recursos).

Tabela 1: Planilha de ensino inclusivo SEMED São Luís.

ESPAÇO	ETAPA/MODALIDADE DE ENSINO		CENSO 2018	
			Nº DE ESTUDANTES	TOTAL
CLASSES COMUNS	EDUCAÇÃO INFANTIL	CRECHE	30	2.300
		PRÉ-ESCOLA	143	
	ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS INICIAIS	1.188	
		ANOS FINAIS	767	
	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	EJA 1º SEGMENTO	73	
		EJA 2º SEGMENTO	99	
SALAS BILINGUES (LIBRAS-LINGUA PORTUGUESA)	EDUCAÇÃO INFANTIL	CRECHE	-	73
		PRÉ-ESCOLA	7	
	ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS INICIAIS	57	
		ANOS FINAIS	-	
	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	EJA 1º SEGMENTO	9	
		EJA 2º SEGMENTO	-	
SALAS DE RECURSOS	EDUCAÇÃO INFANTIL		126	964
	ENSINO FUNDAMENTAL		838	
	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		0	
TOTAL				3.339

Fonte: Coordenação de Informação e Estatística Educacional (Ensino Comum) /SAEE/2019 (Salas Bilíngues e Salas de Recursos) apud SÃO LUÍS (MA). Secretaria Municipal de Educação. Proposta curricular da educação especial da rede pública municipal de São Luís-MA. São Luís: Semed, 2023. ISBN 978-85-98837-04-8.

Nesta tabela, é possível perceber que a maior parte dos usuários das salas de recursos se encontra nas turmas de ensino fundamental. Ainda assim, os dados não são precisos, pois as salas são disponibilizadas, geralmente, apenas para aqueles que possuem diagnóstico.

Por mais que o padrão do laudo para participar das atividades das salas de atendimento educacional especializado seja uma forma necessária de controle, é preciso entender que o diagnóstico, apesar de importante, não é o que faz os transtornos e deficiências surgirem. Mesmo entre os discentes do ensino fundamental, que são maioria nas salas de AEE, é possível que uma boa parte não tenha conhecimento de sua condição.

Infelizmente, o acompanhamento psicológico está, muitas vezes, diretamente ligado às condições financeiras. Por mais que, felizmente, no Brasil exista o Sistema Único de Saúde (SUS), que possibilita o acesso das camadas mais pobres da sociedade à rede médica, as filas de espera das consultas são longas e o acesso não é tão fácil. Não coincidentemente, a aderência aos planos de saúde é grande para aqueles que conseguem pagar.

De acordo com o portal G1 (2022), o Maranhão é o estado com maior número de pessoas em extrema pobreza do Brasil. Essa realidade não encontra seu maior exemplo na capital, mas em cidades como Matões do Norte e Santo Amaro do Maranhão, por exemplo. São Luís não se enquadra em uma região com uma porcentagem tão grande de indivíduos em situação de

fragilidade econômica, contudo, a disparidade social ainda é muito grande na capital e é comum que famílias usuárias do sistema de ensino público de São Luís estejam em níveis sociais ainda menos abastados e façam uso do SUS.

[...] principal determinante para o consumo dos serviços de saúde no Brasil é o indivíduo possuir plano de saúde, o que aumenta suas chances de consumir os serviços em 452%, enquanto que o motivo doença tem importância secundária, uma vez que sua presença contribui para o consumo de serviços de saúde em aproximadamente 155%. Nesse caso, o consumo dos serviços de saúde no Brasil estaria mais relacionado com o acesso aos serviços do que à necessidade de cuidados médicos, ou seja, estaria mais relacionada a características de oferta dos serviços de saúde do que às características de demanda. (Neri e Soares, 2002, p.86)

Por mais que essa afirmação se encontre ligada a um panorama muito maior do que apenas a saúde psicológica, são aspectos que podem ser levados em consideração. O número de consultas médicas não está necessariamente ligado às necessidades emergenciais quando se trata da rede particular, pois há também uma questão preventiva. Quando se trata de questões psicológicas, isso também deveria ser considerado uma necessidade.

A terapia, vista por muitos como um luxo ou como “coisa de loucos”, é um campo que ainda enfrenta muita resistência devido à desinformação e a um histórico de marginalização. Contudo, é de extrema importância para o desenvolvimento individual e coletivo, pois trata-se de uma questão de saúde pública.

A temática infantil e juvenil é um cenário ainda mais turbulento, pois é um campo muito mais específico que necessita da interferência de terceiros, além de também haver necessidade de que as queixas e percepções desse sujeito sejam levadas em consideração por toda a rede de apoio.

[...] merece ser destacado na dificuldade de inclusão da saúde mental infantil no campo da saúde pública: a particularidade do sistema de cuidado. Este, especificamente no caso de crianças e adolescentes, frequentemente envolve a atividade de vários setores autônomos em relação à saúde mental propriamente dita, como os setores da saúde geral/atenção básica, educação, assistência social, justiça e direitos. (Couto; Duarte e Delgado, 2008, p. 392)

Sabendo dessa informação, é possível interpretar que, nos casos de transtornos e distúrbios que afetam principalmente o aprendizado (e frequentemente têm a responsabilidade totalmente transferida para a área educacional), há a necessidade de cuidados ainda mais profundos e diversos. O poder da escola ainda é mais limitado do que nas questões médicas físicas, uma vez que provar a negligência é muito mais difícil.

Logo, mesmo que sobrecarregadas, ainda existem responsabilidades que são realmente escolares, e focar nessas tarefas é a saída mais realista a ser tomada. Deixar de cumprir aquilo que é de sua responsabilidade, sob a justificativa de que as outras áreas também não o fazem, é, de certa forma, contribuir para uma estrutura desleal. Essa realidade é injusta com a equipe

pedagógica e os professores, visto que o trabalho se torna muito mais penoso do que deveria ser por falta de apoio daqueles que deveriam assumir o papel central. Ainda assim, esse é o cenário que os docentes encontram nas escolas.

Diante desse contexto desafiador, torna-se ainda mais necessário que os professores detenham conhecimento para lidar com essas dificuldades, pois mesmo com as questões estruturais e a possibilidade de falta de apoio familiar, isto não exime o papel do docente, apenas o torna mais desafiador.

Tendo em vista que a graduação possui algumas faltas e o campo educacional sofre contínuas mudanças, a constante busca de conhecimento por parte do docente se faz indispensável à formação continuada. Esse processo trata-se da busca por conhecimento para o aperfeiçoamento profissional, fora de sua formação inicial. Dentro desse contexto, ainda existe um debate a respeito de uma suposta persistência por parte dos docentes em relação a essa formação.

Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo. (Mantoan, 2015, p. 42)

Mesmo que não exista uma verdade universal sobre como professores se sentem diante da necessidade de nunca pararem de se aperfeiçoar, pode-se entender que é uma trajetória difícil, ainda mais com o acréscimo do desafio de lidar com o ensino inclusivo para pessoas com deficiências, que é distinto do ensino tradicional.

Como dito por Mantoan (2015), a qualificação para pessoas com deficiência não tem uma fórmula exata e específica, carecendo da flexibilidade do docente. Porém, essa capacitação posiciona aquele que irá colocar em prática esses conhecimentos no lugar de quem está ali para aprender. A formação continuada do professor precisa acontecer de forma a enriquecer seus conhecimentos teórico-práticos e, ao mesmo tempo, promover espaço para que possa partilhar de suas vivências, dificuldades, medos e descobertas. (Martins e Andrade, 2016, p. 7).

Assim, durante a formação, o professor desempenha o papel de aluno, que leva seus conhecimentos prévios para a discussão. Com inúmeras cobranças, é possível que aconteça a desumanização do docente, por meio de uma exigência que talvez não leve em consideração sua trajetória.

3.1 A formação dos professores de História: a realidade da graduação *versus* a realidade das escolas.

O poder do professor sobre o desenvolvimento de um aluno com deficiência ou transtornos não é total, contudo, sua participação é essencial. Com essa afirmação, entende-se que o docente deva sair da graduação preparado para lidar com certa pluralidade de alunos. Entretanto, a realidade relatada pelos professores é outra. Teixeira (2020) dirige estudo que “investiga a realidade na qual os professores e alunos vivem a educação inclusiva, principalmente os aprendizes com TEA” (p. 79).

Sua pesquisa foi realizada em 2019 com 4 professores de História do Ensino Regular, 1 da Sala de Recursos Multimeios e 3 professoras mediadoras de uma escola em específico. Os professores envolvidos citam que, com exclusão de dois participantes, todos tiveram um certo contato com matérias de ensino inclusivo, mas que se restringia à cadeira de Língua Brasileira de Sinais. Ainda assim, é afirmado que esse contato ocorreu de forma genérica, sendo apenas o professor da sala de recursos que declarou possuir pós-graduação em deficiência intelectual, enquanto os demais, não de forma geral, possuíam cursos complementares.

Para a sala de recursos voltada para o atendimento educacional especializado (AEE) a estudantes com deficiência, transtornos ou altas habilidades, faz sentido que o docente responsável tenha uma especialização focada nesse ramo. Mas, voltando-se para o nosso maior interesse, o professor de História que afirma não ter contato na graduação com a educação especial, nesta pesquisa realizada no Rio de Janeiro, abre-se o precedente de como os professores de São Luís veem essa realidade.

Aqui, por se tratar de uma pesquisa de caráter de opinião pública, os participantes não serão identificados, mas, para melhor entendimento, será inserida a informação de que se trata de dois professores formados na área e atuantes no ensino. O professor A afirma que teve pouco ou nenhum contato, durante a Licenciatura em História, com temáticas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiências não visíveis ou transtornos. Já o professor B relata que, no período de sua graduação, cursou algumas disciplinas relacionadas ao conhecimento a respeito da educação especial, e que a teoria apresentada na universidade foi bastante ampla, possibilitando assim um enfrentamento acessível em sua trajetória como docente, sem surpresas ao encontrar alunos com deficiências não visíveis ou aparentes.

Além disso, um relato que cabe destacar é o meu como professora de História. Ao longo da jornada, senti que, mesmo tendo tido acesso a algumas cadeiras sobre o ensino inclusivo na graduação, elas não foram suficientes para me preparar para a realidade escolar. Mesmo que os professores da universidade fossem extremamente competentes em suas funções, senti que não

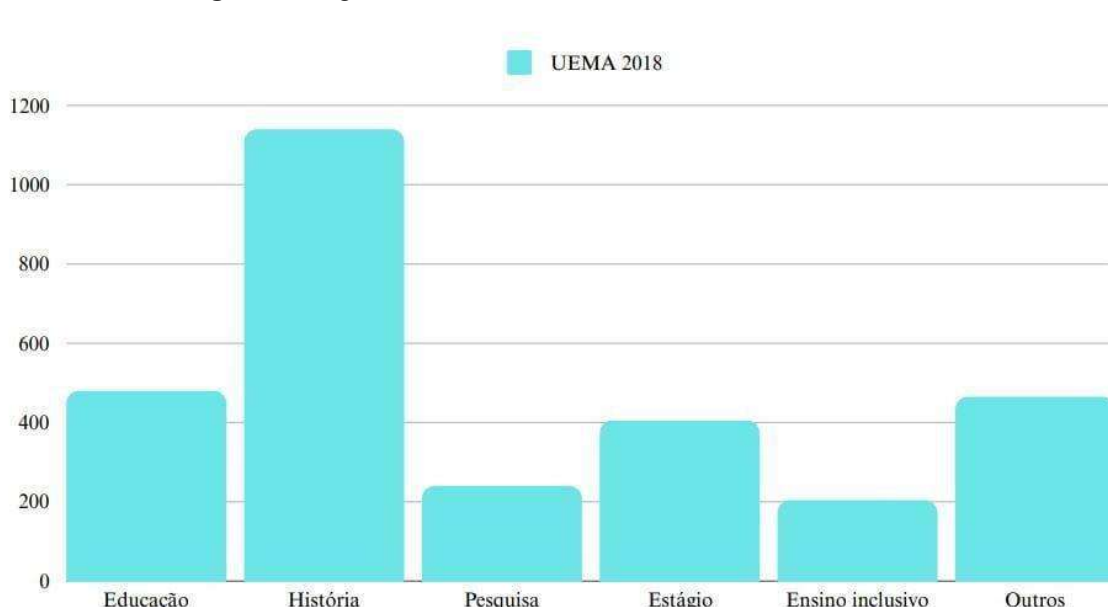
houve tempo hábil ou experiências práticas acerca desse assunto. Embora tenha cursado os estágios, sabia que essas experiências não tornariam possível, em sua totalidade, uma vivência que contemplasse a infinidade de possibilidades existentes.

Ainda em relação à pesquisa, foi questionado como os professores se sentiam diante do atual cenário de inclusão do grupo de alunos com deficiências não visíveis e transtornos, como o TDAH, no ensino regular. A resposta foi unânime: são necessárias formas de inclusão reais, em que os profissionais deveriam ser realmente capacitados para esse auxílio. Ainda ressalta que a inclusão não se refere apenas a colocar o aluno em uma sala regular, mas também que os obstáculos são muitos, como a falta de estrutura e recursos, auxílio e, principalmente, turmas superlotadas.

Com uma certa diversidade de opiniões, cabe investigar mais a fundo a noção de como professores do Maranhão atualmente têm acesso à formação inclusiva durante a graduação de História, não com o intuito de desmentir ou minimizar experiências, mas de trazer mais informações ao estudo.

Para isso, foram escolhidas universidades onde a atual pesquisa se passa. Faremos uma análise sobre as grades curriculares das universidades públicas presentes no estado, a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Figura 3: Carga horária do curso de Licenciatura em História da UEMA



Fonte: Estrutura curricular do curso de Licenciatura em História da UEMA (2025).

Quando falamos de ensino inclusivo, não falamos só de ensino para pessoas com deficiência. Esta temática também se refere à garantia de direitos para outros grupos historicamente marginalizados, como os afro-brasileiros, indígenas e outros. As leis brasileiras,

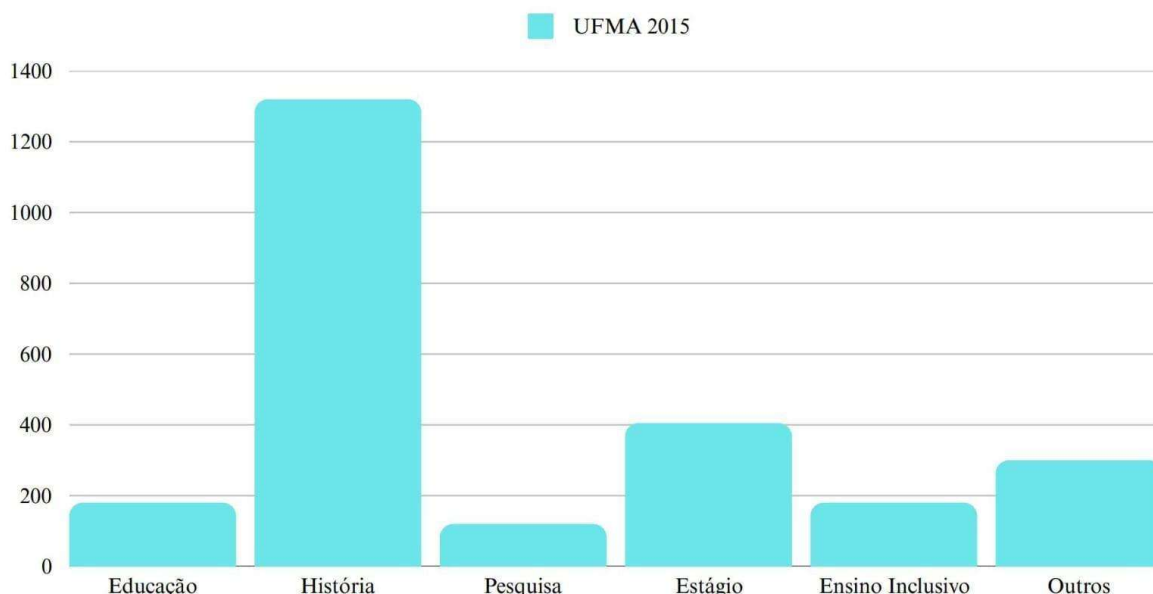
como a Lei 10.639/2003, que obriga o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, reforçam a importância de se considerar as diferentes identidades culturais no ambiente escolar. Portanto, ao montar esse gráfico, foi considerado para a temática de “ensino inclusivo” tudo que se enquadra nesse aspecto.

Logo, cabe destacar que componentes voltados especificamente para a História em si, não foram incluídos, como “História dos povos indígenas” ou “História da África”, mas componentes como “Educação Étnico-racial” serão inseridos, pois trata-se, além da aprendizagem histórica, da direta valorização da diversidade cultural, com foco em populações afro-brasileiras e indígenas.

Ao analisar a grade curricular da UEMA, percebe-se que há um número reduzido de disciplinas voltadas para o ensino inclusivo, especialmente no que se refere a transtornos no geral ou deficiências ligadas à aprendizagem. Além da já citada, as outras disciplinas apresentadas são: Língua Brasileira de Sinais – Libras (60 horas), Psicologia da Educação (60 horas) e Educação Especial e Inclusiva (60 horas).

Embora a universidade ofereça essas disciplinas, seu escopo é amplo e pode não abordar de maneira aprofundada as especificidades do TDAH e outros transtornos ligados à aprendizagem. O componente curricular Libras, por exemplo, apesar de estar inserido no campo da inclusão educacional de indivíduos com deficiências ocultas, é voltado à interação com o público surdo ou, em alguns casos, com indivíduos não-verbais (pessoas que não apresentam causas físicas para a falta de comunicação verbal, mas que, ainda assim, não usam a oralidade como principal forma de comunicação).

Antes de aprofundar mais a questão, traremos a grade curricular de licenciatura em História da segunda universidade, a UFMA.

Figura 4: Carga horária do curso de Licenciatura em História da UFMA.

Fonte: Estrutura curricular do curso de Licenciatura em História da UFMA (2025).

A grade curricular do curso da UFMA não difere muito, no que diz respeito ao ensino inclusivo, da UEMA. A maior diferença é a ausência de um componente curricular obrigatório voltado para a educação étnico-racial, embora haja componentes que se correlacionam diretamente com as dificuldades de aprendizagem.

Agora, os componentes curriculares que possibilitam o contato dos graduandos de História com o ensino inclusivo são: “Psicologia do desenvolvimento de aprendizagem (60 horas) UFMA”, “Psicologia da Educação (60 horas) UEMA”, “Educação Especial (60 horas) UFMA” e “Educação Especial e Inclusiva (60 horas) UEMA”. As cadeiras voltadas à questão de psicologia podem abranger conteúdos como Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade, Transtorno do Espectro Autista ou questões similares, mas não necessariamente é uma responsabilidade destes módulos. De acordo com o site da UFMA, por exemplo, a descrição deste componente é: “O Homem e sua herança sociocultural; a ciência psicológica e a aprendizagem; teorias da aprendizagem e suas implicações nas abordagens do conhecimento; o contexto sócio-histórico e econômico-cultural da aprendizagem” (Universidade Federal do Maranhão, 2015).

Os componentes curriculares de ambas as universidades que se referem ao ensino inclusivo se debruçam sobre o campo de interesse deste trabalho, pois estabelecem correlação no próprio conceito de suas nomeações.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar

as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2015, p. 1).

Entretanto, mesmo que sejam extremamente importantes para o desenvolvimento de uma licenciatura, componentes com carga horária de 60 horas dentro de um currículo educacional abrem margem para debates que questionam se, em tão pouco tempo, é possível que o graduando compreenda o conteúdo e se capacite o bastante para enfrentar a realidade de sua profissão. A tabela abaixo, criada com dados expedidos pelo Inep das matrículas da Educação Especial de 2024 realizadas em São Luís, demonstra que a quantidade de alunos é considerável.

Tabela 2: Matrículas no Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério da Educação Especial, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino).

São Luís	Anos Finais		Ensino Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	250	0	638	308
Estadual Rural	37	0	75	16
Municipal Urbana	1006	1	0	0
Municipal Rural	271	0	0	0
Estadual e Municipal	1564	1	713	324

Fonte: INEP, 2024. Acesso em: 15 fev. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>.

Correlacionando o entendimento dos gráficos das Licenciaturas em História que expressam o mínimo em cadeiras voltadas ao ensino inclusivo ao número expressivo de alunos matriculados indicados pelo Inep, percebe-se que a situação é alarmante. Entretanto, essa quantidade de alunos pode ser pensada de maneira ainda maior, a exemplo do que está expresso nos Anos Finais integral da rede Municipal Urbana, em que apenas um aluno é indicado em toda a rede. Esse fator torna-se suspeito mediante a abrangência do que é o ensino inclusivo. Por outro lado, as células da tabela que apresentam o valor zero indicam a inexistência desse serviço, como é o caso da rede municipal de São Luís, que não oferece ensino médio. Isso está de acordo com o que estabelece a LDB em seu artigo 11, inciso V, segundo o qual os municípios só poderiam oferecer o ensino médio caso atendessem plenamente ao ensino fundamental, incluindo os anos finais.

Por exemplo, em pesquisa documental, a escola do município X, em 2024, expediu a informação de que possuía 22 alunos com deficiências e transtornos ligados à necessidade de ensino inclusivo e três outros que já possuíam ou estavam em suspeita de diagnóstico. Já as escolas estaduais Y e Z informaram, no mesmo ano, que haviam apenas 14 alunos laudados no

ensino médio na primeira, e cinco alunos do fundamental e três do ensino médio na segunda. A primeira escola é municipal e da zona rural, e destaca que, embora alguns alunos não possuam laudo, são identificados. Esses mesmos que não foram expressados de forma explícita podem representar uma realidade, já que existe uma gama de possibilidades, inclusive a de que a família pode investigar sem informar à escola.

Em uma análise geral, é possível pensar que o professor graduado encontra uma situação desfavorável, uma vez que encontrar múltiplas situações, em que até mesmo os dados recolhidos diretamente nas escolas por órgãos oficiais, apesar de fornecerem uma noção, ainda que não exata, geram preocupações. Estas informações são confirmadas por professores da área, que embora afirmem ter tido certo contato com os conhecimentos necessários na graduação, também apontam sua insuficiência, além da falta de estrutura que viabilize esse tipo de ensino.

4. METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL “Dinâmico, Acolhedor e Inclusivo: O ensino de História por meio de quadrinhos para alunos com TDAH”

4.1 Metodologia da Pesquisa Desenvolvida

Este estudo adotou uma abordagem bibliográfica, com a finalidade de reunir e analisar conteúdos teóricos relevantes à temática do ensino inclusivo e do uso de quadrinhos. A pesquisa bibliográfica baseia-se no exame de materiais previamente publicados, como artigos científicos, livros, dissertações e teses, com o intuito de consolidar um panorama teórico abrangente e atual.

Dados estatísticos também foram necessários para validar a argumentação sobre a relevância de que professores de História se aprofundem no ensino inclusivo.

4.2 Apresentação do Produto Educacional

Este capítulo se liga diretamente com a proposta do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), que estabelece como critério para formação a criação de um Produto Educacional, como devolutiva à sociedade, visando o público das escolas, podendo ser direcionado aos alunos ou aos professores da área de História.

Partindo dessa premissa, nos ocorreu a criação de um produto pedagógico voltado aos professores de história do ensino básico, em uma linguagem facilitada que considerasse as dificuldades cotidianas desse público, pois a proposta visa facilitar ao máximo, na área de História, o ofício de lecionar.

A compreensão da necessidade de uma produção voltada aos professores de História que apresentasse e explicasse de forma direta suas competências em relação aos alunos atípicos surgiu durante a primeira experiência como docente titular de uma sala de aula. Apesar de que os estágios da graduação de licenciatura em História são de extrema valia, são um ambiente muito mais controlado e supervisionado. Ao se deparar com uma sala com alunos que se tornam nossa responsabilidade, mesmo que por um curto período, as dificuldades de cada um e como elas influenciam todo o contexto didático de uma sala ficam cada vez mais perceptíveis.

Considerando que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um dos mais comuns e se apresenta de forma aparente no comportamento de crianças em fase escolar, esse tema foi o escolhido por se adequar a uma necessidade real de docentes que se deparam com esse cenário cotidianamente em seus trabalhos.

Essa lógica, no entanto, aparenta apresentar resistência por parte dos professores de História, pois acredita-se que lidar com certos aspectos da educação são atribuições vinculadas ao campo da pedagogia. A resistência dos licenciados em História é compreensível, uma vez que a academia aparenta ser muito distante do ensino comum. Entretanto, uma das linhas de pesquisa do Mestrado Profissional da UEMA, “Linguagens e construção do Conhecimento Histórico”, abre um leque de possibilidades ao mestrando.

Portanto, o produto educacional referido tem, em sua criação alguns questionamentos que precisam ser respondidos, entre eles: porque professores de História necessitam se preocupar com o ensino inclusivo de pessoas com TDAH; como podem identificar alunos com esse transtorno e quais métodos podem ser usados em suas aulas para a inclusão real deste grupo.

Para amparar essas demandas, foi pensado um produto para os professores de História do ensino básico que funciona como um texto de apoio ao lidar com os alunos com TDAH, pensando em auxiliar de forma leve os docentes que já têm muitas demandas e indicando como proposta didática o uso dos quadrinhos como uma ferramenta inclusiva.

Outro ponto considerado foi o próprio uso dos quadrinhos dentro do produto, que visa desenvolver uma familiaridade sutil ao se relacionar com o leitor. Essa ideia surgiu ao ser levado em consideração que muitos professores não têm o hábito de consumir quadrinhos e que, por meio disso, podem apresentar certas resistências em implementá-los em sua didática.

Todas essas preocupações foram pensadas e levadas em consideração para a criação do produto educacional intitulado “Tranquilizante, dinâmico e acolhedor: O ensino de História nos quadrinhos”.

4.3 - Por qual motivo professores de História devem se preocupar com o ensino inclusivo?

Ao longo do curso de Pós-graduação, diversas vezes surgiram questionamentos sobre o motivo de uma pesquisa de mestrado em História tratar do ensino inclusivo, e se essa preocupação não deveria se restringir ao campo da Pedagogia. Com base nessa preocupação, foi levantada a ideia de um capítulo inicial voltado à explicação ao leitor sobre o produto e a importância de um professor de História se preocupar com metodologias inclusivas.

Professores do ensino básico com algum tempo de docência provavelmente já se depararam com alunos com transtornos proeminentes em seu ofício e tiveram que se adaptar ao lecionar para eles, porém a realidade acadêmica e a das escolas são completamente distintas. O conhecimento teórico, como já citado, é incapaz de transmitir, em sua totalidade, a realidade.

Assim, nem mesmo as situações são padronizadas, e escolas estruturadas com uma equipe pedagógica completa, que oferece uma remuneração aceitável, são muito raras.

Em pesquisa feita por Lemos e Fernandes em 2022 em instituições da rede pública e particular do estado de São Paulo, foi percebido que algumas das principais reclamações dos professores da rede pública eram a falta de participação dos pais, a falta de recursos, a falta de investimento público e a superlotação das salas. Mesmo sendo um recorte aparentemente distante, por se tratar de uma pesquisa feita do outro lado do país, o G1 (2023) relata que o Tribunal de Contas do Estado do Maranhão (TCE-MA) divulgou o relatório consolidado da Operação Educação referente ao Maranhão, e que a fiscalização, realizada a partir de uma vistoria em 99 unidades escolares em 31 municípios, indicou um grave sucateamento da infraestrutura das escolas públicas do estado.

Com essa visão, os pais com melhores condições financeiras optam por colocar seus filhos em escolas particulares, enquanto que, para os docentes, é preferível a rede pública, pois a remuneração das escolas particulares, além de baixa, geralmente não leva em consideração os trabalhos extraclasse.

Essas realidades tão distintas ainda não são hegemônicas nem mesmo dentro de seus próprios contextos. mas, em um panorama geral, ambas necessitam de professores conscientes sobre o ensino inclusivo. Como já citado, o ensino inclusivo não visa separar completamente os alunos típicos e atípicos, entretanto também não se trata de apenas colocá-los no mesmo ambiente.

Escolas já sem infraestrutura são, por vezes, carentes de um quadro pedagógico completo, enquanto as particulares não oferecem segurança financeira que permita ao docente se dedicar ao ensino inclusivo. Essa afirmação se baseia no fato de que uma remuneração baixa resulta no acúmulo de trabalho para garantir sua sobrevivência. Logo, em ambos os cenários, os professores encontram dificuldades.

Com essa visão, o primeiro capítulo busca demonstrar ao professor que, por serem licenciados e não bacharelados, há uma necessidade real de se preocupar com esses alunos. O uso de quadrinhos, neste momento, é usado para falar diretamente com o leitor e utiliza a sátira como recurso para levantar contestações.

Figura 5: A poção mágica

Fonte: Imagem gerada por IA (Plataforma Bing) e modificada por Schalcher, Gabriela dos Santos.

O quadrinho acima tenta chamar a atenção do leitor com imagens vibrantes e coloridas e, por mais que esses não sejam elementos comuns a quadrinhos voltados para adultos, a linguagem da sátira se liga a este público. Além de um elemento visual, é uma mensagem de que não existe uma poção mágica que faz com que as crianças deixem de ter deficiências ou transtornos assim que entram no 6º ano, ano letivo em que os alunos deixam de ter aulas apenas com pedagogos e passam a ser ensinados por licenciados, como os de História.

Além disso, durante o capítulo, são levantadas pesquisas que demonstram que a maior parte dos diagnósticos é feita nesse período, quando se comprova que os comportamentos típicos dos transtornos são mais acentuados. Ainda nesse capítulo, foi observado que, se existe a necessidade de convencer os professores de História a adentrarem nessa área, é possível que muitos não reconheçam alguns símbolos e possíveis indicadores. Com base nisso, foi criado um tópico totalmente voltado ao processo de identificação por parte do professor, além de usar informações para aconselhar como devem proceder ao identificarem.

Com a internet, boa parte das informações (verdadeiras e falsas) torna-se de fácil acesso. Além disso, muitas pessoas utilizam essa facilidade para compartilhar aspectos do seu cotidiano. Alguns indivíduos com transtornos também fazem uso dessa facilidade para comunicar e se conscientizar sobre seus direitos. Essa disseminação proporciona eventos sociais muito típicos de sua época. Um exemplo é o do cordão de identificação de girassóis, que teve sua criação na Inglaterra. Esse utensílio teve grande divulgação no Brasil por meio das redes

sociais, fazendo com que sua aderência fosse orgânica por parte dos que acompanhavam essa temática nas mídias.

O uso dessa identificação foi natural ao ponto de ser adotada por boa parte da comunidade de pessoas com transtornos e deficiência não visível, ou seja, aquelas que não podem ser percebidas sem identificação ou aviso, como deficiência auditiva, alguns graus de cegueira, autismo, entre outros. Essa aderência levou à criação de leis que adotaram legalmente seu uso como forma de identificação. Durante a escrita do produto pedagógico, o status do uso legal do cordão no Maranhão foi modificado, o que levou a algumas alterações. O que antes era um projeto de lei foi aprovado e transformado na Lei 14.624/2023, que aprova o cordão de girassol como símbolo nacional de identificação de pessoas com deficiências ocultas.

Entretanto, foram feitas algumas ressalvas, pois o símbolo foi aprovado apenas para representar deficiências ocultas. Ou seja, a lei não contempla indivíduos com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade ou com transtorno de aprendizagem, que não são considerados como deficiência. Contudo, como já explicitado, muitas deficiências abarcam o TDAH como comorbidade e o uso do cordão foi amplamente difundido por meio das redes sociais. Com essa conclusão, o cordão de girassol foi abordado no produto como forma de conscientizar os professores, caso o encontrem.

4.4 O uso do quadrinho como ferramenta no ensino de História

O uso dos quadrinhos não é uma grande novidade no campo da História, pois a ferramenta, apesar de não ser considerada algo tradicional como o uso de textos e livros didáticos, é um produto bastante conhecido na área dos estudos historiográficos e da educação básica, por sua funcionalidade como recurso de apoio.

[...] decorrente de um movimento historiográfico mais amplo iniciado na França com os Annales, o campo precisou de mais subsídios para explicá-los, isto é, o alargamento da noção de fonte foi essencial e marcou os usos e interpretações das novas pesquisas realizadas, em que novos elementos, agora tomados como fontes (fotografia, jornal, revista, oralidade, literatura, testamentos, inventários, registros paroquiais e civis, processos criminais, cartas, discursos e pronunciamentos), precisaram ser legitimados (Biserra e Santos, 2015, p.9).

Essa abertura no leque de possibilidades de narrativas históricas também proporcionou ao quadrinho seu estudo historiográfico. Essa percepção, no entanto, aparenta estar relativamente retorcida aos olhos daqueles que não se aprofundam realmente no estudo de quadrinhos.

Apesar de essas produções poderem ser usadas apenas de forma ilustrativa nas aulas de História, também podem ser estudadas de fato como material de estudo, a ser analisado e desenvolvido em aulas, tal qual a imagética que é atribuída geralmente aos livros. Não como os livros didáticos, que são construídos e pensados como um mecanismo de ensino, mas livros de literatura, que abrangem um contexto histórico que é usado para estudar uma narrativa.

Existem várias áreas do ensino que usam HQ (História em quadrinhos) como instrumento de ensino, obviamente cada uma com sua especificidade, porém isso não retira o mérito do produto como material histórico. Ao contrário, destaca sua versatilidade didática. Além disso, convém destacar que, desde meados do século passado, é comum encontrar histórias em quadrinhos direcionadas ao tratamento de eventos históricos com cunho educativo (Lima, 2017, p. 153).

Os quadrinhos do historiador, escritor e roteirista Iramir Araújo, que trazem foco às temáticas históricas maranhenses, são exemplos que podem ser utilizados. Com destaque para o quadrinho “Balaiada” de 2010, por ter sido escrito por um roteirista historiador, a narrativa se preocupa muito menos com o aspecto lúdico e prende-se mais à historiografia.

Figura 6: Quadrinho Balaiada



Fonte: <https://oimparcial.com.br/entretenimento-e-cultura/2019/01/historias-e-contos-do-maranhao-retratados-em-quadrinhos/>

Entretanto, como percebido na imagem, os quadrinhos de Iramir Araújo possuem sua própria identidade narrativa. Assim como outras fontes, o quadrinho se baseia na narrativa que seu autor deseja transmitir. A diferença, nesse caso, está na valorização de personagens que, historicamente, ocupam papel de coadjuvantes. Entretanto, até mesmo uma fonte produzida por um historiador precisa de cuidados ao ser utilizada.

Para entender como usar os quadrinhos, será usado como base o capítulo “Os Quadrinhos na aula de História”, presente no livro Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula, de Túlio Vilela (2014).

Vilela destaca que os quadrinhos, no que se refere aos seus recursos visuais, permitem uma gama de possibilidades para o estudo de História nas escolas. O conceito de tempo, aparentemente fácil de entender para os adultos, ainda não é plenamente desenvolvido na mente de crianças. A base nacional comum curricular destaca que essa lógica precisa ser ensinada nas aulas de História.

A EF06HI01 refere-se “a identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas)” (Brasil, 2018, p. 420). Essa temática pode ser um desafio imperceptível, uma vez que alunos do ano letivo correspondente a essa habilidade possuem, em sua maioria, idades entre 11 e 12 anos (havendo, obviamente, exceções, como casos de reprovação, entrada tardia, entre outros). São indivíduos que, ao escutarem que países possuem calendários com anos diferentes, podem interpretar de forma equivocada. Como todo processo de aprendizagem, a trajetória é processual. Vilela aponta que quadrinhos podem ser usados para entender o tempo.

Os elementos visuais utilizados para indicar a passagem do tempo em uma história em quadrinhos (um desenho da Lua para indicar o anoitecer; um relógio na parede de um escritório; uma personagem marcando o cartão de ponto no final do expediente) podem ser usados para uma reflexão sobre os diferentes tempos: o tempo da natureza, o tempo do relógio, o tempo da fábrica (Vilela, 2014, p. 1286).

O uso dessa ferramenta faria parte de um processo de ensino. A ideia de tempo e sua data estão intrinsecamente ligadas às crianças mais novas, e isso é totalmente justificado por sua vivência infantil. Se um aluno entende que “segundas-feiras são dias de ir à escola”, é compreensível que se subentenda que a ação está ligada à data. Então, é comum que surjam perguntas como “então eles vivem no passado?” quando se faz referência a calendários com datas menores. O uso de quadrinhos que utilizam informações visuais, como o exemplo acima, é a base para contestações que podem ser feitas pelo professor, como “Se o relógio estivesse quebrado, ele trabalharia menos?”. A noção de que os números estão ligados à passagem do tempo só porque nós assim os atribuímos é uma noção fundamental para compreender diferentes estruturas históricas e é, não obstante, a primeira habilidade da BNCC referente ao ensino de História.

Porém, como destacado por Vilela e aprofundado no produto educacional, os quadrinhos devem ser usados com ressalvas, pois, assim como todas as fontes, não são isentos de intenções. Seu uso é tão trabalhoso quanto o de qualquer outra fonte, podendo ser até mais trabalhoso que algumas, justamente por conta de um de seus maiores benefícios: a múltipla linguagem.

Por se tratar de um produto voltado para professores do ensino básico, foi percebida a importância de salientar os cuidados ao usar quadrinhos, considerando a idade e as capacidades dos alunos.

Um primeiro ponto a se salientar é a escolha dos quadrinhos, pois nem todo quadrinho é adequado para o ambiente escolar ou para a faixa etária dos alunos em questão. O quadrinho já citado, “Balaiada”, além de se tratar de uma temática abordada apenas no 8º ano, não seria

um produto condizente para o uso no 6º ano, não apenas por sua temática, mas por sua narrativa e os traços mais maduros.

Figura 7: Tayó em quadrinhos, de Kiusam Oliveira e Amora Moreira.



Fonte: <https://minadehq.com.br/de-quadrinhos-no-dia-das-criancas/>

É essencial selecionar obras que estejam em sintonia com os objetivos pedagógicos e que sejam apropriadas para a faixa etária dos alunos. A imagem acima, por exemplo, trata-se de uma produção voltada para o público infantil. Mesmo sem considerar o conteúdo, essa ideia pode ser percebida pelas formas mais arredondadas e cores mais vivas, diferente do quadrinho de Iramir Araújo, que se aprofunda em traços mais finos e realistas que não são atraentes aos alunos mais novos.

Mesmo que o produto educacional tenha como foco principal o ensino de História, há também a preocupação de que chame a atenção do leitor. O quadrinho pode ser pensado como uma ferramenta no ensino inclusivo, diferente do estudo de quadrinhos acadêmicos, em que o leitor não é mais criança e procura visualizar todo o produto de forma mais crítica e madura. Mesmo que o intuito do produto não seja apenas o uso ilustrativo, mas uma real interpretação, o desenvolvimento dessa habilidade leva tempo e necessita do querer de seu leitor. Se esse ainda é jovem, é preciso primeiramente chamar sua atenção para que, a partir desse ponto, possam ser desenvolvidas as outras habilidades. O uso do quadrinho para esse produto foi

pensado não apenas por sua extensão de possibilidades e sua linguagem única, mas também pelo fato de ser um produto de conhecimento popular.

[...] informações e recursos introdutórios que devem ser apresentados antes dos conteúdos da matriz curricular e servem de ponte entre o que o aluno já sabe e o que ele deve saber para que o conteúdo possa ser realmente aprendido de forma significativa. Importante destacar que o organizador prévio não é um pré-requisito associado a uma determinada matéria ou conteúdo. Os organizadores prévios, segundo o autor, podem ser textos, imagens, simulações computacionais, experimentos, ou a combinação de duas ou mais situações (Ausubel, 1982, p.21).

O autor Ausubel defende a aprendizagem significativa. Pensando nisso, o quadrinho foi idealizado como uma ferramenta que fará ligação aos conteúdos de História, pois mesmo que não sejam as mesmas histórias, trata-se de um formato conhecido. Como levantado, as informações não precisam estar diretamente ligadas, apenas que uma estrutura ou símbolo seja um conhecimento prévio por parte do aluno e, a partir disso, os aprendizados mais profundos são construídos.

Ao se tratar de conteúdo, esse deve ser historicamente acurado, respeitando as interpretações e os fatos históricos. Não se trata de não abordar os quadrinhos com diversos pontos de vista, mas de excluir narrativas tendenciosas e embasadas em construções historiograficamente tradicionais.

Um produto educacional pedagógico que propõe o uso de quadrinhos deve alertar e demonstrar como evitar narrativas que irão reforçar aos alunos uma visão unilateral de grandes heróis.

Usando da aprendizagem significativa com os professores ao usar não apenas quadrinhos, mas personagens da Turma da Mônica, o segundo capítulo do produto busca demonstrar não apenas como usar os quadrinhos, mas os cuidados que devem ser tomados ao fazê-lo.

Os alunos tendem a visualizar aquilo que os professores apresentam como verdade absoluta, portanto, a postura crítica do professor, ao incentivar os alunos a analisarem de forma profunda e reflexiva, deve ser muito bem explicitada. Além disso, os valores culturais e éticos representados nas histórias precisam ser condizentes com a proposta educacional da escola. As crianças mais novas com o agravante do TDAH tendem a necessitar de mais repetição ao interpretar os recursos, mas os docentes podem usar do produto assim como outras produções. Embora eles precisem ser acompanhados de uma contextualização adequada, cabe ao professor situar a representação do período histórico a ser estudado, discutindo quais aspectos são apresentados e quais são resultado de licença criativa dos autores, bem como a intenção transmitida de acordo com o contexto de sua criação. Convém lembrar, no entanto, que toda

obra de ficção histórica fornece mais informações a respeito da época em que foi criada do que sobre a época em que é ambientada (Vilela, 2014, p. 1313).

Isso ajuda a evitar que os alunos formem percepções incorretas sobre eventos ou personagens históricos. É importante que o professor destaque a relação entre a narrativa dos quadrinhos e as fontes históricas convencionais.

Os quadrinhos, como qualquer outra mídia, trazem consigo a visão de mundo dos seus criadores, por isso, é essencial incentivar o senso crítico nos alunos e fornecer a eles todas as informações possíveis, como por exemplo: quem era o autor, quais eram suas intenções, quando e onde foi produzido.

Em um cenário ideal, seria interessante incitar os alunos para que eles mesmos fizessem pesquisa acerca dessas informações. Porém, pensando no pior dos cenários, o produto visa propor atividades facilitadoras mediante uma possível falta de recursos.

O produto educacional pedagógico procura promover debates sobre como os diferentes eventos históricos são representados nos quadrinhos e como podem ser usados para beneficiar os alunos com TDAH na aprendizagem.

Estímulos visuais são de grande valia, pois à medida que promovem a concentração do aluno, faz com que absorvam o conteúdo linguístico e também despertam sua criatividade. É de extrema importância que as atividades no processo de ensino e aprendizagem sejam significativas e agradáveis para os alunos (Oliveira e Duarte, 2017, p.84).

Esse estímulo visual de tanta valia promove o interesse daqueles que o observam. Não coincidentemente, as figuras chamam mais atenção do que textos, mas se esse é o caso, surge o questionamento a respeito do uso de quadrinhos em vez de apenas imagens. Para responder isso, é preciso destacar alguns pontos. O primeiro é que o quadrinho não precisa de falas escritas para existir.

Figura 8: Quadrinho sem falas



Fonte: SOUSA, Maurício de. Cascão, Quadrinho sem falas. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/832532681107558621/>. Acesso em: 11 out. 2024.

O quadrinho acima possui apenas 3 palavras: o título com o nome do protagonista “Cascão”, o nome escrito na casa e a palavra “Fim”, indicando o final do quadrinho, mas nenhuma dessas palavras é fala de personagens. Embora eles falem por meio de balões nos desenhos, ainda existe um diálogo, porém interpretativo, restrito ao recurso visual. Esse formato é de grande valia para aqueles que não sabem ler, por exemplo, e, de forma geral, fomenta o desenvolvimento de leitura de imagem.

Um exemplo a ser usado para explicar a escolha dessa linguagem devido às suas multifaces, que também demonstra uma temática histórica, é a capa da primeira edição do quadrinho do Capitão América. Aqui, cabe dizer que o produto não necessita do uso integral de uma HQ, pensada apenas como recurso de aula, o uso de um quadrinho fragmentado como o uso apenas da capa são uma possibilidade. Essas ferramentas, além de poderem ser extensas e densas em interpretações, por vezes não cabem integralmente em uma aula de História.

Outro fator que sempre deve ser salientado é que, por mais que o primeiro contato com quadrinhos da maioria das pessoas seja na infância, não é todo material que é necessariamente

voltado para crianças. Mesmo nesses casos, os professores podem fazer recortes que favoreçam suas aulas ao apresentar o recurso.

O recorte citado da capa da primeira edição de “Capitão América”, além de ser um clássico no mundo dos colecionadores de quadrinhos, é uma clássica e aclamada representação histórica da Segunda Guerra Mundial.

Figura 9: Capa primeiro volume do Capitão América.



Fonte: https://marvel.fandom.com/pt-br/wiki/Capit%C3%A3o_Am%C3%A9rica_em_Quadrinhos_Vol_1_1

A imagem acima apresenta inúmeras possibilidades para serem trabalhadas em sala de aula. O primeiro fator é que o Capitão América é um personagem amplamente conhecido na mídia, seja a sua versão do universo cinematográfico da Marvel, seja a dos filmes. O nome, os símbolos e o arquétipo voltado sobre essa figura já estão construídos. Porém, é provável que não entendam como, acima de tudo, se trata de uma construção de uma propaganda.

Ao elaborar uma aula sobre a temática da Segunda Guerra e explicitar que o conflito ia muito além do campo de batalha, pois adentrava principalmente a política e a propaganda, torna-se significativo que um super-herói esteja trajado com a bandeira dos Estados Unidos.

A própria palavra “super-herói” resguarda, em seu significado, a ideia do “super”: aquilo que se refere ao lúdico, com poderes, e “herói” representa aquele que sempre fará o certo, o que protege os indefesos e sempre combate o mal. A combinação de todas essas características, somadas ao famoso soco em Hitler, que é um dos maiores algozes da história ocidental moderna, coloca a imagem dos Estados Unidos como protetora do mundo contra esse inimigo em comum.

O produto educacional procura guiar o professor em seu papel no uso dessa metodologia, pois, como demonstrado, todas as interpretações feitas a partir da imagem têm algo em comum: o conhecimento. A compreensão prévia do professor e dos alunos não é a mesma. É possível que alguns professores mais velhos não reconheçam o personagem e nem sua origem de criação, real ou ficcional, embora seja muito mais provável que os alunos não reconheçam a figura de Hitler.

Logo, cabe ao professor que escolhe fazer uso dessa ferramenta pesquisar a respeito daquilo que irá apresentar, devendo também contextualizar a temática que envolve aquilo que propõe. Nesse exemplo, para os discentes estarem munidos de todas as ferramentas para o pensamento crítico, aulas que apresentem a imagem de Hitler, os símbolos das suásticas e o contexto político da época devem ser feitas anteriormente ao uso do quadrinho.

Existem ainda outras vantagens presentes no uso dos quadrinhos, que é a apresentação de outras culturas aos alunos. Outro exemplo acerca da temática da Segunda Guerra Mundial é o uso de Manhwa (quadrinhos sul-coreanos). Como estudado a respeito desse assunto no ensino básico, costuma-se inviabilizar ou tratar como plano de fundo o lado asiático da guerra, mas seu aprofundamento pode ser viável por meio do manhwa.

Mesmo que aparente ser muito complicado inserir temas tão abrangentes, é essencial lembrar que os alunos não são agentes passivos e que não estão alheios ao mundo à sua volta. Muitos alunos que consomem cultura pop asiática sabem ou têm alguma noção de conflitos entre os países, mesmo que não saibam a causa exata.

O Manhwa de Keum Suk Gendry-Kim trata-se de uma biografia de Ok-sun Lee, que, entrevistada pela quadrinista, conta sobre sua infância e adolescência como “mulher de conforto”, termo ofensivo, mas vulgarmente conhecido para mulheres que foram escravizadas sexualmente por soldados japoneses. O assunto é forte e o manhwa é bastante emotivo, não dispondo de cenas explícitas ou impróprias. Com 488 páginas, é uma leitura densa, portanto, caso o docente decida usar este quadrinho, medidas devem ser tomadas para que isso seja possível.

Tendo em vista que o uso desses quadrinhos se destina a metodologias voltadas para alunos com TDAH, leituras tão intensas são impraticáveis, não apenas por ultrapassar a carga horária de aula ou por não ser possível usar algo tão denso como tarefa para ser feita em casa, mas por fugir das pautas de uma educação inclusiva para pessoas com esse transtorno.

Na prática, quadrinhos maiores ainda podem ser usados, mas com cautela. “Os sintomas de desatenção são: perda de foco das atividades, os pensamentos ficam voados, perdem objetos, falta de concentração, movimentação constante.” (Santos, 2014, p. 8).

Mesmo que o quadrinho seja mais efetivo que apenas um texto escrito simples, o tamanho também deve ser levado em consideração, já que manter o foco por longos períodos de tempo, mesmo para alunos neurologicamente típicos, é algo difícil. Consequentemente, o uso pode ser feito de forma fragmentada, usando capítulos inteiros para a análise ou algumas páginas contextualizadas.

Todos esses desafios, além de serem levados em consideração na produção do produto e estudados para sua criação, também foram guiados como recurso com conteúdo inserido em sua produção, entretanto com uma linguagem que respeite seu formato.

Como já citado, o quadrinho não é apenas proposto como recurso para alunos, mas uma forma de se relacionar diretamente com o leitor do material. Visando essa possibilidade, foi criado um “avatar” que se relaciona diretamente com o leitor. Esse recurso é popularmente conhecido como quebra da quarta parede. De acordo com Lucas (2017, p. 10), essa expressão indica o momento em que um personagem da obra em questão fala diretamente com o interlocutor. Esse evento ficou mais conhecido por ser usado pelo personagem Deadpool nos cinemas (apesar de ser uma característica também presente em seus quadrinhos).

No século XVIII, o teatro assumiu com mais rigor a “quarta parede” e fez a mise-en-scène se produzir como uma forma de tableau que, tal como uma tela composta com cuidado pelo pintor, define um espaço contido em si mesmo, sugere um mundo autônomo de representação, totalmente separado da platéia. Como queria Diderot, a “quarta parede” significa uma cena autobastante, absorvida em si mesma, contida em seu próprio mundo, ignorando o olhar externo a ela dirigido, evitando qualquer sinal de interesse pelo espectador, pois os atores estão “em outro mundo” (Xavier, 2003, p. 17 apud Cirino, 2013, p.10).

Como percebido, o uso de personagens para dialogar com o público já é um recurso muito antigo, mas, por não ser tão utilizado, sempre causa admiração ao espectador. Considerando que seria uma adição interessante e facilitaria o diálogo, o recurso foi integrado.

Para Cirino (2013), a ideia de “quebra” consiste em inserir o espectador como participante da narrativa, rompendo com a lógica de que ele deve ser somente um consumidor passivo. Apesar disso, o autor contesta produções em que o público não tem real interferência na obra, ou seja, o personagem fala sem esperar resposta. Sendo o caso do produto educacional

desenvolvido, muitos autores, assim como Cirino, não considerariam uma real quebra da quarta parede, uma expressão utilizada para personagens que “falam com a câmera” e, na falta de melhor expressão, será a referida a expressão usada no produto.

Esse meio de comunicação não visa infantilizar ou subestimar o poder interpretativo dos docentes, mas foi pensado como um recurso suavizador, partindo do princípio de que, mesmo sendo voltado a professores, não deve exprimir uma narrativa desagradável com uma linguagem complicada.

4.5 Metodologia do desenvolvimento do Produto Educacional “Dinâmico, Acolhedor e Inclusivo: O ensino de História por meio de quadrinhos para alunos com TDAH”.

4.5.1 Descrição das etapas de delimitação do problema a ser abordado

Os cursos de graduação de licenciatura em História oferecem pouca carga horária voltada ao desenvolvimento de habilidades relacionadas às metodologias inclusivas. em contraponto existe à necessidade nas escolas de discentes capacitados para o ensino inclusivo

Com base nas informações obtidas sobre a necessidade dos professores em recorrer a materiais informativos que apoiem sua metodologia, o presente produto propõe demonstrar as maneiras que os quadrinhos podem auxiliar no ensino de História, incluindo os alunos neuroatípicos de maneira a facilitar a compreensão do conteúdo. No entanto, ele não se propõe a ser um guia definitivo, mas um referencial de apoio ao qual os professores podem recorrer em caso de necessidade.

4.5.2 Definição da idealização e elaboração do Produto Educacional

Professores de História enfrentam desafios específicos ao ensinar alunos com TDAH, que podem afetar a eficácia da sua didática. A História, como matéria letiva do ensino básico, frequentemente envolve narrativas longas e detalhadas, que podem ser difíceis para os alunos, em especial para os discentes com transtorno de déficit de atenção com hiperatividade, manterem a atenção por períodos prolongados. Isso pode levar à perda de interesse e à falta de compreensão do conteúdo, reforçando a ideia de que a História é uma matéria “decorativa”, devido ao fato de não ser visualmente estimulante ou acessível o suficiente. Isso requer que os professores adaptem os materiais, incorporando elementos visuais e, às vezes, estruturas mais simples, como um conjunto de elementos.

O uso de quadrinhos que são visualmente estimulantes e por vezes usam linguagem acessível pode ajudar a captar a atenção de alunos com TDAH, que muitas vezes têm dificuldade em se concentrar em conteúdos mais tradicionais, visto que a combinação de texto e imagens ajuda a facilitar a compreensão e a retenção de informações.

4.5.3 Descrição da Pesquisa temática do PTT: descrever os conteúdos que serão abordados

Pensando no ensino como parte fundamental de ser professor, a presente pesquisa busca pensar em metodologias ativas para professores de História em sala de aula, desenvolvendo a ideia de como os quadrinhos podem apoiar os licenciados em História ao lecionar.

Em um primeiro momento, é necessário que o produto dialogue diretamente com o leitor sobre a importância de adentrar no âmbito da didática. Isso pode ser visto por muitos como algo distante de seu ofício, além disso, consideram que questões como o ensino inclusivo devem ser de responsabilidade exclusiva dos profissionais de pedagogia, deduzindo que, mesmo sendo professores, não precisam se apropriar dessas perspectivas. A partir do esclarecimento inicial, o produto pretende ajudar os professores a reconhecerem alunos com transtorno de déficit de atenção e símbolos que identificam deficiências.

Durante o segundo capítulo, os conteúdos são desenvolvidos sobre o uso dos quadrinhos no ensino de História para indivíduos com TDAH, demonstrando como características específicas dos quadrinhos e a diferença de outras fontes podem ser usadas para o ensino, beneficiando a inclusão escolar e os cuidados acerca das narrativas apresentadas nestas fontes.

Sugestões para adaptar quadrinhos existentes ou criar histórias que sejam mais envolventes e compreensíveis para esses alunos, lembrando dos benefícios e sugestões para lidar com cada formato.

Durante o terceiro capítulo, apresentam-se exemplos de atividades interativas e dinâmicas que utilizam quadrinhos para ensinar conceitos históricos e estratégias para incorporar quadrinhos em diferentes etapas do processo de aprendizagem, demonstrando sugestões sobre como combinar o uso de quadrinhos com algumas habilidades temáticas da BNCC.

4.5.3.1 Descrição do desenvolvimento do Produto:

O produto pedagógico visa alcançar professores de História do ensino básico, com a proposta de auxiliar no desenvolvimento de aulas inclusivas. Em um primeiro momento, é iniciada a discussão sobre a necessidade de licenciados em História se aprofundarem no ensino inclusivo e estudarem sobre o tema. Para isso, tenta-se provocar uma reflexão ao afirmar que existe uma grande diferença entre os cursos de licenciaturas e bacharelados, além de que, aquele que é docente, terá que se aprofundar em questões de ensino, entre elas, o viés inclusivo. Questionando a afirmação de que estes interesses seriam apenas da área da pedagogia, se indivíduos com deficiência não deixam de ser deficientes durante uma aula de História.

Ainda no primeiro capítulo, foram dadas dicas de como os professores podem identificar discentes com transtornos, lembrando os cuidados necessários para que não assumam funções que não são suas.

No segundo capítulo, será desenvolvido sobre como os quadrinhos podem ser usados como ferramenta no ensino de História, demonstrando como essa ferramenta possibilita várias linguagens e é mais dinâmica que o texto comum.

No terceiro capítulo, foram apresentadas amostras de planos de aulas que usam quadrinhos na perspectiva inclusiva, considerando que, tratando-se de "ensino inclusivo" nas aulas de História, falamos de didáticas que incluem toda a classe escolar. As adaptações, ainda que possuam enfoque, preferencialmente, nos alunos com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, beneficiam todos os alunos e promovem a real inclusão.

4.5.3.2 Análise, à luz do referencial teórico e metodológico:

Utilizando-se da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1963), o produto propõe aos professores os quadrinhos como ferramenta de ensino. De acordo com o autor, essa metodologia se beneficia dos conhecimentos prévios dos alunos, mas não de forma simples. Essa didática usa esses conhecimentos em benefício do ensino, ressignificando-os e moldando-os para absorção de novos saberes.

Os quadrinhos, sendo um recurso conhecido popularmente no Brasil com títulos como “Turma da Mônica” e “Marvel Comics”, ao serem usados no meio escolar, permitem uma gama de possibilidades. Não necessariamente precisam ser esses os títulos, apenas o formato já sendo conhecido pelos discentes já é de grande valia ao professor.

Pensando nessa temática em conjunto com os métodos do uso de quadrinhos de Vilela (2014), que demonstra como utilizar essas ferramentas, e juntamente com autores que tratam do ensino inclusivo de pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade, o produto dispõe dos métodos baseados na BNCC para demonstrar como é possível usar os quadrinhos para a inclusão escolar na prática." ou "para a verdadeira inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi analisado, é possível perceber que no Brasil existe uma obrigatoriedade legal da inserção do ensino inclusivo, dado que a lei fala diretamente sobre a inclusão nas escolas. Essa determinação influenciou, de forma perceptível, a licenciatura em História das universidades analisadas a integralizar um componente voltado ao ensino inclusivo, entretanto não aparenta ser o bastante.

Diante da abordagem predominantemente trabalhada nos cursos de formação docente, é possível compreendermos as sucessivas críticas em relação à escolarização das pessoas com deficiência, já que tanto a escola quanto a universidade trabalham superficialmente, promovendo muitas vezes condições que limitam o acesso destas pessoas ao conhecimento. (Dias e Silva, 2020. p. 413)

A composição do que é feito diretamente ao lecionar para alunos com essas necessidades é um reflexo da formação dos professores, entretanto, o currículo deve receber críticas válidas por sua insuficiência nessas questões. A falta de capacitação dos profissionais, tanto os que vêm apenas da graduação quanto alguns já mais experientes, não os torna culpados por esse cenário. Além disso, a escassez de componentes voltados para a inclusão do TDAH, de outros transtornos ou deficiências, também não pode ser considerada como a única responsável.

Por mais que ocorra a obrigatoriedade, as ferramentas não são disponibilizadas de forma homogênea para que todos tenham condição de usufruir desses direitos, ao exemplo de que esses indivíduos necessitam de um atendimento mais individualizado e o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade se beneficia de uma diminuição de estímulos que tirem seu foco, o que torna incoerente sua combinação com turmas superlotadas, assim como a falta de recursos.

A noção que fica é de uma cobrança unilateral para com o corpo docente, visto que é exigido que os professores ministrem aulas inclusivas, mas sem entregar-lhes as ferramentas necessárias. Essa prática tem permanência mesmo não pensando especificamente no ensino inclusivo, pois os parâmetros sempre são estabelecidos aos docentes, junto à penalidade em caso de descumprimento, mas com escassez de recursos.

Pensando nessa estrutura, surge a ideia do uso dos quadrinhos como ferramenta auxiliadora. Mesmo que existam outros meios que também podem ser inclusivos, este é pensado como facilitador, já que outros, como o uso de celulares e vídeos, podem não ser viáveis em cenários mais carentes. Enquanto o quadrinho pode ser considerado mais acessível, mesmo que só até certo ponto, sua diversidade de uso permite usá-los de diversas formas, desde comprá-los impressos para ser utilizado em aula, sendo essa a forma mais cara, até imprimir tirinhas disponíveis na internet e a produção do quadrinho por parte dos próprios alunos.

REFERÊNCIAS:

a) Documentos

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. Diretoria de Ensino – Departamento de Educação Especial. Guia para Inclusão de Alunos com TDAH no Contexto Escolar. Rio Branco: Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, 2024.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** Censo Escolar 2024: Resultados. 2024. Acesso em: 15 fev. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.624, de 11 de julho de 2023.** Institui o Programa Nacional de Proteção e Apoio às Pessoas com Epilepsia. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação. Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).** 2024. Disponível em: <https://planodecarreira.mec.gov.br/piso-salarial-profissional-nacional-pspn>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Ministério da Integração e do Desenvolvimento Regional.** Departamento Nacional de Obras Contra as Secas. Abril azul: mês de conscientização sobre autismo. Disponível em: <https://www.gov.br/dnocs/pt-br/assuntos/noticias/abril-azul-mes-de-conscientizacao-sobre-autismo>. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 1.108, de 2023.** Classifica o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (CID 10-F90) como deficiência conforme previsto na Lei n. 13.146/2015. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: 23 set. 2024.

MINAS GERAIS. **Assembleia Legislativa. Projeto de Lei nº 1.108,** de 2023. Dispõe sobre o atendimento preferencial a pessoas com fibromialgia e outras condições incapacitantes. Diário Oficial de Minas Gerais: Belo Horizonte, MG, 2023.

SÃO LUÍS. **Lei nº 6.960,** de 14 de janeiro de 2022. Dispõe sobre a criação do Programa Municipal de Inclusão Escolar para Pessoas com Deficiência. Diário Oficial do Município: São Luís, MA, 14 jan. 2022.

SÃO LUÍS (MA). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular da educação especial da rede pública municipal de São Luís-MA.** São Luís: Semed, 2023. ISBN 978-85-98837-04-8.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 abr 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Curso de Licenciatura em História – Currículo.** Disponível em: https://sis.sig.uema.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=441990. Acesso em: 10 fev. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Curso de Licenciatura em História – Currículo.** Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/curriculo_curso.jsf?lc=pt_br&id=85811. Acesso em: 10 fev. 2025.

b) Bibliografia

AMORIM, Daniela. Quase 39 milhões de brasileiros estão na informalidade, aponta IBGE. CNN Brasil, 12 out. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/quase-39-milhoes-de-brasileiros-estao-na-informalidade-aponta-ibge/#:~:text=Quase%2039%20milh%C3%B5es%20de%20brasileiros%20est%C3%A3o%20na%20informalidade%2C%20aponta%20IBGE,-Segundo%20IBGE%2C%20pa%C3%ADs&text=O%20pa%C3%ADs%20registrou%20uma%20taxa,trimestre%20at%C3%A9%20agosto%20de%202023>. Acesso em: 10 out. 2024.

ANTUNES, José. Estresse e doença: o que diz a evidência?. **Psicologia, saúde & doenças**, v. 20, n. 3, p. 590-603, 2019.

ARAUJO, Greicy Boness de. e SPERB, Tania Mara. **Crianças e a construção de limites: narrativas de mães e professoras.** Psicologia em Estudo, Maringá, v.14, n.1, p.185-194, 2009.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 349-372, 2009.

AUSUBEL, David Paul. A aprendizagem significativa. **São Paulo**, 1982.

BARBOSA, Francisco Wagner Gomes et al. O aluno com TDAH e a sala de recursos: controvérsias e novas perspectivas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2009.

BIZERRA, Ingrid KC; SANTOS, Silvânia da S. O uso das normativas oficiais como fonte para a história da educação: uma interpretação sobre o tema. In: **IN: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CONEDU. II. Anais, Campina Grande**. 2015.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 24, n. 91, p. 359-379, 2016.

BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf; CAPONI, Sandra. Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade: classificação e classificados. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, p. 1165-1187, 2009.

CIRINO, Nathan N. ARG: a quebra da quarta parede no cinema. **Revista Temática, Ano IX**, n. 11, 2013.

COUTO, Maria Cristina Ventura; DUARTE, Cristiane S.; DELGADO, Pedro Gabriel Godinho. A saúde mental infantil na Saúde Pública brasileira: situação atual e desafios. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 30, p. 390-398, 2008.

DIAS, Lindinalva Fontes; PACHECO, Dalmir. O acompanhamento familiar no processo de aprendizagem do aluno com deficiência. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 3, n. 3, p. 67-81, 2017.

DIAS, Fabiana Bruna Gozer; PINGOELLO, Ivone. Bullying na educação inclusiva. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, v. 3, n. 1, 2016.

DIAS, Lindinalva Fontes; PACHECO, Dalmir. O acompanhamento familiar no processo de aprendizagem do aluno com deficiência. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 3, n. 3, p. 67-81, 2017.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? *Práxis Educativa*, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2178-26792020000700406&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 16 fev. 2025.

DUARTE e ALMEIDA Advogados. **TDAH é considerado PcD para fins de Concurso Público?** JusBrasil, disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/tdah-e-considerado-pcd-para-fins-de-concurso-publico/1684453454>. Acesso em: 25 set. 2024. Publicado em 2022.

ELIAS, Alexsandra V.; ASSUMPÇÃO JR, Francisco B. Qualidade de vida e autismo. **Arquivos de Neuro-psiquiatria**, v. 64, p. 295-299, 2006.

FERNANDES, Conceição Santos; TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vania Reis. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia Usp**, v. 31, p. e200027, 2020.

FERNANDES, Conceição Santos; TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vania Reis. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, v. 31, p. e200027, 2020.

FERNANDES, J. R. O. (1995) "Um Lugar Na Escola Para a História Local", p. 51. <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7809/5165>

FRANKLIN, Naila Ingrid Chaves. Raça e gênero na obra de Nina Rodrigues—a dimensão racializada do feminino na criminologia positivista do final do século XIX. **Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades**, n. 238, p. 641-658, 2016.

FREITAS, Lêda Gonçalves; FACAS, Emílio Peres. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 13, n. 1, p. 7-26, 2013.

FRÓES, Rafaelle. Prefeitura de São Luís suspende por 15 dias as aulas da rede municipal. G1 Maranhão, São Luís, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2020/03/17/prefeitura-de-sao-luis-suspende-por-15-dias-as-aulas-da-rede-municipal.ghtml>. Acesso em: 11 out. 2024.

GODOY, Ana Boff de. **Arquivos de Barbacena, a Cidade dos Loucos: o manicômio como lugar de aprisionamento e apagamento de sujeitos e suas memórias**. Revista Investigações (online), v. 27, n. 2, jul. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/download/1217/942/3012><https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/download/1217/942/3012>

GOMES, Irene. Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. Agência de Notícias IBGE, 07 jul. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: 11 out. 2024.

GONÇALVES, Monique de Siqueira. "Os primórdios da psiquiatria no Brasil: o Hospício Pedro II, as casas de saúde particulares e seus pressupostos epistemológicos (1850-1880)." **Revista Brasileira de História da Ciência** 6.1 (2013): 60-77.

G1 EDUCAÇÃO. **Brasil pode enfrentar 'apagão de professores' em 2040**, diz pesquisa. São Paulo, 29 set. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/29/brasil-pode-enfrentar-apagao-de-professores-em-2040-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 11 out. 2024.

G1. **Maranhão é o estado com o maior número de pessoas extremamente pobres do Brasil, aponta IBGE**. G1, 12 dez. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2022/12/03/maranhao-e-o-estado-com-o-maior-numero-de-pessoas-extremamente-pobres-do-brasil-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 11 out. 2024.

G1 MARANHÃO. **Fiscalização do TCE-MA identifica problemas de infraestrutura em escolas públicas do Maranhão**. São Luís, 05 maio 2023. Disponível em:

<https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2023/05/05/fiscalizacao-do-tce-ma-identifica-problemas-de-infraestrutura-em-escolas-publicas-do-maranhao.ghtml>. Acesso em: 11 out. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, p. 61-79, 2011.

KURY, Giovana. **Histórias e contos do Maranhão retratados em quadrinhos. O Imparcial**, São Luís, 30 jan. 2019. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/entretenimento-e-cultura/2019/01/historias-e-contos-do-maranhao-retratados-em-quadrinhos/>. Acesso em: 10 out. 2024.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. História em quadrinhos e ensino de História. **Revista história hoje**, v. 6, n. 11, p. 147-171, 2017.

LUCAS, Ricardo Jorge de Lucena. Tem alguém aí? Ou: Existe uma quarta parede nos quadrinhos? In: **Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos**, 4., 2017, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP, 2017.

MAIA, Maria Inete Rocha; CONFORTIN, Helena. **TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação**. Perspectiva, Erechim, v. 39, n. 148, p. 73-84, dez. 2015.

MANTOAN, m. t. e. **inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** são paulo: summus, 2015.

MARANHÃO. **Lei Estadual nº 10.216**, de 20 de julho de 2015. Dispõe sobre a política estadual de assistência integral às pessoas com transtorno do espectro autista. Diário Oficial do Estado: São Luís, MA, 20 jul. 2015.

MARINO, Dani. **Dê quadrinhos no Dia das Crianças**. Mina de HQ, 22 set. 2022. Disponível em: <https://minadehq.com.br/de-quadrinhos-no-dia-das-criancas/>. Acesso em: 11 out. 2024.

MARTINS, Clarissa de Andrade Fernandes; ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. A importância da formação continuada do professor para a inclusão da criança com deficiência na educação infantil. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**, 2., 2016, Franca. Anais [...]. Franca: UNESP, 2016. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/iisippedes2016/artigo-sippedes-clarissa..pdf>. Acesso em: 16 fev. 2025.

MARTINS, Fran. **Entre 5% e 8% da população mundial apresenta Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade**. Ministério da Saúde, Saúde e Vigilância Sanitária, 20 set. 2022. Atualizado em 03 nov. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/entre-5-e-8-da-populacao-mundial-apresenta-transtorno-de-deficit-de-atencao-com-hiperatividade>. Acesso em: 12 out. 2024.

MENDZ, Armando; ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro** [documentário]. Brasil: GloboNews, 2016. 90 min. Classificação indicativa: 16 anos.

MIRANDA, Fabiana Darc. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, v. 2, n. 3, p. 11-23, 2019.

MONTEIRO-UFRJ, Ana Maria. **ENSINO DE HISTÓRIA: entre história e memória**. 2017.

NAUJORKS, Maria Inês. Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Cadernos de Educação Especial**, v. 1, n. 20, p. 22-36, 2002.

NERI, Marcelo; SOARES, Wagner. Desigualdade social e saúde no Brasil. **Cadernos de saúde pública**, v. 18, p. S77-S87, 2002.

OLIVEIRA, Eduardo Gomes de et al. **Assistência a alienados na Santa Casa de Misericórdia do Maranhão (1882-1892)**. 2011. Tese de Doutorado.

OLIVEIRA, Rodrigo Cardoso de; SILVA, João Vito dar; SANTANA CARDOSO, Victor Lucas de. TDAH e o uso prolongado das mídias sociais. **Brasilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 1, p. 2425-2434, 2021.

OLIVEIRA, Janaína Quintana; DUARTE, Glaucius Décio. Sequência didática para o trabalho com histórias em quadrinhos com alunos TDAH: vantagens e benefícios. **Paralelo 31**, 2017.

OLIVEIRA, Pedro Henrique Ferreira Danese et al. **O tratamento dos alienados na América Latina: a recepção dos preceitos alienistas no além-mar**. 2018.

ONÓRIO, Márcio José. **A importância do ensino de história no Ensino Fundamental I: a partir de uma perspectiva marxista**. 2017.,

ONÓRIO, Márcio José. A importância do ensino de história no Ensino Fundamental I: a partir de uma perspectiva marxista. 2017.

PILAR, Ana Flávia; GUIMARÃES, Maria. No Brasil, 85% das crianças têm acesso à internet e mais da metade já tem celular. **O Globo**, Rio de Janeiro, 09 nov. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2023/11/09/no-brasil-85percent-das-criancas-tem-acesso-a-internet-e-mais-da-metade-ja-tem-celular.ghtml>. Acesso em: 23 set. 2024.

RABELLO, Renato Gomez. **Transtorno do espectro autista: desafios e perspectivas no atendimento pré-hospitalar do Corpo de Bombeiro Militar do Distrito Federal**. 2024.

RATTON, Helvecio. Em Nome da Razão [documentário]. Brasil, 1979. 25 min. Classificação indicativa: 16 anos.

RIBEIRO, Daniele Corrêa. **Ciência, caridade e redes de sociabilidade: o Hospício de Pedro II em outras perspectivas**. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 1153-1167, out./dez. 2016.

ROCHA, TERMISIA LUIZA. **Combate ao bullying na escola contra pessoas com deficiência**. **Cadernos da FUCAMP**, v. 19, n. 38, 2020.

ROCHA, Termisia Luiza. O QUE DIZ O RELATÓRIO “INFÂNCIA E PANDEMIA: REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE–PRIMEIRAS ANÁLISES1”. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 46, 2021.

RODRIGUES, RN. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2011, 95p. ISBN 978-85-7982-075-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

RODRIGUES, Fabiano de Abreu Agrela. Comparação entre Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade-TDAH, e Superdotação. **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, v. 8, n. 1, p. 3841-3849, 2024.

ROHDE, Luís Augusto P.; BENCZIK, Edyleine B. P. **Transtorno de déficit de atenção / hiperatividade: o que é? Como ajudar?**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Regina Célia de Sousa. **Os benefícios das aulas de educação física para aluno portador de TDAH**. 2014.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. P. 35-46, 2018.

SERRA, Ana Clara Lima et al. Perfil sociodemográfico e clínico de crianças com duplo diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 23, n. 3, p. e11909-e11909, 2023.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE)**. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA JÚNIOR, Luiz Honorato da; SAMPAIO, Yony. **Notas sobre pobreza e educação no Brasil. Problemas del Desarrollo**, v. 41, n. 163, p. 75-97, 2010.

SILVA, Renato da. O pensamento de Nina Rodrigues sobre a relação entre as raças humanas e a responsabilidade penal no século XIX. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 110-116, 2013.

SILVA, Renato da. O pensamento de Nina Rodrigues sobre a relação entre as raças humanas e a responsabilidade penal no século XIX. **Revista Magistro**, v. 2, n. 8, 2013.

SIMON, Joe; KIRBY, Jack. **Capa do primeiro quadrinho do Capitão América**. Disponível em: https://marvel.fandom.com/pt-br/wiki/Capit%C3%A3o_Am%C3%A9rica_em_Quadrinhos_Vol_1_1. Acesso em: 11 out. 2024.

SOARES, Lorena et al. UMA REVISÃO DE LITERATURA EM TORNO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NOS ANOS 1990 E 2000 EM MANAUS. **Revista Foco (Interdisciplinary Studies Journal)**, v. 17, n. 2, 2024.

SOUSA, Maurício de. **Cascão, Quadrinho sem falas**. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/832532681107558621/>. Acesso em: 11 out. 2024.

TEIXEIRA, Moisés Pires. **Formação continuada de professores: o ensino de História numa perspectiva inclusiva**. 2020.

VILELA, Túlio. **Os quadrinhos na aula de História**. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro; BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo. Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Editora Contexto, 2023. Localização 25-1901.

ANEXOS

Imagem gerada por IA: Figura 5 - A poção mágica

Plataforma: Bing

Ano: 2023

Prompt: Quadrinho de um aluno contando para um colega de uma poção mágica bebendo poção e subindo de nível.

Imagem gerada:

