



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

**CAROLINA RIBEIRO GONÇALVES**

**Ensino de História Inclusivo: Estudo de Caso na Escola Estadual Mário Porto -  
Uberlândia MG**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
2024



Universidade Federal de Uberlândia

Instituto de História

Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA-UFU

Carolina Ribeiro Gonçalves

Ensino de História Inclusivo: Estudo de Caso na Escola Estadual Mário Porto - Uberlândia  
MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História - PROFHISTÓRIA/UFU, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto César de Noronha

UBERLÂNDIA

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

G635  
2024

Gonçalves, Carolina Ribeiro, 1990-  
Ensino de História Inclusivo [recurso eletrônico] :  
Estudo de Caso na Escola Estadual Mário Porto -  
Uberlândia MG / Carolina Ribeiro Gonçalves. - 2024.

Orientador: Gilberto César de Noronha .  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de  
Uberlândia, Mestrado Profissional em Ensino de História.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.561>  
Inclui bibliografia.

1. História. I. , Gilberto César de Noronha, 1979-,  
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia.  
Mestrado Profissional em Ensino de História. III.  
Título.

CDU: 930

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, 2º piso, Sala 1H50 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
Telefone: (34) 3239-4395 - profhistoria@inhis.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de História				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, 23, PPGEH				
Data:	Trinta de agosto de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	14h30	Hora de encerramento:	16h13
Matrícula do Discente:	12212HRN003				
Nome do Discente:	Carolina Ribeiro Gonçalves				
Título do Trabalho:	Ensino de História Inclusivo: Estudo de Caso na Escola Estadual Mário Porto - Uberlândia MG				
Área de concentração:	Ensino de História				
Linha de pesquisa:	Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Da forma à ação de professores de história para uma educação inclusiva				

Reuniu-se, por meio de webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino de História, assim composta: Professores Doutores: Gilberto César de Noronha - INHIS/UFU, orientador da candidata; Jean Luiz Neves Abreu - INHIS/UFU e Mara Regina do Nascimento - UFSM.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Gilberto César de Noronha, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.



Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Gilberto Cezar de Noronha, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/08/2024, às 16:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jean Luiz Neves Abreu, Membro de Comissão**, em 30/08/2024, às 16:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mara Regina do Nascimento, Usuário Externo**, em 30/08/2024, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5651834** e o código CRC **F57A3208**.

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que contribuíram para a realização desta dissertação. Primeiramente, agradeço ao Gabriel, cuja presença e entusiasmo foram uma inspiração constante ao longo desta jornada.

À equipe pedagógica da Escola Estadual Mário Porto, que não apenas permitiu a realização desta pesquisa, mas também contribuiu de maneira significativa para seu desenvolvimento, oferecendo suporte e colaboração.

Ao meu orientador, professor Gilberto Noronha, cuja paciência e sabedoria foram fundamentais na orientação deste trabalho. Sua habilidade em apontar os melhores caminhos foi crucial para a realização desta dissertação.

Aos membros da banca, Mara Nascimento e Jean Abreu, cujas críticas construtivas enriqueceram substancialmente este estudo. Agradeço também a toda equipe do ProfHistória, cujo apoio administrativo e acadêmico foi imprescindível.

Agradeço profundamente à minha mãe, cujo apoio incondicional e torcida constante me motivaram a seguir em frente e concluir este processo com sucesso.

Ao Cáio, por tudo.

## RESUMO

Esta dissertação propõe uma investigação sobre o Ensino de História, pensado a partir da perspectiva da Educação Inclusiva. Especificamente, o estudo será direcionado aos alunos das escolas regulares de educação básica que necessitam de atendimento específico para aprendizagem. A pesquisa parte de um estudo de caso com um aluno do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais na Escola Estadual Mário Porto, em Uberlândia - MG. O objetivo é avaliar e compreender os processos de ensino-aprendizagem deste aluno para elaborar propostas pedagógicas de adaptação de conteúdo que considerem, mas não se limitem às suas necessidades e também suas potencialidades. A metodologia envolve pesquisa bibliográfica, observação e convivência diária com o aluno. Esse método, que pode ser compreendido como um estudo de caso, transcende a observação participante, caracterizando-se pela atuação direta no cotidiano educacional do aluno, especificamente nas aulas de História. A partir desta metodologia, este trabalho apresenta um material didático de História elaborado ao longo do processo que poderá auxiliar outros professores de História na elaboração e aplicação de novos materiais quando necessário.

**Palavras-chaves:** Ensino de História. Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória. Memória e Identidade. Educação Especial. Educação Inclusiva.

## **ABSTRACT**

This dissertation proposes an investigation into the Teaching of History, conceived from the perspective of Inclusive Education. Specifically, the study will be directed towards students in regular basic education schools who have specific learning needs. The research is based on a case study with a student in the 6th grade of the final years of Elementary School at Mário Porto State School in Uberlândia - MG. The goal is to evaluate and understand the teaching-learning processes of this student in order to develop pedagogical proposals for content adaptation that consider, but are not limited to, his needs and also his potentialities. The methodology involves literature review, observation, and daily interaction with the student. This method, which can be understood as a case study, goes beyond participant observation, characterized by direct involvement in the student's educational routine, specifically in History classes. Based on this methodology, this work proposes the creation of a History didactic material that can support the student and guide History teachers in the development and application of new materials when necessary.

**Key-words:** History Teaching, Inclusive Education, Specific Learning Needs, AEE.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Gráfico de Evolução do Ingresso em classes comuns do Ensino Regular .....	23
<b>Figura 2:</b> Gráfico de Evolução das Matrículas de Educação Especial no Ensino Fundamental por Local de Atendimento .....	29
<b>Figura 3:</b> Gráfico de Evolução das matrículas de educação especial no Ensino Fundamental por local de atendimento .....	29
<b>Figura 4:</b> Gráfico de Evolução das matrículas de educação especial no Ensino Médio por local de atendimento .....	30
<b>Figura 5:</b> Quadro de Alunos - Sala de Recursos Multifuncionais - Escola Estadual Mário Porto .....	51
<b>Figura 6:</b> Sala de Recursos Multifuncionais - SRM - Escola Estadual Mário Porto .....	53
<b>Figura 7:</b> Sala de Recursos Multifuncionais - SRM - Escola Estadual Mário Porto .....	53
<b>Figura 8:</b> Aplicação da Atividade 1: Construindo um Fanzine.....	75
<b>Figura 9:</b> Aplicação da Atividade 1: Construindo um Fanzine.....	75
<b>Figura 10:</b> Aplicação da Atividade 1: Construindo um Fanzine.....	75
<b>Figura 11:</b> Aplicação da Atividade 1: Construindo um Fanzine.....	75
<b>Figura 12:</b> Aplicação da Atividade 1: Construindo um Fanzine.....	76
<b>Figura 13:</b> Aplicação da Atividade 2: Construindo um Calendário .....	77
<b>Figura 14:</b> Aplicação da Atividade 2: Construindo um Calendário .....	77
<b>Figura 15:</b> Aplicação da Atividade 3: Construindo um Relógio de Sol .....	78
<b>Figura 16:</b> Aplicação da Atividade 3: Construindo um Relógio de Sol .....	78
<b>Figura 17:</b> Aplicação da Atividade 4: Construindo um Relógio Analógico.....	79
<b>Figura 18:</b> Aplicação da Atividade 4: Construindo um Relógio Analógico .....	79
<b>Figura 19:</b> Aplicação da Atividade 5: Arte Rupestre .....	80
<b>Figura 20:</b> Aplicação da Atividade 5: Arte Rupestre .....	80
<b>Figura 21:</b> Aplicação da Atividade 6: Meses do Ano .....	82
<b>Figura 22:</b> Aplicação da Atividade 6: Meses do Ano .....	82
<b>Figura 23:</b> Aplicação da Atividade 7: Ligando Nomes e Imagens .....	83
<b>Figura 24:</b> Aplicação da Atividade 7: Ligando Nomes e Imagens .....	83
<b>Figura 25:</b> Aplicação da Atividade 8: Linha do Tempo .....	84
<b>Figura 26:</b> Aplicação da Atividade 8: Linha do Tempo .....	84
<b>Figura 27:</b> Aplicação da Atividade 9: Períodos do Dia .....	85
<b>Figura 28:</b> Aplicação da Atividade 9: Períodos do Dia .....	85
<b>Figura 29:</b> Aplicação da Atividade 10: Jogo da Memória .....	86
<b>Figura 30:</b> Aplicação da Atividade 10: Jogo da Memória .....	86

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

SRE - Secretaria Regional de Ensino

SEE- MG: Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais

SBP - Sociedade Brasileira de Pediatria

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE HISTÓRIA: TEORIAS E METODOLOGIAS.</b>	<b>17</b>
1.1 Educação Especial e Educação Inclusiva: paradigmas e Leis	17
1.2 Ensino de História: Desafios e Potencialidades na Perspectiva da Educação Inclusiva	28
<b>2 GABRIEL E A ESCOLA ESTADUAL MÁRIO PORTO</b>	<b>38</b>
2.1 Em busca da compreensão dos sujeitos da História	38
2.2 Superintendência Regional de Ensino em Uberlândia: Legislações e Burocracias	41
<b>3 A JORNADA DE GABRIEL E O ENSINO DE HISTÓRIA INCLUSIVO - DESENVOLVIMENTO DO MATERIAL DIDÁTICO</b>	<b>61</b>
3.1 O tempo e a História	61
3.2 BNCC e o Currículo de História para o Ensino Fundamental	62
3.3 A Adaptação das Atividades: Desafios e Possibilidades	67
3.4 Desenvolvimento e Aplicação do Material Didático	72
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE I – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE II – ENSINO DE HISTÓRIA INCLUSIVO - PRODUTO FINAL</b>	<b>95</b>

## INTRODUÇÃO

Minha trajetória como professora de História iniciou-se em 2018, quando finalizei a graduação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Após a conclusão da graduação, estive como professora designada em algumas escolas da cidade e, no ano de 2022, atuei como professora de História na Escola Estadual Sérgio de Freitas Pacheco<sup>1</sup>, em Uberlândia - MG. A motivação inicial deste projeto veio a partir da vivência nesta escola, onde conheci Beatriz<sup>2</sup>, minha primeira aluna com necessidades de atendimento educacional especializado. Matriculada no 2º ano do Ensino Médio, aos 17 anos de idade, a aluna não apresentava comprometimento auditivo, mas era não verbal. Comunicava-se por meio de consentimentos ou negativas com a cabeça, evitava o contato visual e, embora já estivesse com 10 anos de “escolarização”, prestes a concluir a educação básica, ainda não havia sido alfabetizada.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, “a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (MEC, 2018, p.59). Apesar de a alfabetização ser considerada um dos objetivos fundamentais da educação escolar, a situação da aluna não alfabetizada ao final do processo de escolarização parecia não incomodar a escola e equipe pedagógica, e a demora de dez anos para chegar ao diagnóstico parecia apenas um detalhe.

Ao procurar a direção da escola para entender melhor o caso, fui informada de que a aluna ainda aguardava um parecer médico sobre a real situação. Cerca de duas semanas depois, foi emitido um laudo de Deficiência Intelectual (DI). A notícia da emissão do laudo me tranquilizou um pouco, à época, indicando que, a partir da comprovação do diagnóstico, ela poderia finalmente ter um acesso ao professor de apoio e ao atendimento educacional especializado. Esse profissional especializado poderia construir uma parceria com a aluna, com a família, a escola e os professores das disciplinas em geral, para além da mera adaptação dos conteúdos. No entanto, não foi tão simples assim.

---

<sup>1</sup> A escola está localizada no bairro Tibery, em Uberlândia - MG. Atende alunos do ensino fundamental anos iniciais, finais e do ensino médio.

<sup>2</sup> O pseudônimo utilizado para se referir a esta e outros alunos citados nesta pesquisa segue as normas éticas do Comitê de Ética e Pesquisa, garantindo a preservação da identidade do indivíduo e respeitando as diretrizes.



Mesmo diante de todas as legislações e portarias que regulamentam a Educação Inclusiva no Brasil, na prática, é possível ver algumas discrepâncias em relação ao que está estabelecido na lei. No caso da deficiência intelectual, ainda que comprovada mediante laudo médico, é realizada uma segunda e burocrática avaliação por parte do Estado de Minas Gerais para verificar se um profissional de apoio deve ou não ser disponibilizado, se é “realmente necessário”. No caso desta aluna, o fato de conseguir se locomover e se alimentar de forma independente eliminou a necessidade de um professor de apoio, de acordo com a interpretação da SRE - Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia.

Diante da ausência de um professor de apoio para adaptação do conteúdo e da falta de acesso à sala de recursos e Atendimento Educacional Especializado (AEE), procurei na biblioteca da escola algum material didático acessível que atendesse às necessidades específicas da aluna, para que, de algum modo, eu pudesse ter um primeiro contato com este tipo de material, considerando o fato de que não possuía nenhuma formação em Educação Especial.

No entanto, não encontrei material que contemplasse essa particularidade. Comecei a questionar qual seria, então, o sentido da educação escolar e do Ensino de História. Como deveria atuar para ensinar História a ela? Como, sem o auxílio de qualquer material didático, eu conseguiria me fazer entender e me comunicar com minha aluna? Enquanto professora, deveria apostar inteiramente na busca por um material didático ou este seria a parte final de um processo mais complexo? Seria preciso estar alfabetizada para aprender História?

Esta experiência me levou a perceber a ausência de cuidado e ação em relação ao tema, como a demora, a burocracia e os critérios duvidosos utilizados para disponibilizar ou não o Atendimento Educacional Especializado para alunos que realmente precisam. Levou-me a refletir sobre a legalidade da política de obrigatoriedade dos laudos médicos utilizada pela Secretaria Regional de Ensino de Uberlândia (SRE), a existência de um currículo escolar feito para a “maioria”, a ausência de uma avaliação efetiva da aprendizagem dos alunos com características específicas de aprendizagem, ou numa outra perspectiva, ausência de uma avaliação sobre a efetividade da escola em cumprir seus objetivos educacionais mais básicos, entre tantas outras questões que influenciam nosso trabalho diariamente.

Refletir sobre a inclusão significa também considerar a responsabilidade do Estado, da escola e da própria universidade como reprodutores das desigualdades sociais, na medida em

que não incluem a diversidade em suas políticas educacionais, em seus currículos e planos de curso.

Foi com estas inquietações que terminei meu contrato de trabalho com a Escola Estadual Sérgio de Freitas Pacheco ao final do ano letivo de 2022. No início do ano de 2023, fui designada para atuar na Escola Estadual Mário Porto, em Uberlândia - MG. Novamente tive a oportunidade de atuar como docente em uma turma com a matrícula de um aluno que apresenta necessidades educacionais específicas e, considerando minha primeira experiência, essa nova situação se configurou como uma oportunidade de desenvolver uma pesquisa acerca das necessidades e processos de ensino e aprendizagem relacionados à disciplina de História - deste aluno e de alunos com necessidades específicas de aprendizagem - que podem incluir, mas não se limitam a, deficiências intelectuais e transtornos neurológicos de atenção e desenvolvimento.

A convivência com este aluno em sala de aula me levou a questionar minhas estratégias, métodos e materiais didáticos utilizados para ensinar História aos alunos que necessitam de adaptações relacionadas à linguagem, adaptação do ambiente, suporte individualizado, fornecimento de informações visuais, assim como o envolvimento de temas relevantes às suas vivências e que podem ser investigados através da lente da História.

Essa experiência conduziu-me à busca de maneiras de contribuir para a construção de um ensino de História inclusivo nas escolas regulares. Isso envolveu investigar, por meio de pesquisa bibliográfica e vivência com o aluno, a apropriação dos estudos e debates recentes sobre a temática, a crítica em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área, além dos métodos de ensino-aprendizagem e estratégias pedagógicas adaptadas. Essas estratégias visam diversificar e simplificar a metodologia e linguagem utilizada em sala de aula e nos materiais didáticos. Busca-se também adaptar o ambiente de aprendizagem para minimizar distrações e com foco em temas relevantes que se relacionem diretamente com a História do aluno.

A partir desta reflexão e investigação, esta dissertação pretende propor estratégias para uma prática pedagógica mais inclusiva do Ensino de História - que não reproduza os estereótipos, rótulos e preconceitos já enraizados na educação escolar atual - e que contribua para o reconhecimento de que “as diferenças humanas são naturais, mas as injustiças por meio delas justificadas são produções sociais e culturais e, portanto, podem ser modificadas, negadas e combatidas por intermédio de um esforço coletivo” (Noronha, 2018, p. 99).

Dessa forma, a pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso construído a partir da observação e convivência diária com o aluno, em ambiente escolar, da aplicação de

atividades adaptadas, observação da interação do aluno com as atividades e a verificação do possível impacto da utilização de materiais adaptados em relação ao aprendizado de História em casos de alunos com necessidades específicas de aprendizagem, contribuindo para a melhoria do Ensino de História e para uma educação efetivamente inclusiva, a partir da elaboração e aplicação de materiais didáticos adaptados para atender as necessidades específicas de aprendizagem do aluno, nesta pesquisa chamado de Gabriel<sup>3</sup>.

A proposta está embasada na perspectiva freireana de uma educação libertadora e conscientizadora, que não nega ao aluno que necessita de Atendimento Educacional Especializado a condição de sujeito de sua própria História. Pretendemos construir esta pesquisa a partir das necessidades dos sujeitos envolvidos no ato educativo, pois entendemos que historicamente as pessoas com deficiência foram (re)negadas, ignoradas e silenciadas a partir de uma prática de exclusão e controle também em âmbito escolar, pois:

[...] essa visão de mundo que nega e interdita homens e mulheres acaba sendo reproduzida e legitimada pela escola. Educadores e educadoras, quando negam seus educandos como sujeitos, 'fabricam' objetos para constituir a massa homogênea e padronizada do modo de produção capitalista, para produzir e reproduzir as regras e a cultura imposta pelos dominantes, mantendo o status quo (Brighente, 2016, p.159).

Para fundamentar as análises acerca das possíveis relações entre o Ensino de História e a Educação Inclusiva, propomos uma aproximação com a Psicologia, a partir de uma análise fundamentada na Lei Geral de Desenvolvimento Humano, de Vygotsky (1989), sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Nos pautamos também no conceito de plasticidade proposto pelo autor, amparado na perspectiva de que o ser humano, ainda que com impedimentos, consegue criar processos adaptativos e inicia, a partir disso, um processo de movimento e transformação.

Para explorar esses elementos, nessa perspectiva, a aprendizagem não pode ser vista como um processo isolado e individual, mas como um fenômeno profundamente enraizado na interação social. Vygotsky (1984, p. 97) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo ocorre em uma "zona proximal de desenvolvimento" (ZPD), que é a diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de um adulto ou colega mais capaz. A ZPD destaca a importância da orientação e do apoio social na aprendizagem.

Além disso, a plasticidade de Vygotsky sugere que o desenvolvimento humano é flexível e pode continuar ao longo da vida. Isso implica que, por meio de experiências de

---

<sup>3</sup> O pseudônimo utilizado para se referir ao aluno principal sujeito desta pesquisa segue as normas éticas do Comitê de Ética e Pesquisa, garantindo a preservação da identidade do indivíduo e respeitando as diretrizes.

aprendizagem adequadas e interações sociais enriquecedoras, as pessoas podem continuar a adquirir novas habilidades e conhecimentos, independentemente de sua idade, iniciando, a partir disso, um processo de movimento e transformação (Vygotsky, 1984, p.97).

A perspectiva da plasticidade de Vygotsky é particularmente relevante no contexto da Educação Inclusiva, no sentido de que, historicamente, a educação de pessoas com deficiência foi prejudicada pelo estigma de que seriam pessoas eternamente dependentes, incapazes de aprender e se desenvolver.

No entanto, a teoria da plasticidade desafia essa visão preconceituosa ao demonstrar que, com estratégias pedagógicas apropriadas e interações inclusivas, as barreiras ao desenvolvimento e à aprendizagem podem ser superadas. Portanto, a compreensão da plasticidade de Vygotsky desempenha um papel crucial na promoção da inclusão educacional e na superação de desafios históricos no campo da educação especial e inclusiva e por este motivo será considerada neste estudo de caso.

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo é a investigação do Ensino de História na perspectiva da Educação Inclusiva a partir da experiência como professora de História na Escola Estadual Mário Porto, buscando compreender os processos de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas, com ênfase na elaboração e aplicação de materiais didáticos adaptados a partir das necessidades de aprendizagem do aluno Gabriel, que possam ser utilizados com outros alunos das turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, auxiliando professores da disciplina de História na elaboração e aplicação de novos materiais quando necessário.

Para atingir o objetivo geral da pesquisa, nos propusemos inicialmente a discutir o ensino de História sob uma perspectiva inclusiva, abrangendo a análise dos desafios burocráticos para uma prática pedagógica inclusiva. Além disso, propôs-se investigar a vivência do aluno na Escola Estadual Mário Porto, explorando os recursos aos quais teve ou não acesso, assim como os caminhos que levaram à execução do projeto.

Por fim, buscou-se analisar o percurso essencial para a elaboração de um material didático inspirado na História desse aluno e na relação construída com ele, o qual, embora originado dessa experiência com um aluno específico, poderá ser utilizado de maneira inclusiva por todos os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

A metodologia desta proposta está amparada em um estudo de caso a partir da vivência com o aluno em âmbito escolar, enquanto sua professora de História. A metodologia adotada consiste em revisão bibliográfica sobre a educação especial, Educação Inclusiva e sobre o Ensino de História e, posteriormente, a análise do currículo escolar, da documentação

da pasta do aluno, dos testemunhos orais e demais fontes relevantes para esta pesquisa.

A análise de dados e fontes para fundamentar este trabalho partiu da observação direta do espaço escolar em que o aluno está inserido, incluindo a sala de recursos multifuncionais disponível, como também o processo de ensino-aprendizagem do aluno a partir das entrevistas com as integrantes da Equipe Pedagógica da Escola Estadual Mário Porto (Diretor e Vice-diretora, Professora de Apoio/AEE, Professora de Português e Professora de Matemática) e parte da família, o Pai Adotivo do aluno.

A análise dos dados foi realizada a partir da identificação das potencialidades, padrões e possíveis limitações à participação do aluno no ambiente escolar e sua inserção na família. A vivência com o aluno é parte integrante da metodologia, pois é a partir dela que foram desenvolvidas e implementadas na prática, as estratégias pedagógicas inclusivas com atividades adaptadas a partir de suas especificidades.

No primeiro capítulo da dissertação serão explorados os conceitos históricos da Educação Inclusiva e Ensino de História, por meio de uma revisão bibliográfica e da análise das leis e decretos pertinentes aos temas. Também serão analisados os principais desafios enfrentados pela Educação Inclusiva no contexto brasileiro. Serão abordadas a evolução histórica e as mudanças de paradigmas, propondo uma investigação das estratégias pedagógicas já desenvolvidas para aulas de História - que tenham como premissa uma abordagem inclusiva - refletindo sobre como o Ensino de História pode contribuir efetivamente para a construção de uma educação escolar e de uma sociedade mais inclusiva.

O segundo capítulo deste estudo de caso é um ponto crucial de investigação, concentrando-se nas entrevistas realizadas com a família de Gabriel e a Equipe Pedagógica da Escola Estadual Mário Porto. A escola é o espaço principal deste estudo, um território essencial para compreender os desafios presentes na busca por práticas pedagógicas escolares inclusivas. As legislações que dispõem sobre o Atendimento Educacional Especializado vigentes em Minas Gerais também são analisadas, visando avaliar até onde tais normativas contribuem ou atuam como obstáculos e limites aos esforços voltados para a Educação Inclusiva.

O terceiro capítulo deriva de uma reflexão originada por uma indagação singular de Gabriel acerca do conceito de tempo, incitando a compreensão de como alunos com necessidades específicas de aprendizagem percebem e entendem o tempo no contexto do ensino da História. Ao examinar a história de Gabriel e considerar os objetivos delineados pela BNCC para o 6º ano do Ensino Fundamental, este capítulo aborda o desafio de proporcionar um Ensino de História inclusivo, sublinhando a importância de estratégias

pedagógicas para abordar o conceito de tempo. Além disso, neste capítulo, apresentamos o material didático desenvolvido junto com Gabriel, que leva em conta sua história e suas necessidades como ponto de partida, mas se destina a toda a turma, visando promover uma abordagem verdadeiramente inclusiva no ensino de História.

## **1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE HISTÓRIA: TEORIAS E METODOLOGIAS.**

Neste capítulo, serão discutidos os conceitos da Educação Especial, Educação Inclusiva e Ensino de História, a partir da revisão bibliográfica sobre os temas. Serão discutidos os principais obstáculos que a educação, a partir de uma abordagem inclusiva, enfrentou (e enfrenta) no contexto brasileiro, explorando a evolução histórica e mudanças de paradigmas e propondo também uma investigação sobre as estratégias pedagógicas já elaboradas a partir de uma abordagem inclusiva do ensino de História.

### **1.1 Educação Especial e Educação Inclusiva: paradigmas e Leis**

A Educação Especial e a Educação Inclusiva são conceitos e práticas diferentes utilizados para lidar com a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais específicas. Historicamente, a escolarização de pessoas com deficiência foi impactada por um grande descaso do poder público, onde a educação escolar não era considerada possível nestes casos. Havia o estigma de que a pessoa com deficiência seria eternamente dependente e incapaz de aprender ou contribuir de forma significativa em seu espaço social. Esse estigma fomentou uma visão preconceituosa em relação à deficiência, influenciando, ao longo dos séculos, a forma como essas pessoas são tratadas em nossa sociedade, principalmente nas escolas.

A experiência com minha primeira aluna na Escola Sérgio de Freitas Pacheco evidencia a realidade da marca histórica do descaso do poder público em relação à educação de pessoas com deficiência. O estigma de que são incapazes de aprender perpetuou-se por séculos e se mantém atualmente, influenciando negativamente a forma como essa aluna foi tratada em nossa sociedade e, principalmente, nas escolas, tendo direitos negados, como, por exemplo, à alfabetização, o acompanhamento em sala de aula e à atenção da escola e dos professores.

Assim, ao considerar a vivência dessa aluna não apenas no Ensino Médio, mas ao longo de sua trajetória educacional, percebemos que o descaso histórico persiste como um exemplo concreto do desafio e da necessidade de superar as barreiras burocráticas e assegurar que os recursos e apoios previstos nas legislações e resoluções - que serão discutidas neste capítulo - se tornem acessíveis para todos os alunos que deles necessitam. A situação dela, portanto, mais do que um caso isolado, evidencia um descaso histórico que ainda permeia os

desafios da construção de uma educação escolar inclusiva no Brasil.

Foi apenas ao final do século XIX, com a fundação do Instituto dos Meninos Cegos e também do Instituto dos Surdos-Mudos<sup>4</sup>, no Rio de Janeiro, ambos em 1854, que a Educação Especial começou a ser estruturada no Brasil (Jannuzzi, 1985; Mazzotta, 2005).

Como política pública nacional, a Educação Especial foi instituída em 1961, pela Lei nº 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), de 20 de dezembro de 1961. Esta preconizava o direito à educação aos alunos com deficiências (que eram designados como “excepcionais”) no “sistema geral de Educação”, prevendo seu “enquadramento, no que fosse possível” (Art. 88). Esta lei foi alterada em 1971 pela Lei nº 5.692/71 que define, no artigo 9º “o tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (Brasil, 1971).

A partir do foco relacionado à excepcionalidade e a um “enquadramento possível”, a Educação Especial sofreu duras críticas por se constituir originalmente como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico, a partir da segregação e separação entre alunos, atuando como uma espécie de ensino paralelo, onde os alunos com necessidades de atendimento especializado são frequentemente matriculados em escolas e classes separadas, distantes do ambiente educacional regular (Fernandes; Glat, 2005, p.1).

Neste sentido, sua abordagem concentrava-se nas necessidades dos alunos com deficiência, sendo esta, à época, “entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado (...), mesmo quando envolvia a área educacional era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica” (Fernandes; Glat, 2005, p.1). Apesar da autora utilizar-se dos verbos no passado, é possível perceber que este paradigma continua a orientar as políticas de inclusão da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) que serão tratadas no segundo capítulo desta pesquisa.

Esse modelo médico, conforme aponta Sassaki (2005), frequentemente ignora o contexto social que contribui para a exclusão e discriminação de alunos com deficiência. Ele coloca a responsabilidade pelo 'ajuste de algo a ser corrigido' diretamente nesses alunos, levantando uma série de barreiras burocráticas que impedem a participação e o desenvolvimento de cada um deles. Esse modelo se configura como um modelo de integração,

---

<sup>4</sup> São atualmente o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), respectivamente.



não de inclusão, este último entendido como um processo que visa garantir a participação plena e igualitária de todas as pessoas em todos os aspectos da vida social.

De acordo com Sassaki (2005), o modelo de integração representa um paradigma baseado em três formas de inserção de pessoas com deficiência na sociedade. A primeira consiste na inclusão daqueles que podem participar de espaços e serviços comuns sem modificações no ambiente. A segunda abrange a inclusão daqueles que necessitam de adaptações específicas para se envolver em atividades comuns. A terceira forma, que envolve a inserção de pessoas com deficiência em instituições de ensino separadas (regular/especial), configura-se como uma abordagem extremamente segregativa de ensino, que não realmente a inclusão.

Desse modo, o modelo de integração escolar é caracterizado pelo fato de retirar das instituições - Estado, escola, família - e da comunidade a responsabilidade de realizar mudanças significativas em atitudes, espaços, objetos e práticas, colocando a maior parte da responsabilidade na pessoa com deficiência, o que resulta em uma falta de atendimento aos seus direitos, dando ênfase na necessidade de “adaptação” do aluno com necessidades específicas de aprendizagem ao seu contexto e não o contrário, ou seja, como se fosse seu dever se tornar “aceitável” para a comunidade.

Ao retomar, ainda uma vez, a vida escolar de Beatriz, tão radicalmente “integrada” à escola regular que passou despercebida por dez anos, desnudamos as falhas no modelo de integração escolar adotado, o qual, em vez de promover uma transformação significativa nas atitudes, espaços, objetos e práticas, acaba por transferir a maior parte da responsabilidade para os alunos com necessidades específicas de aprendizagem, tentando modificá-los, ou simplesmente, ignorando sua presença. O modelo de integração escolar muitas vezes coloca sobre os ombros desses alunos a carga de se adaptar ao ambiente educacional e social, em vez de exigir mudanças efetivas nas estruturas existentes e dos sujeitos que nela atuam.

No caso específico de Beatriz, o foco na emissão de um laudo comprobatório evidencia não apenas a negligência no reconhecimento de suas necessidades educacionais, mas também a perpetuação do paradigma que colocou a responsabilidade da adaptação quase exclusivamente sobre ela. A própria demora no acesso aos recursos necessários refletem a insuficiência do sistema em proporcionar as condições adequadas para sua aprendizagem.

Assim, ao considerar a experiência dessa aluna à luz do modelo de integração escolar, percebemos que o descaso do poder público não se limita a uma falta de recursos materiais, mas também se estende à falta de uma abordagem inclusiva que verdadeiramente reconheça e atenda às necessidades específicas de cada aluno. O desafio persistente reside não apenas na

garantia de recursos, mas na mudança de paradigma para um modelo que promova uma verdadeira inclusão, levando em consideração as particularidades e direitos de cada aluno.

Já na década de 1980, um importante documento regulador foi a Portaria Cenesp/MEC nº 69, de 28 de agosto de 1986, que visava expedir normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial, nos sistemas de ensino público e particular, sendo o documento que apresenta como definição da Educação Especial uma “parte integrante da Educação que visa proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de auto-realização, qualificação para o trabalho e integração social” (Brasil, 1986). Destaca-se por ser o primeiro documento a substituir o termo “aluno excepcional” por “educandos com necessidades especiais”<sup>5</sup>.

A Constituição de 1988 também representou um marco importante para o percurso da Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil, dispondo em seu Capítulo 5 sobre a proteção do Estado à famílias, crianças, aos adolescentes e idosos, assegurando: “II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos...” (Brasil, 1988).

A Constituição influenciou diretamente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente e, no Artigo 11 do primeiro capítulo, destaca que “a criança e o adolescente portadores de deficiência<sup>6</sup> receberão atendimento especializado” e destaca no segundo capítulo, em seu artigo 18 que “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (Brasil, 1990).

O Estatuto reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos

<sup>5</sup> Para uma análise detalhada ver GUIMARÃES, Alexandre. **Educação Especial:** do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” à educação dos portadores de necessidades especiais, 2008. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-v-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-os-cidadaos-na-carta-cidada/educacao-e-cultura-educacao-especial-d-o-atendimento-educacional-especializado-aos-portadores-de-deficiencia-a-educacao-dos-portadores-de-necessidades-especiais>.

<sup>6</sup> Terminologia utilizada no ECA.

(1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva.

Ao analisar o histórico das legislações, é possível perceber que a perspectiva de uma Educação Inclusiva gerou mais interesse a partir da publicação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e provocou certa mudança de paradigmas definidos como “um conjunto de regras, normas, crenças, valores e princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam nosso comportamento” (Mantoan, 2003, p.11), o que não significou, necessariamente, que o projeto da Educação Inclusiva tenha sido alcançado com êxito.

Em âmbito mundial, a Declaração de Salamanca<sup>7</sup> reconhece o direito fundamental de todas as crianças à educação, levando em conta suas características únicas, interesses e necessidades de aprendizagem, o que implica que os sistemas educacionais e programas devem ser adaptados para atender a essa diversidade, garantindo que crianças com necessidades educacionais especiais<sup>8</sup> tenham acesso à escola regular, onde uma abordagem centrada na criança possa atender a essas necessidades. Destaca também que “escolas inclusivas não apenas combatem a discriminação, mas também promovem comunidades acolhedoras e uma sociedade inclusiva, proporcionando uma educação eficaz para a maioria das crianças e melhorando a eficiência do sistema educacional como um todo...” (UNESCO, 1994). O foco, portanto, não é nas pessoas com deficiência, mas na promoção de instituições e de uma sociedade mais inclusiva, portanto, para todos.

O documento enfatiza também a importância de adaptar as escolas e práticas educacionais para acomodar a diversidade de alunos, oferecendo apoio adicional sempre que necessário a partir da colaboração entre a sociedade, as organizações não governamentais e as comunidades locais, em vez de segregá-los em escolas especiais.

A declaração de Salamanca influenciou diretamente a Lei nº 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que inclui no Artigo 4º sobre “...o dever do Estado com a educação escolar pública”, o dever sobre a garantia de: “III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com **necessidades especiais**, ‘**preferencialmente**’ na rede regular de ensino”, e também inclui no Artigo 58 que “o atendimento educacional será feito em **classes, escolas ou serviços especializados**, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, **não for possível** a sua integração nas classes comuns de ensino regular”(Brasil, 1996).

---

<sup>7</sup> Para uma análise detalhada, ver: Breitenbach & Costas (2016).

<sup>8</sup> Terminologia utilizada na Declaração de Salamanca.

O uso da terminologia “necessidades especiais” revela uma complexidade quanto à evolução do entendimento sobre a Educação Inclusiva, no sentido de que, conforme apontado por Rosita Edler Carvalho (2010) em “Educação Inclusiva Com Os Pingos Nos Is”, a associação desta terminologia pela Educação Especial teve como consequência uma associação em que

Todos os que se desviam dos padrões ‘normais’ entram para a categoria de alunos com necessidades educacionais especiais, percebidos como portadores de deficiência até que lhes seja aplicada uma outra ‘etiqueta’. [...] a imprecisão e abrangência da expressão [...] tem expandido o número de alunos que se encaixam na categoria de necessidades educacionais especiais, passando a condição de deficientes, circunstancialmente produzidos (Carvalho, 2010, p. 39-49).

Outro ponto questionável da LDB que gostaria de destacar é a utilização do termo “preferencialmente”, que abre espaço para um entendimento de que os alunos com deficiência ou necessidades específicas de aprendizagem não tenham capacidade acadêmica para frequentar as escolas regulares, sugerindo implicitamente a existência de um sistema paralelo (Sassaki, 2005, p. 20). Este sistema é designado exclusivamente para os alunos que, devido a deficiências físicas, intelectuais, sensoriais ou múltiplas, não possuam características consideradas dentro do padrão na normalidade para frequentar as escolas regulares. De acordo com o princípio instituído na legislação, subentende-se que o aluno deveria frequentar a escola especial em horários específicos, onde, teoricamente, seriam disponibilizados todos os recursos para os que não são considerados dentro dos padrões da normalidade. Paralelamente, em outros períodos, o aluno participaria das atividades na escola regular, centradas exclusivamente na integração (aqui pensada como um conceito inverso ao da inclusão) e também de socialização.

No entanto, considerando as duas vivências com alunos com necessidades específicas de aprendizagem que pude acompanhar de perto como professora, o que percebi foi completamente o contrário de uma socialização. No primeiro caso, a aluna com Deficiência Intelectual, não verbal, o que já gerava uma distância entre ela e os colegas de turma. Na experiência atual, vejo que o aluno Gabriel enfrenta as mesmas dificuldades, mas por um motivo diferente: os colegas tiveram dificuldade para entender as características de agitação, o que levava a uma concepção - por parte dos colegas e também de alguns professores - de que ele estava “atrapalhando” o tempo todo.

Desse modo, a expressão "preferencialmente" até poderia ser interpretada como um avanço, indicando um reconhecimento formal da importância da inclusão. Contudo, a ressalva

"no que for possível" introduz uma ambiguidade que permite interpretações que abrem espaço para este sistema paralelo citado por Sassaki (2005).

Apesar dos pontos passíveis de críticas, de acordo com o MEC, após a implementação da LDB, com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registrou uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998, para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.136 em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir (MEC,2007, p.6).

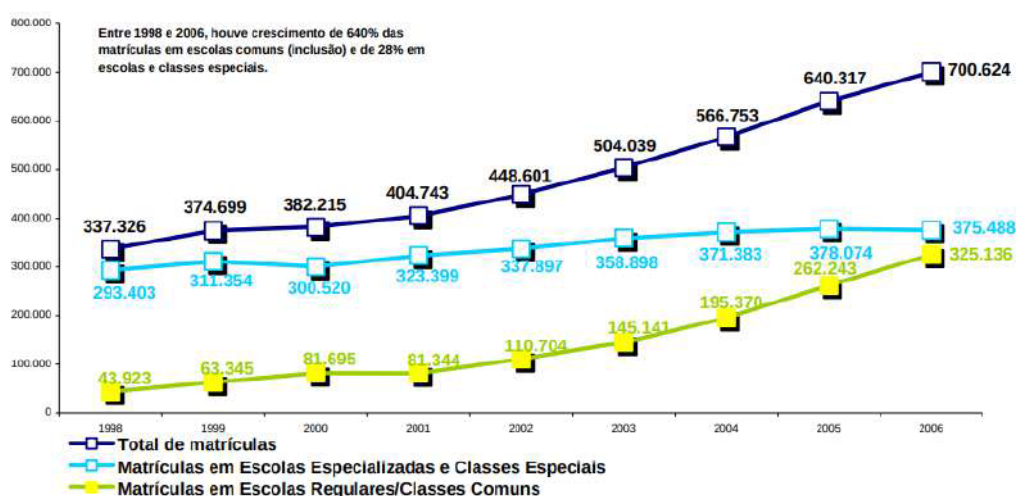


Figura 1: Ingresso em classes comuns do Ensino Regular - Fonte: MEC - Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192)

Ambos os artigos da LDB citados nesta discussão, foram reconfigurados posteriormente na **Lei nº 12.796, de 2013**, que alterou o Artigo 4º - inciso 3 e também o Artigo 58, para “III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”, entendendo-se nesta lei por Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 2013).

Neste contexto, a análise crítica da legislação educacional brasileira em relação à inclusão revela nuances importantes que ressoam com os ideais da Declaração de Salamanca, porém, ao destacar o uso da expressão "preferencialmente na rede regular de ensino" na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e sua manutenção na Lei nº 12.796, de

2013, percebe-se a discrepância entre o compromisso internacional pautado na Declaração, com a inclusão e as práticas nacionais, considerando que, mesmo com um considerável intervalo de tempo, a Lei nº12.726 mantém a terminologia “preferencialmente”.

Esse ponto específico levanta questionamentos profundos sobre a efetividade e os limites das políticas inclusivas no Brasil. A ambiguidade da escrita também sugere uma possível limitação, evidenciando a tensão entre os princípios inclusivos e as práticas reais do Estado e, conseqüentemente, das escolas. Essa escolha de linguagem abre espaço para reflexões sobre questões políticas. A permanência desse termo pode ser uma resposta a pressões políticas e *lobby* de instituições privadas ou organizações sociais que atuam na educação especial. Dessa forma, a utilização do termo "preferencialmente" pode refletir uma dinâmica na qual o direcionamento de recursos públicos para instituições privadas é influenciado por interesses externos.

Conforme destacado por Nunes e Rodrigues (2022) na pesquisa “Financiamento público-privado da Educação Especial: quem ganha e quem perde na benemerência do mercado”, a dinâmica real, para além das legislações, revela um jogo complexo de disputas e negociações pelo financiamento público entre parcerias público-privadas, onde o fundo público muitas vezes é disputado em detrimento dos objetivos das instituições privadas. A análise<sup>9</sup> das autoras aponta para uma desoneração do Estado em relação às políticas sociais, resultando na ascensão das parcerias público-privadas no mercado, direcionando recursos públicos e influenciando direcionamentos de políticas educacionais:

Na dinâmica da historicidade da educação especial no Brasil, observamos que o movimento organizado pelas parcerias público-privadas, mormente, entre o Estado e as entidades filantrópicas sem fins lucrativos, inaugurou o que podemos chamar de mercado da benemerência, que ao assumir o disfarce de apoio aos marginalizados da sociedade civil, oculta a reprodução da hegemonia burguesa, conquista espaços importantes nos direcionamentos das políticas públicas e reforça a exclusão do público-alvo dessa modalidade de ensino (Nunes; Rodrigues, 2022, p. 5).

Assim, ao analisarmos a legislação, fica evidente a distância entre a retórica internacional da Declaração de Salamanca e a ação concreta no Brasil naquele momento

---

<sup>9</sup> Para maiores esclarecimentos sobre o assunto, ver: NUNES, L. O; RODRIGUES, A. C. da S. (2022). Financiamento público-privado da Educação Especial: quem ganha e quem perde na benemerência do mercado?. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4607>. Acesso em: 01/02/2023.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

específico e atualmente. A questão política presente transcende a simples escolha de palavras, revelando uma disputa complexa pelo fundo público, na qual as instituições privadas e organizações sociais exercem pressão para orientar recursos em direção a seus interesses.

Além disso, considerando minha experiência até aqui, é possível perceber que a resistência à implementação da Educação Inclusiva em escolas regulares não diz respeito apenas à existência de um sistema paralelo, como cita Sassaki (2005), mas sim a uma combinação de fatores que refletem uma resistência cultural, estrutural e principalmente política, considerando que as legislações são interpretadas e regulamentadas pelo Estado de Minas Gerais com ideias excludentes - como a obrigatoriedade do laudo, por exemplo, favorecendo ainda atualmente a segregação nas escolas regulares, o que será discutido no segundo capítulo deste estudo de caso.

Permanecendo a crise de paradigma apontada por Mantoan (2003), que se refere à necessidade de reavaliação e transformação nos fundamentos da Educação Inclusiva, torna-se crucial compreender os desafios enfrentados. A crise de paradigma, identificada por Mantoan, destaca questões fundamentais relacionadas à implementação efetiva da Educação Inclusiva no contexto brasileiro.

Para elucidar esses desafios e as mudanças de paradigma, serão analisadas também legislações formuladas a partir dos anos 2000, com destaque para o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Este decreto representou um marco ao introduzir políticas de apoio técnico e financeiro da União aos sistemas públicos de ensino dos Estados, alinhando-se à perspectiva da Educação Inclusiva prevista na Lei nº 9.394/1996 (LDB). O Decreto nº 6.571 trouxe, pela primeira vez, uma política de apoio técnico e financeiro da União aos sistemas públicos de ensino dos Estados, conforme disposto no Artigo 1, de que

Art; 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados **na rede pública de ensino regular.**

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais;

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

- III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a Educação Inclusiva;
  - IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
  - V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade;
  - VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.
- § 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (Brasil, 2008).

Esta norma foi posteriormente revogada pelo Decreto nº 7.611, datado de 17 de novembro de 2011. Essa alteração não implicou, necessariamente, em um avanço na compreensão da Educação Inclusiva. De fato, o Decreto nº 7.611/2011 reintroduz uma compreensão previamente ultrapassada da educação especial ao permitir lacunas que possibilitam a existência da Educação Especial exclusiva (ou excludente), como disposto no Artigo 1º, que mantém a “oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino” e “apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial” (Brasil, 2011), retrocedendo assim, na decisão de financiar com recursos públicos exclusivamente o Atendimento Educacional Especializado oferecido em Salas de Recursos Multifuncionais das escolas públicas regulares.

Ao admitir a transferência de recursos públicos para apoiar iniciativas privadas – sem fins lucrativos – de Escolas Especiais, o Decreto n.7.611/2011 compromete as perspectivas de avanços na escola regular inclusiva ao reintroduzir práticas fundamentadas em preceitos exclusivamente clínicos nas escolas regulares. O enfoque e o financiamento público deixam de ser destinado ao aprimoramento da escola regular pública e tende a retroceder para os interesses privatistas (ainda que de iniciativas da sociedade civil), com foco nas necessidades individuais dos educandos atendidos pelas Escolas Especializadas, buscando modificá-los para se adequarem à sociedade existente.

Já em 2015, outro marco importante foi a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que incorpora um modelo social de deficiência e reforça a importância da Educação Inclusiva para garantir o direito à educação em escolas regulares e também que as escolas devem adotar medidas para a inclusão de alunos com deficiência, proporcionando adaptações curriculares e pedagógicas.

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;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015).

De acordo com Mantoan (2003), a partir dessas mudanças de paradigma, foi atribuído às instituições regulares o dever de reconhecimento e valorização das diferenças na forma como os alunos aprendem e expressam conhecimento. No entanto, considerando minha experiência em escolas regulares até então, acredito que, mesmo com as mudanças de paradigma apontados com base nas leis e autores citados anteriormente, o modelo de integração segregativo permanece hegemônico, ainda que os alunos com necessidades educacionais específicas não estejam em ambientes separados, pois, muitas vezes, a segregação se dá para além dos aspectos físicos, “em estruturas que pressupõe uma homogeneidade entre os alunos, não considerando a diversidade existente e, dessa forma, segue reproduzindo as desigualdades sociais” (Sassaki, 2005, p.20).

Na busca por uma abordagem mais contemporânea da inclusão, Lopes e Lippe (2023) investigaram um conjunto de dissertações e de teses – no período de 2004 a 2021 – que explicitaram a análise de experiências de alunos, professores e demais membros da comunidade escolar, no que tange à formulação didática e à execução processual de propostas de lecionar História, fomentando o debate crítico acerca da inclusão em sala de aula.

As autoras propõem analisar o tema de forma a questioná-lo de maneira mais atual, no sentido de não abordar a inclusão simplesmente por obrigação legal, por adesão rígida a normas, por motivações altruístas ou por resposta a pressões externas relacionadas ao contexto nacional. A intenção é considerar a inclusão como um meio de promover uma experiência coletiva e orientar os comportamentos de maneira mais consistente com o direito de todos à educação.

De acordo com Sassaki (2005), a inclusão envolve a adaptação dos sistemas sociais para eliminar fatores que causam exclusão. Esse processo deve ser contínuo e paralelo ao esforço da sociedade em acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças e origens. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve entender que precisa atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento das pessoas com deficiência, por meio da

educação e reabilitação, deve ocorrer como parte do processo de inclusão e não como um pré-requisito para sua participação na sociedade.

Sassaki (2005) também destaca que a correta implementação dos princípios da Educação Inclusiva traz resultados imediatos, transformando escolas regulares em unidades inclusivas. Para o autor, isso implica em uma série de medidas de adequação em algumas dimensões de acessibilidade, como: supressão de barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual, incluindo tecnologias assistivas, adaptação de métodos e técnicas de estudo, aulas baseadas em inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem e novos conceitos de avaliação e educação e a sensibilização e conscientização das pessoas, resultando na quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, com características de uma escola realmente democrática.

## **1.2 Ensino de História: Desafios e Potencialidades na Perspectiva da Educação Inclusiva**

Entre as razões que respaldam uma abordagem inclusiva do Ensino de História, podemos citar inicialmente que a Educação Inclusiva, em todas as situações de aprendizagem, é um direito essencial dos alunos com necessidades específicas de aprendizagem, respaldado pelas leis e decretos citados ao longo deste capítulo. Portanto, todos devem ter oportunidades igualitárias de aprendizado que dependem muito mais da mudança do ambiente físico, social e cultural, do que apenas de suas características individuais, habilidades ou necessidades.

De acordo com Mantoan (2003), a Educação Inclusiva é uma abordagem que visa garantir que todos os alunos, **independentemente de suas habilidades**, necessidades ou características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes de ensino regulares. Ela se baseia no princípio de igualdade de oportunidades, promovendo a participação plena de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, no processo educacional.

A partir da revisão da literatura sobre o tema, ficam evidentes as possíveis relações entre História - como disciplina e área de conhecimento - e a Educação Inclusiva, no sentido de que a História “tem um papel central na sociedade contemporânea, sobretudo no desvelamento do silenciamento e ofuscação impostos aos indivíduos com deficiência, considerando que historicamente as experiências dos indivíduos com deficiência foram desconsideradas ou mesmo negadas pela escola denominada regular” (Costa, 2004, p. 2).

No entanto, o âmbito do Ensino de História e suas possíveis estratégias pedagógicas - quando pensadas em um contexto inclusivo - ainda é cercado de desafios e é notável a

carência de abordagens metodológicas direcionadas ao ensino para alunos com deficiência, o que é preocupante, diante do aumento do número de alunos com necessidades específicas de aprendizagem matriculados no ensino infantil, fundamental e médio das escolas regulares, o que pode ser observado nos gráficos a seguir:

**Gráfico 35. Evolução das matrículas de educação especial na educação infantil, por local de atendimento - Brasil 2010 - 2022**



Figura 2: Evolução das matrículas de educação especial no ensino fundamental por local de atendimento, Brasil 2010 - 2022. Fonte: INEP - Censo Escolar. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/divulgacao\\_censo2010\\_revisao\\_04022011.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf)

**Gráfico 36. Evolução das matrículas de educação especial no ensino fundamental, por local de atendimento - Brasil 2010 - 2022**

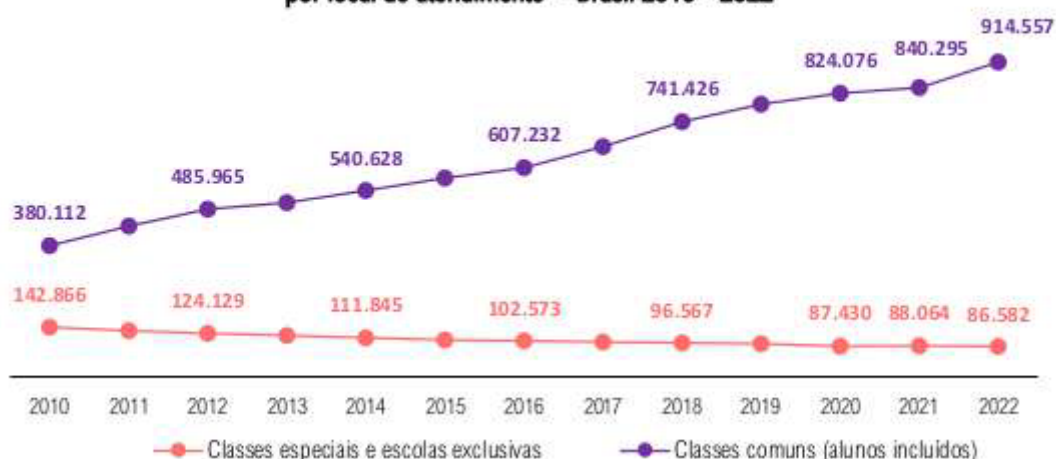


Figura 3: Evolução das matrículas de educação especial no ensino fundamental por local de atendimento, Brasil 2010 - 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/divulgacao\\_censo2010\\_revisao\\_04022011.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf)

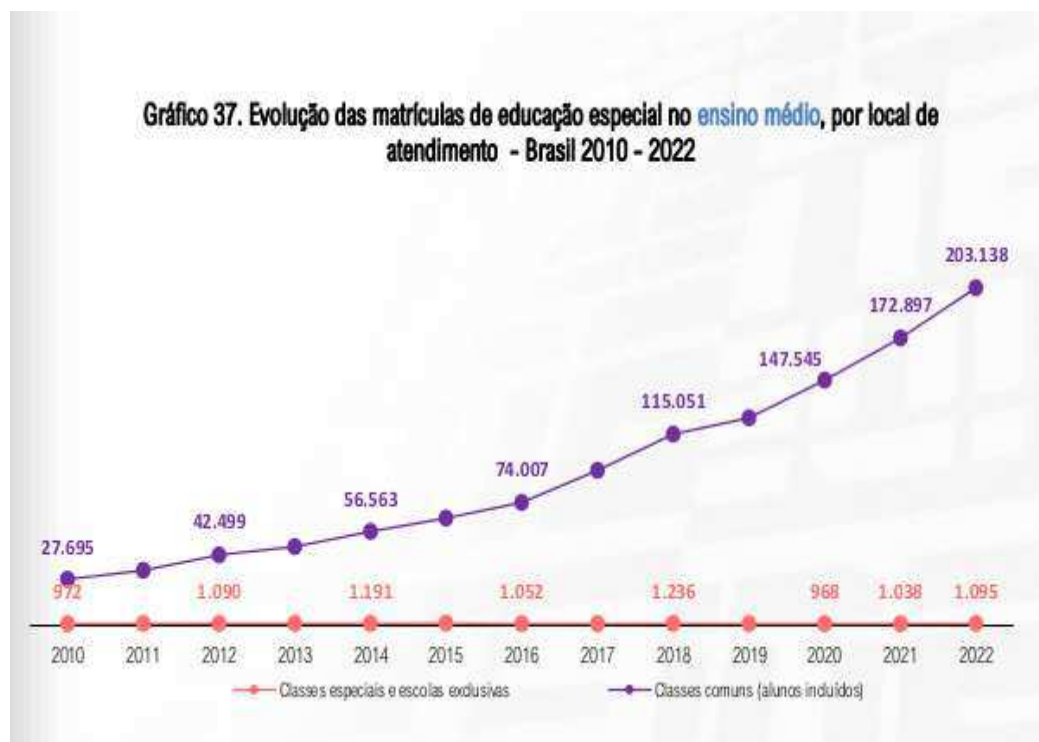


Figura 4: Evolução das matrículas de educação especial no ensino médio por local de atendimento, Brasil 2010 - 2022. Fonte: INEP - Censo Escolar. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/divulgacao\\_censo2010\\_revisao\\_04022011.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf)

É fundamental destacar que o termo “Evolução das Matrículas de Educação Especial” adotado nos gráficos foi reproduzido conforme a fonte oficial e seu uso reflete a categorização estabelecida pelo órgão responsável pela coleta de dados e apresentação estatística. Entretanto, é crucial problematizar essa terminologia, uma vez que os alunos mencionados nos gráficos possuem necessidades de atendimento especializado, mas não necessariamente deveriam estar em classes de educação especial. Se as chamadas "classes comuns" fossem de fato inclusivas, esse contingente de alunos poderia ser atendido de maneira mais eficaz, eliminando a necessidade de segregação em escolas especiais.

O termo utilizado nos gráficos transmite uma mensagem que sugere a necessidade contínua de escolas especiais, e não da urgência em tornar as escolas regulares especialmente mais inclusivas. Desse modo, a reflexão sobre o termo ainda utilizado atualmente se torna, portanto, essencial para uma compreensão mais crítica dos dados apresentados, destacando a importância de avançar em direção a práticas educacionais e de instituições escolares verdadeiramente inclusivas.

Na contramão dos dados apresentados nos gráficos que indicam expressivo aumento de alunos com necessidades educacionais específicas matriculados em escolas de ensino

regular, de acordo com Lopes e Lippe (2023), foi identificada - no período de 2010 a 2021 – a ausência de artigos científicos que tratem do ensino inclusivo de História nos dossiês de periódicos de abrangência internacional, tais como a Revista Brasileira de Educação Especial, a Revista Nacional de História da Associação Nacional de Professores de História (ANPUH), as publicações do Congresso Brasileiro de Educação Especial e a revista Boletim Historiar (Lopes; Lippe, 2023, p.3).

Segundo a pesquisa, o conhecimento produzido sobre o tema está na intersecção entre diferentes projetos de pesquisa nas universidades públicas, os trabalhos concentraram-se no histórico da deficiência no Brasil, no transtorno de desenvolvimento do espectro autista e nos relatos de experiência docente na educação de alunos surdos e superdotados, predominantemente nas áreas propedêuticas de Língua Portuguesa e de Artes Visuais (Lopes; Lippe, 2023, p.4).

Diante disso, torna-se crucial explorar os elementos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração suas particularidades e potencialidades e que busquem, efetivamente, uma educação emancipadora. Neste sentido, Costa (2004) ressalta que a História tem como tarefa reconstituir a história desses sujeitos, encoberta pelo preconceito:

Preconceito que revela mais do sujeito que discrimina do que do objeto alvo da discriminação. No que se refere à escolarização de educandos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, historicamente denominada educação especial, faz-se urgente refletir sobre sua relação teoria e prática, pois é possível afirmar que o conhecimento posto em prática no cotidiano escolar desses educandos, até então não foi suficiente para democratizar a escola, para torná-la acolhedora à diversidade (Costa, 2004, p. 2).

Compõem as referências bibliográficas desta pesquisa os trabalhos que tratam das possíveis contribuições do Ensino de História para uma Educação Inclusiva. Na dissertação “A concepção de êxito no Ensino de História para alunos com deficiência intelectual”, Luis Henrique Silva analisa as possíveis definições e diferenciações para o conceito de sujeito pensado no contexto escolar e inclusivo, e a partir do conceito de “educação bancária”, o autor conclui:

Percebemos que a contínua constituição de sujeitos passivos diante do conhecimento, baseado nos princípios bancários de ensino direcionado às questões mercadológicas, não tem como alvo somente os alunos, mas todos os partícipes do processo ensino/aprendizagem. Professores de História imersos nesta perspectiva encontram uma série de dificuldades para trabalharem a diversidade em uma sala de aula voltada à competitividade, à

aquisição de bens, ao bom emprego, às difíceis vagas no ensino universitário público (Silva, 2009, p. 125).

De acordo com Barcelli e Rosalino (2009), qualquer estratégia pedagógica deve partir da consideração das especificidades de cada estudante. As atividades precisam ser interativas, relacionadas com a vida cotidiana, sempre valorizando seus limites e suas potencialidades.

O ensino de História desempenha um papel fundamental na formação da compreensão do mundo em que vivemos, não apenas amplia o conhecimento dos alunos, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e uma compreensão mais profunda do contexto histórico em que estão inseridos. Especificamente para alunos com necessidades específicas de aprendizagem, como ocorre esse processo?

Entendemos que qualquer estratégia pedagógica só pode ser pensada a partir de uma abordagem que considere as características individuais dos alunos, seus processos de identificação, suas potencialidades, reconhecendo os desafios que estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem, e neste ponto nosso papel enquanto professores é fundamental.

De acordo com Santos (2011), o professor desempenha um papel crucial na promoção da Educação Inclusiva, sendo fundamental a criação de mecanismos e instrumentos pedagógicos que possam auxiliar na aplicação dos conteúdos programáticos, especialmente aos alunos com necessidades específicas de aprendizagem.

Ter uma escola inclusiva, ensinar a alunos inclusos e não mais excluir alunos desse processo pedagógico; educá-los para aquisição do conhecimento histórico e torná-los críticos e cidadãos, passa a ser um dos objetivos dos professores de História que no seu cotidiano escolar vem se deparando cada vez em maior escala (Santos, 2011, p. 2169).

Como professora, deparei-me com a realidade de não ter recursos adequados para atender às demandas da inclusão, a começar pela ausência de formação especializada, o que me levou a refletir profundamente sobre como abordar essa questão em minha prática educacional. No entanto, a partir da experiência em sala de aula e principalmente através do convívio com Gabriel, compreendi que, ao abordar a Educação Inclusiva, não estamos nos referindo apenas a uma formação especializada no sentido tradicional. Em vez disso, é necessária uma abordagem pedagógica que reconheça e celebre a diversidade, promovendo uma cultura inclusiva no ambiente escolar, para além de possíveis especializações. Não se trata apenas de uma questão técnica, mas de posicionamento político.

A formação para a Educação Inclusiva envolve o desenvolvimento de competências que transcendem as habilidades técnicas específicas, demandando uma compreensão

aprofundada das necessidades individuais e sociais dos alunos, a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas e principalmente a afetividade. O afeto está no âmago da relação didática e também na atitude historiadora.

Conforme escreveu Antoine Prost (2019) em *“Doze lições sobre a História”*, sobre a prática da História como "amizade", que ressoa de maneira significativa quando aplicada ao campo da educação, destacando o vínculo essencial entre as práticas sociais e a História: o historiador compreende as situações históricas a partir da experiência adquirida nas diversas práticas sociais, indicando que a compreensão efetiva requer uma verdadeira disponibilidade, atenção e capacidade de escuta (Prost, 2019, p.147).

Ao trazer esse princípio para o contexto educacional, percebemos que a formação, para além das meras habilidades técnicas, também exige uma conexão humana, uma "amizade" com os alunos, que transcende a abordagem tecnicista do ensino. Assim como o historiador se coloca no lugar daqueles que são objetos da História, o professor de História deve adotar uma postura semelhante ao compreender as necessidades individuais e sociais de seus alunos.

A afetividade emerge como elemento crucial nesse processo. Assim como Prost (2019) destaca, a "simpatia" na compreensão histórica, no processo educacional a empatia e a afetividade tornam-se fundamentais para estabelecer uma conexão significativa com os alunos. É através dessa empatia que o educador pode adotar estratégias pedagógicas diferenciadas, oferecendo um ambiente de aprendizado que considera não apenas as habilidades técnicas, mas também as nuances emocionais e sociais de cada aluno.

Prost evoca o pensamento de Marrou (1954) que, ao tratar sobre a compreensão como amizade no âmbito da História, destaca que “a compreensão é efetivamente essa dialética, do *Mesmo* com o *Outro*, ela supõe a existência de uma ampla base de comunhão fraterna entre sujeito e objeto, entre historiador e documento”. Ao abordar a História como uma forma de "escuta" e "amizade", destaca que a compreensão em História é colocar-se pelo pensamento no lugar daqueles que são o objeto da História que se escreve. Tal procedimento requer uma verdadeira disposição, uma atenção e uma capacidade de escuta, elementos que são cruciais na prática educacional (Marrou, 1954, p.28).

Portanto, ao entender a História como uma forma de "amizade" no campo da educação, é preciso reconhecer a importância de uma abordagem baseada na empatia e na afetividade. Essa perspectiva não apenas enriquece o processo educacional, mas também promove um ambiente inclusivo onde cada aluno, como os outros sujeitos da História que

abordamos em nossas aulas, é compreendido, respeitado e apoiado em sua jornada de aprendizado.

Dessa forma, acredito que a afetividade no ensino contribui muito para esse processo, no sentido de que, me arrisco a dizer, na maioria das vezes, o conteúdo específico é apenas o fio condutor de aprendizados muito mais amplos, principalmente relacionados ao respeito ao próximo e suas particularidades. Uma aula de História que seja inclusiva deve não apenas levar o estudante com necessidades específicas de aprendizagem a compreender o outro e a si mesmo, mas, sobretudo, fazer com que todos os alunos se compreendam. Assim, para incluir um, é preciso ensinar/praticar a amizade e a compreensão histórica a todos.

Como abordado por Mattos (2008) no artigo “A Afetividade Como Fator de Inclusão Escolar”, ao demonstrar amor e compreensão, os educadores fortalecem a autoestima dos alunos, encorajando uma atitude positiva em relação ao aprendizado. Isso é essencial para superar possíveis frustrações e construir uma mentalidade resiliente diante das dificuldades.

A afetividade é um caminho para incluir qualquer educando no ambiente escolar. É a mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos desenvolvidos em sala de aula, na busca da inclusão de qualquer educando na escola. Entende-se a diferença como a especificidade de cada um, em seus múltiplos e complexos comportamentos. Entende-se, ainda, a diferença como o vivido de cada um, em sua realidade social e cultural. Entende-se, mais ainda, que a permanência do educando na escola depende da aceitação, da motivação e da autoconfiança que ele percebe quando entra no ambiente escolar. Esses fatores e tantos outros podem facilitar a permanência e a aprendizagem (Mattos, 2008, p. 5).

Além disso, a empatia e o amor promovem um entendimento mais profundo das necessidades individuais de cada aluno, o que permite que os professores adaptem suas abordagens pedagógicas tornando-as mais acessíveis e eficazes para atender às necessidades específicas de aprendizagem.

De acordo com Cavalcanti e Aquino (2009), ser amoroso com todos os alunos contribui para a criação de um ambiente inclusivo e acolhedor. Isso não apenas facilita o processo de aprendizagem, mas também promove uma educação que respeita a diversidade, reconhecendo o potencial único de cada aluno, independentemente de suas diferenças.

Assim, a formação para a Educação Inclusiva vai além da simples aquisição de técnicas específicas; ela requer, para além do compromisso com seu bem estar, a sensibilidade e valorização de suas experiências e sua história de vida, fazendo parte de um processo dinâmico que busca criar um ambiente de aprendizagem que valorize e atenda às necessidades



de todos os alunos, independentemente de suas características individuais e, principalmente, que potencialize essas características.

Neste sentido, a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de História desperta interesse em sua própria história, mas há desafios significativos a serem enfrentados. Um desafio claro é a adaptação do currículo e das práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais desses alunos, o que levanta uma questão ainda mais fundamental: como tornar o ensino de História mais inclusivo para todos? Isso pode exigir a disponibilidade de recursos educacionais especializados, práticas inclusivas e a criação de ambientes de aprendizado acessíveis.

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (Mantoan, 2003, p.2).

Conforme apontam Silva e Regagnan (2020) os conteúdos de História apresentados nos livros que fazem parte da grade curricular da educação básica estão longe de serem enquadrados na realidade. Isso porque os livros, por exemplo, não trazem suporte para atender à diversidade das necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Para enfrentar esse desafio, é crucial reconhecer a importância de atender às diferenças individuais dos alunos e compreender que, embora não existam soluções universais, especialmente considerando a diversidade dos sujeitos, é possível identificar pontos comuns ao lidar com algumas necessidades específicas como as deficiências, o que pode orientar os professores no início de seu trabalho em sala de aula.

Embora já tenham sido consideradas algumas propostas para tornar o Ensino de História mais inclusivo, a escola ainda enfrenta um longo caminho para se tornar verdadeiramente inclusiva. Essas propostas incluem a utilização de recursos audiovisuais, a adaptação de materiais didáticos, a promoção da aprendizagem colaborativa e a criação de atividades que permitam a participação de todos os alunos. A colaboração entre professores de História e professores de apoio desempenha um papel crucial na promoção de práticas inclusivas eficazes.

No entanto, de acordo com Dota e Alvaro (2009), os profissionais da educação frequentemente se deparam com obstáculos significativos no processo de ensino e aprendizagem. Muitos carecem de conhecimento sobre práticas que possam apoiar alunos com deficiência intelectual, como evidenciado pela experiência motivadora desta pesquisa.

É importante notar que, apesar das mudanças legislativas e dos novos paradigmas, a exclusão social ainda persiste, tanto dentro quanto fora da escola, como minha experiência diária continua a mostrar.

Ainda que saibamos que todos os alunos precisam de atenção, de um olhar atento para as diferenças, é necessário compreendermos que, para desencadear a aprendizagem de determinados sujeitos, alguns saberes mais específicos precisam ser buscados para subsidiar esse trabalho. Sabemos também que não há receitas prontas, pois nenhum sujeito é igual ao outro. No entanto, em se tratando de algumas deficiências, podem-se traçar alguns pontos comuns para que o professor possa iniciar o trabalho em sala de aula (Klein, 2015, p. 42).

Apesar da dificuldade encontrada por professores, no âmbito do programa ProfHistória, a dissertação de mestrado da historiadora Camilla Oliveira Matos, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), intitulada “Cidadania e Igualdade como Projeto: O Ensino de História em uma Escola Inclusiva” é uma das referências desta pesquisa. A autora relaciona o Ensino de História e a Educação Inclusiva a partir da elaboração de um material didático voltado aos professores de História do 6º ano, que visa facilitar a construção do conhecimento histórico em sala de aula de forma inclusiva, coletiva e interdisciplinar, com foco na linguagem e nas formas de expressão de civilizações antigas.

A pesquisa realizada pela autora busca compreender a percepção dos alunos sobre a disciplina de História e sua importância. Um dos enfoques centrais é a análise da convivência em uma escola inclusiva, visando estimular a comunicação entre alunos com e sem deficiências e também dando destaque para a importância da vivência com os alunos.

O produto resultante tem como principal objetivo promover essa interação, utilizando meios de comunicação que possam superar as barreiras tradicionais de práticas pedagógicas centradas apenas na transmissão de informações, na falta de adaptação de materiais didáticos, e pouca ênfase na comunicação e interação entre alunos com diferentes habilidades. O trabalho da autora se propõe a superar essas barreiras ao explorar métodos alternativos, como o uso de alfabetos de civilizações antigas, para promover uma abordagem mais inclusiva no ensino de História.

Aqui também há o destaque para a importância da convivência com os alunos, o que corrobora a ideia de que a vivência com o aluno é parte integrante da metodologia a ser implementada em uma proposta de ensino de História inclusivo, ou seja, para todos. A vivência com o aluno é a base principal deste estudo de caso. É a partir desta vivência que foram desenvolvidas - e implementadas na prática - as estratégias pedagógicas inclusivas a partir de atividades adaptadas, a partir da vivência com Gabriel, compondo assim um material

didático que possa ser utilizado por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Espera-se que todo o trabalho historiográfico e prático desta pesquisa possa auxiliar outros professores de História no desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas para seus alunos. Para um ensino de História inclusivo, considere a história de Gabriel como um dos temas relevantes para o ensino de História.

Ao longo deste capítulo, foi explorada a complexidade entre a educação especial e a Educação Inclusiva, analisando os paradigmas e desafios associados a essas abordagens, identificando resistências enraizadas utilizadas na construção de políticas e práticas educacionais.

Além disso, tratou-se sobre a necessidade de transcender as habilidades técnicas de uma formação específica para pensar a Educação Inclusiva, enfatizando a importância de um compromisso contínuo com a aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais dos alunos, independente de suas características.

Neste contexto, a conclusão deste capítulo abre as portas para a próxima etapa deste estudo de caso, quando compartilho a experiência prática com o aluno Gabriel. Serão analisados não apenas os desafios pedagógicos e as questões burocráticas impostas pela Secretaria Especial de Educação, mas também uma reflexão sobre como essas questões inscrevem-se em um projeto político. Ao confrontar as barreiras burocráticas, pretendo analisar como as políticas educacionais podem impactar a construção de escolas inclusivas e, por conseguinte, influenciar a experiência educacional de alunos como Gabriel.

Dessa forma, após as dimensões teóricas, avanço para uma abordagem mais prática e específica, onde as complexidades do sistema educacional se encontram com a vivência singular do aluno, apresentando desafios que transcendem as fronteiras da sala de aula e adentram o campo político, reforçando a necessidade de uma análise crítica e a busca por uma estratégia pedagógica que, através do ensino de História, seja realmente inclusiva.

## 2 GABRIEL E A ESCOLA ESTADUAL MÁRIO PORTO

### 2.1 Em busca da compreensão dos sujeitos da História

Meu primeiro encontro com Gabriel ocorreu em fevereiro de 2023, quando já cursava o ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, logo na primeira semana de retorno das aulas, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Mário Porto. Ao entrar pela primeira vez na sala de aula, ouvi de imediato a seguinte pergunta: *"Quando termina essa aula?"*. Ao olhar para o autor da pergunta, com seu corpo pequenino e suas sobranceiras fartas, ouvi-o repetir a pergunta antes mesmo que pudesse respondê-la. Logo em seguida, respondi "A aula termina às 13:50 horas. E qual é o seu nome?". A resposta veio em uma frase dita avidamente, de modo que foi difícil entender e pedi que repetisse: *"Gabriel. Que hora é 13:50?"*.

Foi impossível não abrir um sorriso diante de uma pergunta característica de criança que ainda não consolidou suas concepções de tempo. Mas a fala "atropelada", sua agitação e a ausência de uma compreensão convencional do tempo, logo me fizeram perceber que Gabriel seria, para mim, um novo e apaixonante desafio durante as aulas de História. O contato direto com o aluno revelou a importância de compreender suas necessidades individuais e, desde então, a busca por conhecer sua História já estava incluída em meus objetivos de ensino e aprendizagem em História deste ano.

Desde então, descobri que a história de vida de Gabriel é marcada por desafios que nos ajudam a compreender quem ele é e como ele assume seu papel de aluno nas aulas de História. Aos 11 anos de idade, desde os primeiros meses de vida encontrou-se em circunstâncias adversas, quando sua mãe biológica, enfrentando problemas relacionados ao consumo de drogas, tomou a decisão de deixá-lo, logo após o nascimento.

Nesse contexto complexo, a figura que se destacou como alicerce na vida de Gabriel foi a do seu avô biológico paterno. Em um ato de generosidade e amor incondicional, ele assumiu a responsabilidade pela criação do neto, tornando-se não apenas um guardião legal, mas um verdadeiro pai para Gabriel. Este relato é fundamentado nas palavras do próprio avô, cujo testemunho lança luz sobre os laços familiares e permitiram, de algum modo, que ele chegasse até aqui.

Então tá, vamos lá, o processo de adoção. Foi simples, não foi nada traumático, porém entre o processo de adoção e a chegada dele houve um pequeno problema de saúde dele, onde começou o processo. O Gabriel, acho

que com um mês, quase dois meses, ele foi recolhido a um abrigo por maus tratos pelos pais. Ele foi levado pela avó e lá os médicos constataram os maus tratos e chamaram o pessoal do Conselho Tutelar, que encaminhou ele a um abrigo. Nesse abrigo, ele ficou lá um mês mais ou menos, acho que nem isso, ficou lá uns 15 dias mais ou menos, não sei se precisar o tempo. Nesse tempo a bisavó dele nos procurou, procurou eu e a Maria,<sup>10</sup> falando que o Gabriel estava internado, se nós não tínhamos interesse em ficar com ele e cuidar dele. Fomos então a esse abrigo que ficava ali do lado do UAI Tibery, para conhecer, pra ver como é que funcionava o processo todo. Primeiro dia fomos lá, foram nos conhecer, fizeram entrevista e tivemos o acesso com o Gabriel. Da segunda vez que fomos visitar ele, nesse dia ele teve um pequeno probleminha de saúde, onde ele teve uma pneumonia torácica, ele engoliu... engoliu o "mamã" dele, entrou pro canal errado e acabou dando a pneumonia, onde ele foi parar na UTI do Hospital das Clínicas da UFU. Nesse período, nós, então com a ajuda do pessoal do abrigo, procuramos então a Vara da Infância e Juventude pra ficar com a guarda legal dele. Primeiro que o abrigo não queria assumir essa responsabilidade de disponibilizar um funcionário pra ficar com ele lá na UTI. Nesse processo, nós fomos investigados, mandaram uma assistente social em casa, fazia o acompanhamento, fazia as perguntas, fazia análise, conversaram com os vizinhos. E, nesse tempo, recebemos autorização pra ficar com ele lá na UTI, na UTI da Medicina. Nesse tempo saiu a guarda provisória dele, conosco, e ele ficou lá mais ou menos um mês internado. Nesse período ele teve duas paradas cardiorrespiratórias, quase que faleceu, mas graças a Deus se recuperou bem. Saindo da UTI, a gente levou ele para casa, onde transcorreu tudo perfeitamente bem. Esse é o processo da adoção dele (Informação Verbal<sup>11</sup>).

A documentação comprobatória, representada pelo "Termo de entrega de menor sob guarda e responsabilidade," datado de 9 de maio de 2012, confirma a transição formal de responsabilidades. Quatro meses após o seu nascimento, o avô e sua esposa compareceram à Secretaria da Vara da Infância e Juventude da comarca de Uberlândia - MG, assinando o termo que os consagraria como os guardiões legais de Gabriel. Esse ato legal não apenas formalizou a nova dinâmica familiar, mas também simbolizou o compromisso irrevogável de proporcionar a Gabriel um ambiente familiar e educacional que fossem estáveis e acolhedores.

Na mesma semana em que o conheci, perguntei por mais informações sobre ele para uma das professoras de apoio da escola. Considerando o início do ano letivo e o fato de Gabriel ter vindo de outra escola - o Centro Evangélico de Integração e Aprendizado Escola Professor Luizmar Antônio dos Santos, da Prefeitura de Uberlândia - sabia-se pouco até então sobre a realidade do aluno. Desde então, fez-se necessária a adaptação por parte da escola e de toda a equipe pedagógica para aprender a lidar com suas particularidades e sobre a melhor

<sup>10</sup> Pseudônimo utilizado para designar a companheira do avô paterno (pai adotivo) de Gabriel.

<sup>11</sup> Informação fornecida pelo Pai Adotivo de Gabriel durante a entrevista oral realizada em 04/12/2023.

forma de oferecer a ele um ensino de qualidade.

No decorrer das aulas de História, as características de Gabriel se faziam mais evidentes, muitas vezes demonstradas através de seus medos, como o de descer sozinho a rampa de acesso que leva até o primeiro piso da escola, onde estão localizados os banheiros e a cantina. Desde o início do contato com Gabriel, percebia-se também sua resistência em relação a abraços e contato físico que influenciavam suas interações sociais.

No entanto, ao longo do ano letivo, testemunhei uma transformação notável em sua expressão afetiva. Gradualmente, Gabriel começou a manifestar o desejo por abraços, com certa timidez, mas com avanços em sua disposição para o contato físico. Em situações pontuais, ele se aproximava, erguendo um braço como sinal de sua vontade de compartilhar esse gesto. Seu desenvolvimento não apenas levou à construção de um vínculo emocional mais forte, mas também destacou a importância de respeitar o ritmo de desenvolvimento individual de cada aluno na construção de relações afetivas, especialmente nestes casos.

Gabriel também revelou uma dificuldade com deslocamento independente e de enfrentamento do medo de ir sozinho de ônibus até a escola. O aluno depende do transporte disponibilizado pela prefeitura para chegar à escola e há a limitação de autonomia na locomoção, refletida na necessidade de ser acompanhado pela irmã - matriculada no 7º ano do Ensino Fundamental da mesma escola - o que se tornou determinante para sua frequência escolar, uma vez que, na ausência dela, o aluno apresenta índices de ausência significativos. De acordo com o relato do Pai adotivo de Gabriel

Bom, a irmã dele não tem nenhuma questão de saúde. Ela é uma menina tranquila mas às vezes a relação é conturbada, depende muito do jeito que o Gabriel se comporta, se ele estiver mais agitado, digamos assim, ela fica também, mas não chega a brigar fisicamente, não... ela só fica mais irritada mas no geral se dão bem. E quando ela precisa faltar na escola, o Gabriel acaba não indo também, né? Eu e minha esposa trabalhamos o dia todo. Eles vão para a escola no ônibus da prefeitura, e como não estamos perto, ela que olha, avisa para ele que está na hora de ir e na hora de voltar, quando precisa mandar algum recado também, ela quem avisa. (Informação Verbal<sup>12</sup>).

Esses desafios, provenientes de uma rede complexa de fatores, exigem uma abordagem sensível e integrada para garantir a continuidade e o progresso educacional do aluno. A história de Gabriel destaca não apenas os desafios superados desde seu nascimento, mas também os desafios que, provavelmente, enfrentará durante toda sua vida escolar, pois, demonstra grande potencial, esperteza e curiosidade logo de início, mas enfrentava obstáculos

---

<sup>12</sup> Informação fornecida pelo Pai Adotivo de Gabriel durante a entrevista oral realizada em 04/12/2023.

na assimilação dos conteúdos do currículo padrão e sua interação social e comunicação eram áreas que exigiam atenção especial, diante das formas de organização do tempo e do espaço escolar atuais.

O comportamento do aluno durante as aulas de todas as disciplinas era de extrema agitação. Não em um sentido de se locomover dentro da sala, mas de perguntar muito - incluindo perguntas aleatórias - durante a explicação do conteúdo. Em um primeiro momento, parei para responder cada uma dessas perguntas, mas depois de algumas aulas foi notável a irritação dos outros alunos com a interrupção de cada frase para responder as perguntas feitas por ele.

O que estava sendo cogitado até então pela equipe de Atendimento Educacional Especializado da escola - composta pela Professora de AEE 1 e Professora de AEE 2 - após a realização de avaliações diagnósticas, era que Gabriel visivelmente tinha necessidades específicas de aprendizagem. No entanto, não havia comprovação mediante laudo médico.

## 2.2 Superintendência Regional de Ensino em Uberlândia: Legislações e Burocracias

Diante das primeiras avaliações realizadas pela equipe AEE da escola e dos apontamentos dos professores das disciplinas, a direção solicitou à Secretaria Regional de Ensino (SRE) a autorização<sup>13</sup> para que o aluno tivesse o acesso ao Atendimento Educacional Especializado e paralelamente passou a atendê-lo de maneira informal na Sala de Recursos Multifuncionais.

No entanto, a solicitação foi negada pelo fato de Gabriel não possuir o laudo médico comprobatório de alguma deficiência que fosse contemplada pela Resolução SEE nº 4256/2020 - que dispõe sobre a normatização e organização da **Educação Especial na Rede Estadual** de Ensino de Minas Gerais - na qual é considerado o público da Educação Especial:

Art. 3º - Considera-se **público da Educação Especial**, para efeito do que dispõe a presente resolução, os estudantes que apresentam:

I- Deficiência: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental e intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

II- Transtorno do Espectro Autista (TEA): Considera-se pessoa com TEA

<sup>13</sup> Compete à Secretaria Regional de Ensino de Uberlândia a autorização, de acordo com a Resolução SEE nº 4256/2020, que determina que “o planejamento dos cronogramas de atendimento às escolas comuns deve ser realizado em conjunto com a Equipe do Serviço de Apoio à Inclusão da Superintendência Regional de Ensino de sua circunscrição” (Minas Gerais, Artigo 35, 2020).

aquela que apresenta quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras.

III- Altas Habilidades/Superdotação: Considera-se pessoa com Altas Habilidades/Superdotação aquela que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Minas Gerais, 2020).

Não há uma legislação específica que trate sobre a exigência de laudos para o acesso à Educação Inclusiva em escolas regulares, ao contrário da Educação Especial, que tem na resolução citada os seus direcionamentos específicos.

O laudo médico é documento obrigatório para as **Escolas Especiais** que, de acordo com a Resolução SEE nº 4256/2020, são aquelas que “ofertam **exclusivamente** a modalidade de ensino da Educação Especial e atendem somente estudantes com Deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), **comprovados e documentados por profissional da área da saúde**” (Minas Gerais, 2020), o que não é o contexto de Gabriel, matriculado em uma escola regular de educação básica.

No entanto, a Escola Estadual Mário Porto comunicou à família de Gabriel a necessidade de um laudo comprobatório. A partir da orientação da escola, a família de Gabriel recorreu ao Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, e conseguiu uma avaliação médica. Após a avaliação da Neuropediatria, foi emitido um laudo médico que informa:

Criança com quadro de agitação e **suspeita de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade)** e aguarda exames para possível medicalização. Necessito reforço especializado para melhor aprendizado, uma vez que já vem apresentando defasagem pedagógica e foi encaminhado para psicoterapia. **CID F.90.0 (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH), e CID F81.9 (Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares).** (Laudo emitido pela Neuropediatria da UFU, 2023).

É importante destacar que o laudo não foi datado pela neuropediatra, e que há uma informação a lápis feita pela secretária da escola de que a solicitação foi feita em 03 de março de 2023 (um mês após o início das aulas). Além disso, é importante salientar que a informação do CID F.90.0 (Transtorno de Atenção com Hiperatividade - TDAH), foi seguida de um ponto de interrogação “?” ao final do documento, deixando assim o laudo inconclusivo, algo que veio a contribuir para que a SRE pudesse, novamente, se negar a disponibilizar o



acesso ao AEE e um professor de apoio para acompanhamento do aluno em sala de aula<sup>14</sup>, alegando também o fato de que nenhuma das especificidades apontadas pelo laudo médico de Gabriel estão elencadas na Resolução nº 4256/2020 do Estado de Minas Gerais.

Dessa forma, de acordo com a SRE, Gabriel não teria direito ao Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais e a disponibilização do Professor de Apoio, pelo fato de que as especificidades informadas em seu laudo médico não contemplam deficiências de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, TEA ou Altas Habilidades.

Mesmo que a Resolução SEE nº 4256/2020 não contemple as especificidades que vieram a ser apresentadas no laudo médico emitido, a escola passou a atendê-lo na Sala de Recursos Multifuncionais, de maneira informal. De acordo com o relato da Professora que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, após a obtenção do laudo comprobatório e documento obrigatório solicitado pela SRE, foram realizadas três tentativas para conseguir a autorização para que o aluno pudesse frequentar formalmente a Sala de Recursos Multifuncionais, além da autorização para a contratação de um professor de apoio. A professora relata<sup>15</sup> sobre o processo:

A gente tentou e a gente não conseguiu êxito, porque falava que o laudo dele não dá direito, né? Aí os pais foram, procuraram lá o Ministério Público, e aí o promotor da justiça foi e mandou o papel, tipo assim, intimando a Secretaria de Educação, pra ver por que o Gabriel não tinha direito. O secretário de educação [sic.] foi na escola, fez entrevista com ele e fez um monte de perguntas, foi anotando e foi anotando. Aí no final elas falaram: “é, realmente, ele tem direito”. Aí fizeram um processo, mandaram as respostas para esse promotor, com prazo determinado. Aí o promotor chamou os pais e disse que sim, que ele tinha direito. Aí a escola já pegou, aí a secretaria já pegou em cima da gente, mais rápido possível pra gente arrumar e contratar o professor pra ele, porque senão a justiça ia em cima da Secretaria de Educação. Aí rápido contratou, rápido deu certo, foi em julho que me contratou.(Informação verbal)<sup>16</sup>.

Embora não tenhamos acesso à carta enviada pelo Ministério Público à Secretaria de Educação, fazendo uma análise de processos semelhantes, no ano de 2023, que citam TDAH (a especificidade apontada no laudo médico de Gabriel) e Educação Inclusiva em Minas Gerais em suas ementas, é possível perceber decisões como a da ementa a seguir, que

<sup>14</sup> A negativa da SRE é comprovada neste Estudo de Caso a partir do documento que comprova a solicitação do Ministério Público, pelo testemunho do pai e da professora de apoio atual do aluno, que participou de todo o processo por ser também a Professora da SRM da escola.

<sup>15</sup> Este estudo aborda uma entrevista conduzida com a Professora de Apoio e AEE na Escola Estadual Mário Porto, onde as conversas foram gravadas em áudio e serão transcritas fielmente neste relato.

<sup>16</sup> Informação fornecida pela Professora de Apoio durante a entrevista oral realizada em 01/12/2023.

refere-se a um processo de reexame necessário em apelação cível relacionado à Educação Inclusiva, especificamente ao atendimento especializado a um menor com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Destacam-se pontos relevantes para a compreensão do contexto jurídico e normativo envolvendo essa temática.

EMENTA: REEXAME NECESSÁRIO - APELAÇÃO CÍVEL - EDUCAÇÃO INCLUSIVA - ATENDIMENTO ESPECIALIZADO A MENOR - PROFESSOR DE APOIO - GARANTIA DO DIREITO CONSTITUCIONAL À EDUCAÇÃO - LEI 14.254/2021 - TDAH - ACOMPANHAMENTO INTEGRAL. - A Constituição Federal/88 garante a todos o direito à educação, atribuindo à família, à sociedade e ao Estado, "com absoluta prioridade", a garantia ao direito à vida digna, com acesso à educação, à cultura e lazer à criança, ao adolescente e ao jovem; - A educação é direito da pessoa com deficiência, que deve ser garantido ao longo da vida, visando seu desenvolvimento; - Visando propiciar com que a pessoa com deficiência alcance o máximo de desenvolvimento possível, cabe ao Poder Público implementar sistema educacional inclusivo, por meio da oferta de serviços que elimine as barreiras e promovam a inclusão plena, inclusive com formação e disponibilização de professores para atendimento especializado - Ao aluno com deficiência, deve ser observado o critério objetivo previsto no Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, que prevê a atendimento de até 3 alunos da educação especial por Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, não podendo ter mais de um professor de apoio por sala de educação regular - A Lei nº 14.254/2021 dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.(TJMG, 2023).

O processo enfatiza, inicialmente, os fundamentos constitucionais, apontando o direito à educação como um princípio fundamental, com absoluta prioridade para garantir uma vida digna, acesso à educação, cultura e lazer a crianças, adolescentes e jovens. Além disso, destaca a responsabilidade conjunta da família, sociedade e Estado na efetivação desse direito.

A decisão destaca também a relevância da educação como direito da pessoa com deficiência, sublinhando a necessidade de seu fornecimento ao longo da vida para garantir pleno desenvolvimento. Nesse contexto, a implementação de um sistema educacional inclusivo é apontada como crucial, exigindo do Poder Público a eliminação de barreiras e a promoção da inclusão plena, incluindo a formação e disponibilização de professores para atendimento especializado.

A ementa faz menção à Lei nº 14.254/2021, que versa sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem. Especificamente, o documento aborda a importância do acompanhamento integral para os educandos com TDAH, reconhecendo a singularidade desse transtorno.

Finalmente, a decisão proferida pelo Tribunal de Justiça de Minas Gerais em 16/11/2023 e publicada em 17/11/2023 ratifica as considerações mencionadas na ementa. Essa análise da decisão jurídica destaca a evolução normativa e a busca por uma educação mais inclusiva, adaptada às diversas necessidades, reforçando o compromisso com a garantia do direito à educação para todos os indivíduos.

O caso de Gabriel é mais um dos exemplos dos procedimentos ilegais adotados pela Superintendência Regional de Ensino (SRE - Uberlândia), evocando regra específica da escola especial à escola regular ao considerar o laudo médico como um documento obrigatório para acesso a ações de inclusão educacional. Tal aspecto reforça o modelo médico que, conforme analisado por Fernandes e Glat (2005), se dá a partir da segregação e separação entre alunos, atuando como uma espécie de ensino paralelo, onde os alunos com necessidades especiais são frequentemente matriculados em escolas e classes separadas.

Ou seja, no Estado de Minas Gerais o Atendimento Educacional Especializado é entendido pelo paradigma da Educação Especial e não da Educação Inclusiva. Para além disso, mesmo que o laudo não fosse obrigatório, por si só, a legislação atual já é excludente, ao contemplar apenas as Deficiências Múltiplas, TEA e Altas Habilidades.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria - SBP, atualmente, o espectro autista é compreendido como um conjunto amplo de desordens do neurodesenvolvimento, conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O TEA é um transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos. Esses sintomas configuram o núcleo do transtorno, mas a gravidade de sua apresentação é variável. Trata-se de um transtorno pervasivo e permanente, não havendo cura, ainda que a intervenção precoce possa alterar o prognóstico e suavizar os sintomas (SBP, 2019).

A partir da análise de Salgado (2022)<sup>17</sup> no artigo “Transtorno do Espectro Autista em Crianças: Uma Revisão Sistemática sobre o Aumento da Incidência e Diagnóstico”, a legislação brasileira referente ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem passado por atualizações significativas nos últimos anos, buscando aprimorar a proteção dos direitos das pessoas com TEA. A Lei Federal 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, enquanto o

---

<sup>17</sup>Para maiores esclarecimentos sobre o assunto, ver: SALGADO, Nathalia Di Mase et al. **Transtorno do Espectro Autista em Crianças: Uma Revisão Sistemática sobre o Aumento da Incidência e Diagnóstico**. Research, Society and Development, v. 11, n. 13, 2022. Disponível em: [10.33448/rsd-v11i13.35748](https://doi.org/10.33448/rsd-v11i13.35748). Acesso em: 31/01/2024.

Projeto de Lei 969/2019 instituiu o Programa Censo de Pessoas com TEA e seus Familiares. Recentemente, a Lei 13.977/2020 complementou a legislação, incluindo a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), assegurando prioridade no atendimento e acesso a serviços públicos e privados (Salgado, 2022, p.12).

A autora ressalta que, apesar desses avanços legais, a efetiva implementação das leis enfrenta desafios, especialmente em leis estaduais e pontos não aplicados na legislação. Essa lacuna impacta diretamente o diagnóstico e tratamento de qualidade para pessoas com TEA no Brasil.

Nesse contexto, é fundamental destacar a necessidade de medidas que garantam o diagnóstico precoce do TEA, ressaltando a importância da triagem universal, padronização de métodos e qualificação dos profissionais de saúde. A conscientização e ações voltadas para a promoção da saúde mental infantojuvenil, com foco nos Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi) e nas Unidades Básicas de Saúde (UBSs), permanecem como peças-chave para assegurar o acesso a cuidados e serviços necessários, especialmente para comunidades socioeconomicamente vulneráveis (Salgado, 2022, p.12).

Considerando que, no Estado de Minas Gerais, o Atendimento Educacional Especializado é orientado pelo paradigma da Educação Especial e não da Educação Inclusiva, a obrigatoriedade do laudo médico está informada no site<sup>18</sup> do Governo, no campo “Acessar Atendimento Educacional Especializado”, entre as etapas/documentos necessários para um aluno com necessidades educacionais específicas obter o AEE e também o Professor de apoio escolar:

Etapa 1: Realizar inscrição no Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula (SUCEM) - O estudante ou responsável deve acessar o Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula (SUCEM), conforme cronograma divulgado pela Secretaria de Estado de Educação, para efetivar a inscrição, declarando possuir deficiência.

Etapa 2: Efetivar a matrícula através do Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula (SUCEM) - O estudante ou responsável deve acessar o SUCEM para efetivação da matrícula na escola comum indicada pela SEE.

Etapa 3: **Apresentar Diagnóstico Médico que Ateste Deficiência do Estudante - Após a matrícula, o estudante ou responsável deverá acessar o SUCEM ou comparecer à escola para apresentar documento médico que comprove a deficiência declarada no ato da matrícula. É considerado documento obrigatório o Laudo/diagnóstico médico.**

Etapa 4: Frequentar as aulas - Para o atendimento adequado ao estudante público da Educação Especial é importante que o estudante esteja frequentando as aulas para que a escola possa elaborar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), no qual a escola fundamenta o processo

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www.mg.gov.br/servico/acessar-o-atendimento-educacional-especializado-ae>

educacional do estudante, suas capacidades e deficiências, habilidades e competências já desenvolvidas e as suas necessidades de recursos de acessibilidade. Sendo assim, através da elaboração do PDI, a escola consegue determinar qual o melhor Atendimento Educacional Especializado para o estudante. Este processo também inclui uma avaliação do caso, conduzida pelas autoridades educacionais para determinar o tipo e nível de apoio necessário.

A alegação da superintendência como justificativa para o indeferimento da solicitação era a de que, pelo fato das especificidades do laudo não serem contempladas na resolução, e também pelo fato do aluno conseguir realizar determinadas atividades sem a necessidade de ajuda - como ir ao banheiro sozinho, por exemplo - anularia a necessidade de um profissional dedicado a dar outros tipos de suporte a esse aluno, suporte esse que, comprovadamente, é de extrema importância para o seu processo de ensino e aprendizagem, sua convivência com os colegas é até mesmo sua autoestima.

Em uma das tentativas, foi solicitado pela SRE um Relatório Pedagógico sobre o aluno. O relatório foi elaborado pela Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, que já acompanhava o aluno na SRM de maneira informal. No relatório constam algumas informações essenciais para compreender a vivência do aluno na escola e junto ao corpo pedagógico e por este motivo integra a documentação utilizada como fonte para a pesquisa.

No relatório<sup>19</sup> informa-se que o aluno já se encontrava frequentando a Sala de Recursos Multifuncionais, considerando o laudo emitido pelo Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia. Em seguida, informa-se que o aluno possui dificuldades de concentração e de estabelecer foco em determinados assuntos por muito tempo e que, muitas vezes, estabelece um contato fantasioso com a realidade, trazendo sempre assuntos aleatórios e muitas vezes inverídicos sobre seu contexto familiar. Quando há a necessidade de realizar alguma atividade escrita, procura se esquivar dizendo que está cansado e demonstrando desinteresse.

A professora destaca que há a suspeita de TEA - Transtorno do Espectro Autista, que o trabalho desenvolvido na sala de recursos é baseado em atividades lúdicas e que foi possível notar uma melhora no raciocínio e concentração do aluno, ainda que tenha prevalecido o desinteresse na maioria das vezes. Informa também que é realizado um trabalho de socialização e respeito à fala dos professores e colegas. Deixa claro que o aluno necessita de atenção exclusiva, principalmente nos dias em que chega mais agitado que o normal, não

---

<sup>19</sup> Relatório feito pela Professora do AEE/Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual Mário Porto em 01/mar/2023. O documento foi disponibilizado pela escola e consta na pasta individual do aluno.

querendo participar das atividades propostas e solicitando a saída da sala, troca de material pedagógico, entre outros.

O relatório também informa que o aluno é semialfabetizado, consegue fazer interpretação de textos simples, no entanto apresenta dificuldades na escrita e na leitura das sílabas complexas, produzindo frases curtas e simples. Não possui foco, mesmo em um ambiente silencioso, como a Sala de Recursos Multifuncionais ou a biblioteca. Atesta também que ele possui noções básicas de Matemática, mas que em alguns momentos demonstra falha na memória para operações como adição, por exemplo, sendo necessário o uso do material concreto. Além disso, nas operações de multiplicação, não consegue assimilar a contagem para encontrar os resultados das mesmas, sendo necessário adaptar as atividades para que consiga realizá-las.

De acordo com o relatório, há relatos dos professores que trabalham com o aluno diariamente, de que ele apresenta comportamento de inquietação, falando bastante, levanta o tempo todo, faz comentários fora do contexto. O comportamento deixa a turma agitada e barulhenta, fazendo com que o aluno queira se ausentar da aula o tempo todo para tomar água e ir ao banheiro, já que ele fica incomodado com barulhos extremos e demonstra isso tampando os ouvidos com as mãos.

Há também a informação de que o aluno “inventa” doenças, com o relato de dores em diferentes partes do corpo que, aparentemente, não são verídicas, conforme informação dada pela família, inclusive de que no contexto familiar o aluno mantém as mesmas características.

Após a investigação da documentação do aluno e principalmente deste relatório pedagógico, o que se percebe é que as exigências do Estado para o oferecimento de uma Educação Inclusiva não foram suficientes para proporcionar uma abordagem personalizada para atender às demandas individuais do aluno, promovendo a inclusão. Esta dimensão excludente que permeia a própria resolução é escancarada na rigidez da demarcação das deficiências/especificidades passíveis de AEE, tornando o processo burocrático para a escola, para o aluno e sua família.

Neste caso, a família de Gabriel precisou entrar com uma ação no Ministério Público para que, através da decisão judicial a favor do aluno, fosse liberada a contratação de um Professor de Apoio, formalizando assim o acesso ao Atendimento Educacional Especializado e à Sala de Recursos Multifuncionais, conforme o relato do Pai adotivo de Gabriel:

Em relação à professora de apoio, nós já havíamos tentado assim que ingressou com ele na Mário Porto porque aqui na Escola Municipal ele tinha,

né? Assim que ingressou na Mário Porto, sentimos a dificuldade; então, a própria escola nos orientou a procurar o Ministério Público. Acionei o Ministério Público, sentei com o doutor Juliano; ele pediu uma explicação do caso, eu expliquei para ele. Então, ele marcou uma audiência com o pessoal responsável pela Secretaria de Educação, onde nós três conversamos: eu, um representante da Secretaria de Educação e o doutor Juliano. Na primeira conversa, o funcionário da Secretaria já havia negado que não havia a possibilidade, tinha determinado que não tem como fazer isso. Dito isso, o promotor deixou claro que já havia jurisprudência do Tribunal de Justiça de Belo Horizonte condenando o Estado a fornecer esse profissional e que, já que a recusa da Secretaria foi óbvia, ele então acionaria o Tribunal de Justiça de Minas Gerais para que a lei valesse, porque o Estado estava se apoiando numa lei que não existe, num pequeno trecho da lei, mas esqueceu o complemento dela (Informação Verbal)<sup>20</sup>.

Apesar da falta de abrangência da legislação atual em relação ao Atendimento Educacional Especializado criar lacunas significativas, a Escola Estadual Mário Porto optou por oferecer atendimento na sala de Recursos Multifuncionais a todos os alunos com necessidades específicas de aprendizagem.

Localizada no bairro Canaã, a escola oferece o Ensino Regular a partir do Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e Ensino Médio EJA - Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, atende 38 alunos com especificidades - Estudantes da educação especial, segundo os dizeres do site da SEE - incluindo Deficiência Intelectual, Deficiência Física - DI, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH, Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD, Transtorno do Espectro Autista - TEA, entre outras não contempladas pela legislação vigente como foco do AEE, conforme a tabela abaixo disponibilizada pela própria escola.

---

<sup>20</sup> Informação fornecida pelo Pai Adotivo de Gabriel durante a entrevista oral realizada em 04/12/2023.

**Escola Estadual Mário Porto**  
**Relação das Solicitações do AEE – com CID**

<b>Ano</b>	<b>Turno</b>	<b>CID</b>	<b>Atendimento solicitado</b>	<b>Observações</b>
2023	Manhã	F90.0	-	TDAH
2023	Manhã	F70	Sala de Recursos	Deficiência Intelectual (↓ QI)
2023	Tarde	F70 e F90.0	Sala de Recursos	Leve déficit intelectual, próximo a Limítrofe. Distúrbios da atividade e da atenção. TDAH.
2023	Tarde	F90.0	Sala de Recursos	TDAH
2023	Manhã	84.0	Sala de Recursos	Transtorno globais do desenvolvimento (TGD)
2023	Manhã	G71.00	Sala de Recursos Prof. de Apoio	Distrofia muscular de Duchenne. Aluno introspectivo.
2023	Manhã	F84.0	Sala de Recursos Prof. de Apoio	Autismo
2023	Manhã	Cadeirante	Sala de Recursos	Cadeirante
2023	Noite	84.0 e F70.9	-	Transtorno globais do desenvolvimento (TGD). Autismo. Retardo mental leve.
2023	Tarde	Q90	Sala de Recursos Prof. de Apoio	Síndrome de Down
2023	Tarde	84.0	Sala de Recursos	Autismo
2023	Manhã	F71	Sala de Recursos	Deficiência Intelectual
2023	Tarde	G40, Q87.4 e F70.1	Sala de Recursos Prof. de Apoio	Síndrome de Marfan. Transtorno mental leve.
2023	Manhã	F90, F33, F71 e R46.3	Sala de Recursos	Déficit de atenção. Hiperatividade. Ansiedade. Déficit cognitivo leve.
2023	Manhã	F71.1	Sala de Recursos Prof. de Apoio	Deficiência intelectual crônica e irreversível. Copista.
2023	Tarde	G80.2	Sala de Recursos Prof. de Apoio	Paralisia cerebral hemiplégica espástica
2023	Tarde	F70.1 e F90.0	Sala de Recursos	Deficiência intelectual associado a epilepsia focal (DI)
2023	Manhã	F70.0 e F20.0	Sala de Recursos	Esquizofrenia e retardo mental
2023	Tarde	G80.9 e 70.1	Sala de Recursos Prof. de Apoio	Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Retardo mental leve
2023	Tarde	Q76.0 e G82.0	Sala de Recursos	Espinha bífida oculta. Paraparesia flácida.
2023	Tarde	F90 e F70.0	Sala de Recursos	Retardo mental leve e TDAH
2023	Tarde	G80.1	Sala de Recursos	Paralisia cerebral. PC Diparética.
2023	Manhã	F70.0 e F81.9	Sala de Recursos	Retardo mental leve e Transtornos globais do desenvolvimento (TGD)



2023	Manhã	F41.1, G40.0 e F70.0	Sala de Recursos	Retardo mental leve, ansiedade, transtorno fóbico (ansiedade antecipatória).
2023	Tarde	G80.1	Sala de Recursos	Paralisia cerebral diparética
2023	Tarde	F70 e G40	Sala de Recursos	Deficiência intelectual e epilepsia
2023	Manhã	F41, F32	Não participa do AEE	Ansiedade e depressão
2023	Manhã	F90.0	-	TDAH
2023	Tarde	F90.0	Sala de Recursos	TDAH
2023	Manhã	Em análise	Sala de Recursos	Em análise. Autismo, ansiedade e TDAH.
2023	Tarde	Em análise	Sala de Recursos	Em análise
2023	Tarde	G40.0 e F70	Sala de Recursos Prof. de Apoio	Epilepsia mioclônica da infância. Transtorno comportamental. Deficiência intelectual
2023	Tarde	J45.0 e G40.8	Sala de Recursos	Epilepsia e Asma
2023	Manhã	G80.9	Sala de Recursos	Atraso do desenvolvimento neuropsicomotor
2023	Manhã	F317	-	Transtorno bipolar
2023	Tarde	F81	-	Transtorno específico do desenvolvimento das habilidades escolares
2023	Tarde	F90, F84 e 91.3	Sala de Recursos Prof. de Apoio	TEA. TDAH. Transtorno opositor desafiante
2023	Tarde	F23	-	Transtorno psicótico

Figura 5: Relação das Solicitações do AEE  
 Fonte: Relatório da Escola Estadual Mário Porto, 2023.

Os dados fornecidos sobre os atendimentos refletem a diversidade presente no contexto escolar. No turno da manhã, são 17 alunos, seguidos por 18 no turno da tarde e 2 no turno da noite. Em totalidade, a escola atende a uma demanda de 37 alunos com necessidades específicas de aprendizagem, representando um grupo heterogêneo de alunos atendidos no ano de 2023.

A fonte disponibilizada também indica informações como ano, turno, CID, atendimento solicitado e observações. Diversos casos são abordados, com diagnósticos como TDAH, Deficiência Intelectual, Autismo, Síndrome de Down, Paralisia cerebral, Esquizofrenia, entre outros. O atendimento inclui a Sala de Recursos e, em alguns casos, a presença de um professor de apoio. Além disso, há alunos em análise quanto aos diagnósticos.

Os dados revelam uma particularidade significativa na composição dos alunos, destacando que o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) prevalece em 8 em oito casos. Essa maioria destaca uma especificidade que não é tratada de forma

adequada pela legislação em vigor - Lei Nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - que não reconhece o TDAH como deficiência.

Como apontado por Won e Marques (2023), embora o TDAH não seja oficialmente considerado uma deficiência, o estigma e a marginalização enfrentados pelos estudantes com essa especificidade na escola assemelham-se às experiências de pessoas com deficiências, evidenciando a compreensão do TDAH como modelo médico, em oposição a uma construção social e cultural.

A despeito de o TDAH ainda não ser formalmente considerado uma deficiência, a Lei Nº 14.254/2021 estabelece medidas que visam garantir a plena participação e o exercício dos direitos na sociedade, especialmente no âmbito educacional. Esta lei dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) **ou outro transtorno de aprendizagem.**

Art. 2º As escolas da educação básica das redes pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, com vistas ao seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social existentes no território, de natureza governamental ou não governamental.

Art. 3º Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território.

Art. 4º Necessidades específicas no desenvolvimento do educando serão atendidas pelos profissionais da rede de ensino em parceria com profissionais da rede de saúde.

Art. 5º No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta Lei, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos (Brasil, 2021).

A concentração de casos de TDAH ressalta a importância de ajustar as diretrizes existentes, de modo a contemplar as particularidades e demandas específicas desses alunos, considerando que o Estado de Minas Gerais, a partir da Resolução SEE nº4256/2020, está em desacordo com o disposto na LEI Nº 14.254/2021. Essa observação reforça a necessidade de

políticas educacionais mais flexíveis e adaptáveis, que possam assegurar um atendimento efetivo a todos, independentemente de suas condições individuais. A análise desses dados se torna fundamental para embasar discussões e propostas que visem proporcionar um contexto educacional inclusivo para todos.

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) destaca-se como um espaço estratégico para atender às necessidades específicas desses alunos. Está equipada com recursos pedagógicos adaptados e tecnologias assistivas, sendo um espaço acolhedor e aconchegante, que facilita o bem-estar dos alunos que estão inseridos neste espaço.



Figura 6: Sala de Recursos Multifuncionais  
Fonte: Arquivo Pessoal

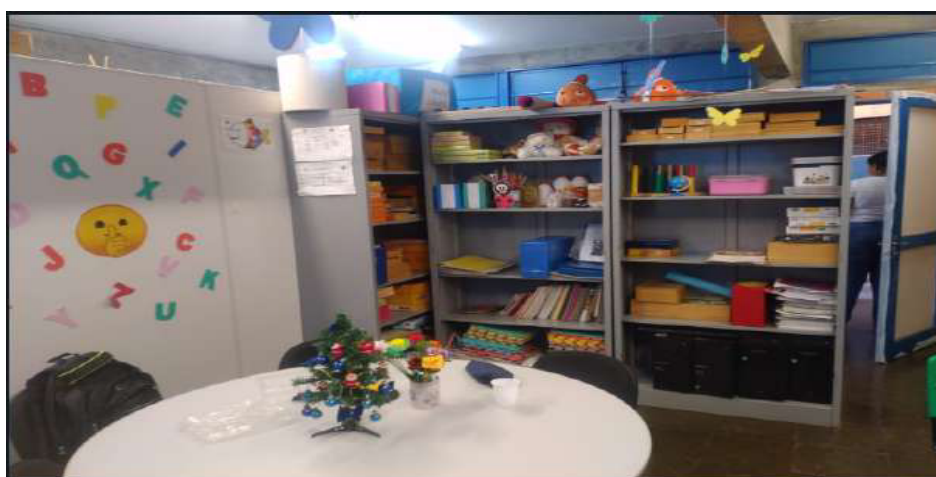


Figura 7: Sala de Recursos Multifuncionais  
Fonte: Arquivo Pessoal

As interações pedagógicas com Gabriel, em específico, por diversas vezes não eram possíveis de serem realizadas em outro espaço que não fosse a Sala de Recursos

Multifuncionais, muito também pela relação construída entre ele e as profissionais do AEE, o que indica que a colaboração estreita com profissionais do AEE e Professores Regentes de Aulas também enriquecem sobre as melhores práticas e abordagens a serem implementadas, e também a importância do diálogo frequente entre o aluno, sua família e a equipe pedagógica.

A escolha de fornecer o atendimento na sala de Recursos Multifuncionais não é apenas um gesto de boa vontade, mas uma ação de resistência aos entraves burocráticos da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Uberlândia, pois está alinhada com os princípios fundamentais contidos na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e dispõe:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

§ 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa (Brasil, 2015).

Além disso, demonstra um compromisso com a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade. O reconhecimento de que a legislação pode não abranger toda a diversidade das necessidades especiais dos alunos revela uma postura proativa a favor da inclusão que, buscando promover a igualdade de oportunidades e além do discurso, ou seja, refletindo-se na prática diária. Uma escola inclusiva é uma construção diária - e contestatória.

Sobre a política de acesso à Sala de Recursos Multifuncionais, a Resolução SEE nº4256/2020 dispõe:

Art. 21 - A Sala de Recursos caracteriza-se como um atendimento educacional especializado que visa a complementação ou suplementação do atendimento educacional comum ofertado exclusivamente para estudantes públicos da educação especial, matriculados em escolas comuns em quaisquer níveis de ensino.

Parágrafo único. A finalidade do AEE em sala de recursos é o desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas para estudante público da educação especial.

Art. 22 - A oferta do AEE em sala de recursos é obrigatória a todos os estudantes públicos da educação especial no contraturno de sua escolarização e **vedada aos estudantes que não são públicos da educação especial.**

Parágrafo único. Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular que tiverem matrícula concomitante em sala de recursos.

Art. 23 - A matrícula em sala de recursos deverá ser ofertada, prioritariamente, na própria escola ou em outra escola de ensino comum, observando-se o acesso e conveniência pedagógica para o estudante.

Art. 24 - Poderão ser matriculados de 8 (oito) a 20 (vinte) estudantes a cada turma **autorizada pela Superintendência Regional de Ensino, após comprovação da demanda e espaço físico.**

Art. 25 - O atendimento poderá ser individual ou em pequenos grupos, com duração mínima de 50 minutos, frequência determinada pelo professor de sala de recurso, articulado com o planejamento pedagógico do professor regente do estudante.

Art. 26 - É de competência dos professores que atuam nas salas de recursos a elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) que identifique as necessidades educacionais do estudante e que defina os recursos a serem utilizados, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento (Minas Gerais, 2020).

Desse modo, a Resolução estabelece a criação das Salas de Recursos como um serviço educacional especializado para complementar a educação comum de estudantes públicos da educação especial<sup>21</sup> e também define em quais situações o Professor de Apoio deve ser solicitado:

Art. 27 - O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum, sendo autorizado 1 (um) professor para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma (Minas Gerais, 2020).

No caso de Gabriel, a liberação do professor de apoio só ocorreu após a Interferência do Ministério Público que, de acordo com a fonte documental utilizada neste estudo de caso - Memorando SEE/DMTE - CEEI. nº492/2023, datado em 28 de junho de 2023 - a Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais<sup>22</sup> - Coord. de Educação Especial e Inclusiva, referente ao Processo nº 1080.01.0055/2023-58, decidiu:

Em atenção ao Memorando SEE/AJ JUDICIAL nº 7025/2023 (68455043), solicita-se que seja encaminhado comprovante de cumprimento da decisão judicial em favor do estudante, Gabriel<sup>23</sup> matriculado da Escola Estadual Mário Porto, no Município de Uberlândia-MG.

Ante ao exposto, havendo possibilidade de compartilhamento do atendimento, o QI de contratação do(a) profissional deve ser anexado na árvore do processo, bem como o relatório, elaborado pela equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), com informações acerca do desenvolvimento pedagógico do estudante elucidando a necessidade ou não de atendimento

<sup>21</sup> Terminologia utilizada na própria Resolução.

<sup>22</sup> Integra a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica da Secretaria de Educação de Minas Gerais.

<sup>23</sup> O documento cita o nome do aluno e foi alterado para atender às normas do CEP/UFU.

com professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), de acordo com as legislações vigentes.

Tal relatório deverá conter informações acerca dos Atendimentos Educacionais Especializados ofertados ao estudante, elucidações acerca do profissional que realiza as atividades de vida diária, informações acerca das estratégias pedagógicas utilizadas para favorecer a aprendizagem do estudante, bem como demais informações que se fizerem necessárias.

Solicitamos que, por determinação do Sr. Secretário de Educação, os subsídios fornecidos pela área técnica sejam claros, não contenham contradições, possam ser comprovados e que sejam hábeis à fidedigna defesa do Estado (Minas Gerais, 2023).

É importante destacar que o engajamento das famílias no processo, como neste caso específico, nem sempre ocorre. Isso pode ser devido à falta de compreensão da deficiência ou à negação da mesma. Neste caso específico, a família não negou as especificidades de Gabriel, no entanto, sem a escola, não teria as orientações necessárias sobre como buscar os direitos do aluno. Especialmente nas famílias em que há situação de vulnerabilidade socioeconômica, a falta de orientação adequada após a negativa do setor responsável pode dificultar o acesso ao Atendimento Educacional Especializado, segregando cada vez mais os alunos. Essa lacuna destaca a importância de fornecer orientação acessível e compreensível para as famílias, promovendo uma participação mais efetiva no suporte necessário. Uma escola inclusiva, portanto, deve incluir a família, que atua junto com ela.

No caso de Gabriel, foram necessários aproximadamente quatro meses para a disponibilização de um professor de apoio em sala. Diante da considerável demora no processo de disponibilização do docente e os benefícios observados para o aluno a partir dessa intervenção com o acompanhamento em sala, surge a indagação sobre a possibilidade de ampliação desses ganhos caso o procedimento não se mostrasse tão lento e burocrático, além dos possíveis motivos pelos quais ele tende a ser dificultoso para o aluno, a família e a escola.

Com base em minha experiência, acredito que a ampliação das especificidades que podem ser atendidas pelo Atendimento Educacional Especializado - e todos os recursos garantidos pela legislação - poderiam potencializar esses benefícios para os alunos que têm especificidades não contempladas na lei. Além disso, uma análise mais aprofundada poderia explorar os impactos psicológicos e sociais da espera prolongada e da rejeição para os alunos que acabam reféns do processo burocrático.

Os ganhos em relação à aprendizagem geral de Gabriel, a partir do momento em que ele passa a ser atendido pela Professora de Apoio, além do atendimento disponibilizado na Sala de Recursos Multifuncionais, podem ser validados a partir de um outro documento de extrema importância para este estudo de caso: os Planos de Desenvolvimento Individual

(PDI) - que são obrigatórios a todos os professores do aluno - e tem o propósito de ser um histórico do acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem, conforme disposto na resolução SEE Nº 4.256/2020, a saber:

Art. 13 - O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial.

§1º - O PDI deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista da Educação Básica o profissional responsável por articular e garantir a sua construção. Na ausência desse profissional na escola o gestor escolar deve indicar o professor responsável por essa articulação.

§2º - O PDI deve ser construído com base no histórico de vida do estudante, avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento, acompanhamento e avaliação final.

§3º - O PDI deverá acompanhar o estudante nos casos de transferência, a fim de subsidiar a continuidade dos trabalhos pedagógicos na escola que receberá sua matrícula (Minas Gerais, 2020).

Sobre os professores regentes de turma, a resolução atribui as seguintes responsabilidades:

Art. 8º - Os regentes de turma e regentes de aula incumbir-se-ão de:

I- Assumir o compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação de todos os estudantes na sala de aula;

II- Utilizar a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais no planejamento pedagógico e na avaliação dos estudantes públicos da educação especial;

III- Construir o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em conjunto com o especialista da educação básica e com o professor de atendimento educacional especializado;

IV - Trabalhar em parceria com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizando o plano de aula antecipadamente para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes;

V - Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial.

Parágrafo único. O processo de ensino aprendizagem do estudante público da educação especial é de responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado (Minas Gerais, 2020).

O PDI do aluno Gabriel, desenvolvido na Escola Estadual Mário Porto, pela equipe AEE e também pelos professores de todas as disciplinas - Artes, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Inglesa, Matemática e Língua Portuguesa - segue o modelo proposto pela Rede Estadual de Minas Gerais<sup>24</sup> e é elaborado no início e ao

<sup>24</sup> Modelo de PDI proposto pelo Estado de Minas Gerais, disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Anexo%20II%20public.%2010-01-20.pdf>

final de cada bimestre. Encontra-se dividido em seções denominadas e divididas da seguinte forma: Dados Institucionais, Dados do Estudante, Considerações da família, Limites e Agressividade, Aspectos Psicomotores Observados (este dividido entre as categorias “Apresenta”, “Apresenta com Ajuda”, “Não Apresenta”, “Não observado”), Aspectos Pedagógicos/Cognitivos Observados (divididos entre as mesmas categorias citadas anteriormente), Comunicação e Linguagem (dividido em itens que questionam: a intenção comunicativa do aluno, se utiliza a comunicação, os recursos utilizados pelo aluno para Comunicação Suplementar Alternativa, a forma como se expressa, escrita e leitura) e Planejamento Bimestral (onde todos os professores do aluno, de todas as áreas, preenchem as informações sobre: o conteúdo que será trabalhado na disciplina, qual a habilidade a ser construída/desenvolvida, a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o aluno adquira a habilidade ou o aprendizado e qual habilidade/aprendizado adquiridos pelo estudante no final deste semestre em cada conteúdo).

No caso da disciplina de História, os conteúdos listados no PDI, do 1º ao 4º bimestre são respectivamente os conteúdos, objetos de conhecimento e desenvolvimento das habilidades propostas pela BNCC para o 6º ano do Ensino Fundamental, que serão discutidas e analisadas - assim como as metodologias e materiais utilizados - no terceiro capítulo desta pesquisa.

Ao final do PDI, há a informação do “Relatório Individual do Aluno” - consolidado pela Professora da Sala de Recursos Multifuncionais e AEE - que, até o momento, possui os seguintes apontamentos:

“O aluno Gabriel, atualmente matriculado no 6º ano EF, é um aluno que ainda não possui um laudo fechado, está com o quadro de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, quadro de agitação, auto agressividade, dificuldade de aprendizado e alterações comportamentais. Faz uso das medicações citadas: Risperidona 1 mg, Ritalina 10 mg, Clorpromazina 100 mg. É um aluno inquieto e inseguro, com muitos medos, vindo a atrapalhar as aulas a todo o momento, sendo necessária intervenção constante do professor de apoio. É um aluno inteligente e muito falante, alfabetizado, com dificuldades em raciocínios lógicos, em alguns momentos sendo necessário o uso do material concreto. O aluno não consegue fazer uma interpretação de texto sozinho, ler fluentemente com dificuldades em algumas sílabas complexas. **O aluno não consegue prestar a atenção nas explicações do professor, bastante agitado, sem foco, devido sua falta de atenção nas aulas e inquietude a responsável procurou a escola em busca de um professor de apoio, devido seu laudo ainda não ser fechado, a escola não pode contratar o profissional. O responsável procurou o Ministério Público e conseguiu o direito de contratar o profissional.** Após a contratação do profissional de apoio, o aluno consegue escrever os conteúdos do quadro com auxílio do professor, mas não



consegue resolver os exercícios, ou escrever em ordens os conteúdos, se perde a todo o momento quando está escrevendo as matérias, sempre fica perguntando onde está, e sempre há necessidade do professor auxiliar. Está em processo de construção nos conceitos básicos de lateralidade, não tem noção do espaço geográfico, As dificuldades apresentadas pelo aluno são notórias. Acredita-se que com o acompanhamento frequente do professor de apoio, AEE e as intervenções da sala regular contribuirão com o aprendizado focando nas dificuldades específicas do mesmo, contribuindo assim, nas conquistas e avanços de sua autonomia e aprendizado. As atividades propostas são adaptadas para que o aluno alcance os objetivos propostos. Portanto, faz-se necessário a estimulação e intervenções contínuas e constante mediação para uma efetiva apropriação de sua autonomia. Sobretudo é uma criança que tem um desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar as tarefas com a mediação do profissional de apoio. Sendo assim, as experiências e desempenho do aluno foram baseados nas observações e registros do desenvolvimento e aprendizagem durante todo o ano corrente. Podemos concluir que para esse período o aluno demonstrou um bom desenvolvimento social vencendo barreiras.” (Professora da Sala de Recursos Multifuncionais. Relatório de Março/2023).

É importante destacar que a documentação e os relatos estão sendo reproduzidos fielmente e, por este motivo, contém certos termos como “*o aluno atrapalha as aulas*”, que acabam perpetuando estigmas prejudiciais. A Educação Inclusiva tem a premissa de garantir que todos os alunos, independente de suas especificidades tenham acesso a oportunidades educacionais equivalentes, mas, infelizmente, ainda persistem as concepções antiquadas e equivocadas que associam alunos com especificidades educacionais a possíveis “interferências” na rigidez das formas de organização do ambiente escolar.

Acredito que seja crucial adotar uma abordagem construtiva, no sentido de considerar que cada aluno possui uma bagagem única de habilidades e experiências e que a diversidade não deve ser um obstáculo e sim um fio condutor de novas possibilidades pedagógicas e metodológicas, o que procurei seguir fielmente ao longo dessa pesquisa e principalmente na construção do produto final.

As mudanças a partir do contato do aluno com a Professora de Apoio são visíveis e podem ser atestadas nos próprios PDIs, se comparados aos realizados no 1º e no 3º bimestre (quando o aluno já se encontrava com a assistência da Professora de Apoio). Nos campos destinados aos professores, a partir do 3º bimestre, temos acesso a relatos como:

“Aluno teve melhora significativa com o acompanhamento da profissional de apoio. Consegue focar nas aulas e tem interesse em realizar as atividades” (Professora de Inglês).

“Aluno teve melhora significativa com o acompanhamento da professora de apoio. Consegue focar nas aulas e tem interesse em realizar as atividades. Começou a aceitar abraços” (Professora de História).

“Aluno indisciplinado, agitado e Hiperativo. Não concentra nas atividades sempre está disperso. Está tendo evolução na concentração com o apoio da professora” (Professora de Educação Física).

“Aulas expositivas, utilização de imagens e vídeos, atendimento individualizado. O aluno consegue identificar sobre o que se trata a hidrografia e seus componentes básicos (rios, oceanos, lagos...); demonstra interesse e participa da aula com leituras e perguntas; Com esforço, consegue registrar o conteúdo da aula no caderno” (Professora de Geografia).

Dessa forma, a partir da experiência com Gabriel, é possível concluir que o Atendimento Educacional Especializado oferecido nas escolas de ensino regular é fundamental para atender alunos com necessidades específicas de aprendizagem. Refletindo sobre minha vivência enquanto professora de História neste cenário, principalmente nesta escola, acredito que tenha sido muito importante para minha trajetória, no sentido de que me senti livre e incentivada a exercitar o meu lado mais humano e amoroso com meus alunos.

No caso específico de Gabriel, fiquei extremamente envolvida com sua história de vida e a partir da convivência diária, presenciando seu desenvolvimento na interação com os colegas de sala e com os professores, a superação do medo de descer a rampa, a vontade que ele passou a demonstrar de estar em sala, acabou fazendo com que eu me sentisse afetivamente ligada a ele, numa relação didática de fato. Ele não é apenas a inspiração, mas também a motivação para essa pesquisa.

No caso em estudo, foi perceptível o envolvimento de toda a equipe pedagógica, incluindo o diretor e a vice-diretora, por quem ele nutre grande afeto. Esse apoio que me proporcionaram fez com que eu me sentisse segura, inclusive para explicitar as várias situações em que não sabia exatamente como proceder, principalmente nos dias em que ele se encontrava mais agitado, solicitando sua saída da sala.

Conhecer a trajetória de Gabriel e seus desafios para se adaptar à nova escola revelou-se essencial para compreender o desafio envolvido no processo de ensino e aprendizado de História em uma perspectiva inclusiva. No entanto, é preciso analisar também quais são as expectativas dos documentos curriculares para o aprendizado de História no 6º ano do Ensino Fundamental e como efetivamente atingir tais objetivos e promover o desenvolvimento de um ensino de História realmente inclusivo para todos? Essa é a principal questão a ser enfrentada no próximo capítulo.

### 3 A JORNADA DE GABRIEL E O ENSINO DE HISTÓRIA INCLUSIVO - DESENVOLVIMENTO DO MATERIAL DIDÁTICO

#### 3.1 O tempo e a História

*"Que hora é 13:50?"*. A pergunta de Gabriel me provocou uma reflexão profunda sobre como abordar o conceito do tempo no ensino de História, a partir de uma perspectiva inclusiva. Ao analisar a relação entre tempo e História, é preciso considerar o papel da tecnologia na contagem do tempo ao longo dos séculos. Desde a invenção do relógio mecânico até os avanços mais modernos, as ferramentas usadas para medir o tempo têm influenciado a forma como as pessoas o entendem e também alterou a percepção em relação às formas de registrar os acontecimentos (principalmente as crianças e adolescentes com acesso às mais diversificadas tecnologias, que registram suas experiências no *story* das redes sociais).

A partir dessa inquietação, decidi investigar como estudantes com diversas necessidades específicas de aprendizagem interpretam e compreendem o conceito de tempo, e de que forma essa percepção influencia suas experiências tanto na sala de aula quanto no ambiente familiar.

Para tratar o conceito de tempo na História, adotamos novamente a análise de Prost (2015), em seu capítulo "Os tempos da História". Para Prost, o tempo não é apenas uma medida cronológica baseada em datas, mas também uma construção social e cultural que molda a percepção humana dos eventos passados, no sentido de que diferentes sociedades e culturas têm abordagens distintas em relação ao tempo.

Dessa forma, a História se utiliza do tempo, porém vai além, pois a contagem do tempo na História não é apenas uma questão de registro de datas, mas sim de compreender como essas medições cronológicas podem auxiliar a compreensão do tempo histórico por parte do aluno, a partir de sua subjetividade e experiência, a partir de sua própria História.

O tempo da História não é o tempo físico, nem o tempo psicológico; tampouco é o dos astros ou relógios de quartzo, divisível ilimitadamente, em unidades rigorosamente idênticas. Apesar de ser semelhante no que diz respeito à continuidade linear e à divisibilidade em períodos constantes - séculos, anos, meses, dias - é diferente por não ser uma moldura externa, disponível para todas as experiências (Prost, 2015, p. 96).

A concepção de tempo histórico delineada por Prost (2015) ressalta a complexidade quanto à forma como percebemos e vivenciamos o passado. Se o tempo da História não se

restringe apenas à medida cronológica convencional, é necessário refletir sobre as diversas camadas e nuances que compõem essa dimensão temporal, quando pensadas à luz de um ensino de História inclusivo. Essa abordagem implica em reconhecer que o tempo histórico não é apenas uma sequência linear de eventos, mas sim um conjunto de diferentes perspectivas, experiências e interpretações do passado. Acreditamos, portanto, que um ensino de História inclusivo deve levar em conta essas diversas dimensões temporais, permitindo que diferentes vozes e narrativas sejam consideradas e valorizadas.

Ao refletir sobre como abordar a noção de tempo em sala de aula de forma inclusiva, sem uma formação específica, me deparei com o fato de que, no caso de Gabriel, essa abordagem teria implicações significativas. Para ele e para todos os alunos em geral, a compreensão do tempo cronológico e histórico pode ser desafiadora. Como o tempo pode ser percebido de formas tão diversas? E como podemos tratar sobre isso de forma inclusiva?

Em primeiro lugar, é essencial que o professor conheça a história de seus alunos. Entender a história de Gabriel foi crucial para enfrentar o desafio de ensinar e aprender História com ele. Assim, o material didático desenvolvido com base em sua História singular, se torna uma ferramenta central nesta proposta de um ensino de História mais inclusivo.

Consequentemente, priorizamos nas atividades presentes no material didático, adotar estratégias pedagógicas inclusivas que refletissem a diversidade de experiências e perspectivas que, apesar de analisadas à luz da vivência com Gabriel, possam ser utilizadas pelo professor de História para atingir todos os alunos, considerando que a compreensão do tempo não é homogênea e possui diferentes interpretações.

### **3.2 BNCC e o Currículo de História para o Ensino Fundamental**

A pergunta singular que desencadeou esta investigação sobre o conceito de tempo foi a motivação necessária para que eu enfrentasse o desafio de desenvolver o conceito de forma inclusiva, explorando possíveis estratégias para o ensino de História. A partir dessa pergunta, o tempo se escancarou para mim em duas nuances: o tempo de Gabriel, subjetivo, o da espera pelo recreio, cheio de expectativa e inocência. Além deste, mostrou-se também o tempo da ciência, marcado por uma contagem precisa de horas, dias, meses, anos, séculos, milênios, conceitos que, aparentemente, Gabriel ainda não entendia.

Me dei conta, então, de que seria necessário adaptar a abordagem pedagógica e explorar estratégias inclusivas para desenvolver o conceito de tempo junto aos alunos, em

seus dois direcionamentos: o tempo histórico e o tempo cronológico. Porém, a principal dúvida permanecia: como fazer essas adaptações? Seriam as adaptações suficientes para o processo de ensino e aprendizagem?

Retomei, então, a leitura das diretrizes do ensino de História orientadas pela BNCC, para compreender o que o principal documento curricular da educação básica - que embasa os currículos dos estados e municípios - propõe como abordagem para a temática do tempo. Além disso, foram verificadas as possibilidades de direcionamento específico para o ensino de História em uma perspectiva inclusiva.

A implementação da BNCC representa um marco significativo para o cenário educacional brasileiro ao estabelecer os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo do ensino fundamental - anos iniciais e finais - e do ensino médio da Educação Básica. De acordo com o documento, a BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (Brasil, 2018, p. 16).

No entanto, conforme apontado por Ralejo *et. al.* (2021, p. 3), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi desenvolvida a partir do Plano Nacional da Educação em 2014, sendo apresentada ao público em setembro de 2015, gerando debates sobre a necessidade de um currículo nacional. A primeira versão para História provocou discussões sobre os conhecimentos a serem incluídos, rompendo com a História tradicional. Após intensos debates, uma nova comissão apresentou uma segunda versão mais conteudista e eurocêntrica, em 2016. A terceira versão, escrita em 2017, após o Golpe de 2016, fez poucas alterações na segunda versão e introduziu o conceito de competências. Esse histórico reflete um movimento de continuidades desde a Constituição de 1988, evidenciando as lutas pela definição do ensino de História na Educação Básica.

De acordo com a BNCC, o processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais está pautado por três procedimentos básicos:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na História do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos

apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para elaboração de proposições próprias (Brasil, 2018, p. 367).

Ao buscar informações sobre o ensino de História em uma perspectiva inclusiva, foi possível perceber que, em relação a este direcionamento específico, o que há na BNCC é o reconhecimento da importância da inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional, porém a partir da Educação Especial. O documento também faz menção à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), ressaltando a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e diferenciação curricular para atender a diversidade de alunos. Sendo que, para as práticas pedagógicas inclusivas e a diferenciação curricular, pressupõe um processo de envolvimento entre os entes federados - responsáveis pela implementação da BNCC - a família e a comunidade, que devem, entre outras ações:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2018, p.16).

Portanto, é válido questionar se a BNCC, ao se referir à Educação Especial, aborda de maneira abrangente e eficaz a complexidade da inclusão educacional nas escolas públicas regulares, considerando a diversidade de demandas de cada aluno. Isso é especialmente relevante ao considerar as competências específicas propostas para o ensino de História no Ensino Fundamental, competências que são definidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) e habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), que incluem habilidades como identificar diferentes interpretações da História, estabelecer relações entre sujeitos e objetos em diferentes contextos históricos e elaborar questionamentos críticos.

#### COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Reconhecer que diferentes sujeitos possuem percepções diferenciadas da realidade, estejam eles inseridos no mesmo tempo e espaço ou em tempos e espaços diferentes.
2. Selecionar e descrever registros de memória produzidos em diferentes tempos e espaços, bem como diferentes linguagens, reconhecendo e valorizando seus significados em suas culturas de origem.

3. Estabelecer relações entre sujeitos e entre sujeitos e objetos, e seus significados em diferentes contextos, sociedades e épocas.
- 4. Colocar em sequência, no tempo e no espaço, acontecimentos históricos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como criticar os significados das lógicas de organização cronológica.**
5. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
6. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
7. Descrever, comparar e analisar processos históricos e mecanismos de ruptura e transformação social, política, econômica e cultural.
8. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
9. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos próprios à produção do conhecimento historiográfico (Brasil, 2018, p. 402).

Entretanto, a conexão entre essas competências e a abordagem inclusiva proposta pela BNCC pode não ser claramente articulada, pois não há proposta de abordagem inclusiva. Além das competências específicas, a BNCC também sugere as unidades temáticas para o ensino de História, que devem ser trabalhadas no 6º ano do Ensino Fundamental, temas como "História: tempo, espaço e formas de registros", "A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades", "Lógicas de organização política" e "Trabalho e formas de organização social e cultural", juntamente com suas habilidades e objetos de conhecimento correspondentes.

- (EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas;  
(EF06HI02); Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas;  
(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação;  
(EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano  
(Brasil, 2018, p. 420).

Portanto, é fundamental buscar formas de garantir que a implementação da BNCC promova um direcionamento mais específico quando se trata da inclusão educacional, considerando o aumento das matrículas de alunos com necessidades específicas de

aprendizagem nas escolas regulares, e principalmente a diversidade de demandas de cada aluno.

Entre as grandes temáticas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, adotadas pela BNCC, do 1º ao 5º ano, as habilidades são trabalhadas com diferentes graus de complexidade. O objetivo primordial é o reconhecimento do "Eu", do "Outro" e do "Nós". O que se busca inicialmente é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. O conhecimento sobre o tempo é abordado especificamente no 1º, 2º e 4º ano.

Para o 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, é proposta a temática inicial "Mundo Pessoal: meu lugar no mundo" e como objeto de conhecimento "as fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente e futuro)".

Para o 2º ano, na unidade temática "A comunidade e seus registros", é sugerido o objeto de conhecimento "A noção do eu e do outro: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço" e "O tempo como medida". Aqui, há a necessidade de desenvolver as habilidades EF02HI06 - Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois); e a habilidade EF02HI07 - Identificar e utilizar diferentes marcadores de tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário.

Para o 4º ano, na Unidade Temática "Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos", um dos objetos de conhecimento propostos é "A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras". Todas as habilidades estão relacionadas ao conceito de tempo: EF04HI01 - Reconhecer a História como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo; EF04HI02 - Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da História da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria, etc.); e EF04HI03 - Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.



### 3.3 A Adaptação das Atividades: Desafios e Possibilidades

A história de Gabriel não apenas desafiou, mas também inspirou a reflexão sobre como tornar o ensino de História mais inclusivo diante de todas as dificuldades que nós, professores, enfrentamos ao atender alunos com necessidades específicas de aprendizagem em um contexto que, na maioria das vezes, envolve a falta de conhecimento sobre o tema ou uma formação específica. Diante desse cenário, o reconhecimento da necessidade de adaptação das atividades de História se tornou imprescindível, e a partir disso, o material didático proposto como produto final desta pesquisa foi pensado e estruturado.

Para criar o material didático adaptado, enquanto professora de História, dediquei-me a buscar compreender o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades específicas - partindo da especificidade apontada no laudo médico de Gabriel - TDAH - e também buscar por estratégias que pudessem ser aplicadas na dinâmica completa da sala de aula. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais<sup>25</sup> (DSM-5), os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento que se manifestam cedo, em geral antes de a criança ingressar na escola.

De acordo com o Manual Diagnóstico, os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento; por exemplo, indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), e muitas crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) apresentam também um transtorno específico da aprendizagem.

Assim, é possível que indivíduos com uma suscetibilidade um pouco acima da média à condição apresentem sintomas clinicamente relevantes somente quando expostos a demandas ambientais mais intensas. Por exemplo, em crianças, isso pode ocorrer a partir do terceiro ou quarto ano do ensino fundamental, quando habilidades de função executiva, como planejamento, organização e foco atencional, se tornam especialmente necessárias para a realização das tarefas escolares (American Psychiatric Association, 2013, p. 31).

---

<sup>25</sup> O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, abreviado como DSM-5, é uma classificação e sistema de diagnóstico utilizado por profissionais de saúde mental para identificar e diagnosticar uma variedade de transtornos mentais. Publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), o DSM-5 fornece critérios específicos para cada transtorno mental, além de informações sobre prevalência, curso clínico e recomendações de tratamento. Esta é a quinta edição do manual, sendo publicada em maio de 2013. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-ds-m-5.pdf>

Conforme Pimentel, Albuquerque e Azevedo (2021), em sua pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem dos educandos com histórico de TDAH e a partir da observação de estratégias que possam auxiliar e serem aplicadas no cotidiano desses educandos, destaca que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na prática, o TDAH é muito mais complexo do que sua definição. A complexidade desse transtorno - que afeta não apenas a capacidade de concentração, mas também o comportamento e a interação social - torna essencial o entendimento de suas ramificações por parte do professor e de toda a comunidade escolar.

De acordo com os autores, embora os esforços de pesquisadores e profissionais de educação busquem oferecer estratégias e soluções, a natureza multifacetada do TDAH sugere que não existe uma abordagem única que sirva para todos os alunos. Neste contexto, o impacto do TDAH no ambiente escolar e familiar é considerável, demandando um olhar atento e adaptável para atender às demandas diversas.

Trabalha-se com a hipótese que uma criança com TDAH pode causar impacto tanto no meio familiar, quanto no escolar, uma vez que a criança que apresenta este transtorno de aprendizagem pode encontrar diversas dificuldades no seu processo educativo e social. Ainda que esse transtorno seja estudado por muitos pesquisadores e que muitos profissionais busquem mais conhecimento sobre o tema, é possível que não haja uma única maneira lidar com os discentes com o transtorno, pois o percentual de educandos que apresentam necessidades de aprendizagem proveniente do TDAH possui uma prevalência exponencial no âmbito escolar (Pimentel; Albuquerque; Azevedo, 2021, p. 204).

Nesse contexto, a pesquisa de possibilidades de adaptação das atividades de História se tornou uma prioridade, visando desenvolver estratégias que permitam a participação ativa e efetiva de todos os alunos. Através da minha vivência com Gabriel, decidi explorar algumas práticas de adaptação de atividades que os alunos com necessidades específicas de aprendizagem pudessem realizar com o restante da turma.

Entre os trabalhos que foram extremamente relevantes para a produção do material didático foi a pesquisa pesquisa-ação colaborativa realizada por Teixeira (2020), que analisa a elaboração de estratégias pedagógicas com professores da Educação Básica numa perspectiva inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), na rede municipal de Educação de Paty do Alferes a partir da criação de um Simpósio de Formação Continuada e da criação de um grupo de estudos local, tendo como produto final uma sequência didática, onde autor utilizou-se de critérios tais como

Estimular a exposição dos conhecimentos prévios dos alunos (diálogo, debate ou atividade sobre o tema da aula); relevância e funcionalidade dos novos conteúdos (procurando estabelecer relação com a realidade vivida ou afetiva dos alunos); nível de desenvolvimento (de acordo com a capacidade, verificando as dificuldades de compreensão); Zona de Desenvolvimento Proximal (estimulando as trocas e a expressar os pensamentos dos alunos); conflito cognitivo e atividade mental (motivá-los a questionarem seus conhecimentos e reconsiderarem suas interpretações); atitude favorável (por em jogo diferentes recursos relacionados em série); auto-estima e autoconceito (realizar atividades que permitam constantes trocas entre professor/aluno e entre os estudantes); e aprender a aprender (a partir da mediação do professor, o aluno assume o papel principal nos estudos (Teixeira, 2020, p. 97).

De acordo com Lemos (2016), a promoção da inclusão e da diversidade no ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse sentido, é essencial adotar estratégias de ensino que valorizem as diferenças e promovam um ambiente acolhedor e inclusivo. Desse modo, a sensibilidade do educador desempenha um papel essencial na percepção das relações sociais entre todos os alunos, o que ressalta a importância de promover a sensibilização e a conscientização por meio de atividades educativas que abordem a diversidade e incentivem o respeito mútuo.

Além disso, é fundamental estimular a interação e a colaboração entre os alunos, criando oportunidades para que trabalhem em equipe e desenvolvam habilidades sociais, valorizando suas potencialidades, reconhecendo e incentivando seu desenvolvimento em um ambiente de diálogo e respeito às diferentes opiniões e culturas presentes na sala de aula.

Ao considerar as estratégias que podem ser utilizadas, partimos do princípio de que a História deve ir além da mera transmissão de informações, especialmente para alunos com diferentes necessidades de aprendizagem. É essencial reconhecer que cada aluno traz consigo uma vivência única, que influencia sua forma de perceber e compreender o tempo histórico. Portanto, estratégias inclusivas devem considerar a importância de valorizar o conhecimento prévio do aluno e seu interesse em explorar o conteúdo por conta própria. Por este motivo, o material didático possui atividades que retomam esse contexto único, sua história de vida, seu conhecimento e suas experiências prévias.

Ao invés de adotar uma abordagem passiva de ensino, os educadores devem incentivar a construção ativa do conhecimento, proporcionando oportunidades para que os alunos expressem suas próprias perspectivas e experiências. Dessa forma, o ensino de História se torna mais enriquecedor e significativo, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda e pessoal do passado (Mantoan, 1989, p. 36).

Desse modo, de acordo com Teixeira (2020), a inclusão de elementos motivadores é uma estratégia adicional. Introduzir temas relacionados aos interesses dos alunos nas atividades estimula sua participação e envolvimento. Ao conectar o conteúdo curricular com os interesses individuais dos alunos, os professores podem despertar um interesse genuíno pelo aprendizado, fortalecendo sua motivação intrínseca.

Conforme os apontamentos de Andrade (2023), em sua pesquisa sobre estratégias de aprendizagem para alunos com necessidades específicas de aprendizagem, uma das estratégias destacadas é a simplificação de tarefas. Ao dividir as atividades em etapas menores e mais simples, facilita-se a compreensão e execução por parte dos alunos. Essa abordagem visa diminuir a sobrecarga cognitiva e aumentar a clareza das instruções, promovendo um ambiente propício para a realização das tarefas. Além da simplificação de tarefas, a utilização de recursos visuais, auditivos e táteis enriquece as atividades, tornando-as mais dinâmicas e envolventes. Essa variedade sensorial não apenas cativa a atenção dos alunos, mas também facilita a compreensão e retenção do conteúdo.

De acordo com Andrade (2023, p. 21), a variação de formatos também se mostra essencial. Apresentar o conteúdo de diferentes maneiras, como textos, jogos educativos e atividades práticas, atende às diversas preferências de aprendizagem dos alunos, permitindo que cada aluno encontre uma abordagem que melhor se adapte ao seu estilo de aprendizagem, promovendo uma maior assimilação do conhecimento.

Para desenvolvimento do material didático, buscamos compreender como funciona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e para isso foi adotada a teoria da aprendizagem de Vygotsky (1988). Para o autor, o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores ocorre a partir dos processos de Internalização e Externalização, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Mediação e Sistemas Funcionais.

De acordo com Lima *et. al.* (2007), a zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e seu potencial de desenvolvimento sob orientação de um adulto mais experiente, onde o desenvolvimento cognitivo é influenciado pela interação com outras pessoas, como a família, professores e colegas.

Dessa forma, considerando a sala de aula como um espaço de interação, os alunos com necessidades específicas de aprendizagem podem realizar tarefas com auxílio do professor de História, promovendo o avanço de suas habilidades cognitivas a partir da aprendizagem mediada, na qual o aluno é auxiliado a realizar tarefas que não conseguiria fazer sozinho, mas que consegue com ajuda. Essa interação social e a mediação são essenciais para a construção

do conhecimento, pois permitem que o aluno desenvolva habilidades e conceitos de forma mais avançada do que conseguiria por conta própria.

Para Vygotsky (1988) a Mediação firma-se como a base dos processos psicológicos superiores, à medida que a utilização funcional de diferentes estímulos leva ao domínio do indivíduo sobre suas próprias operações psicológicas, sendo essencial para a internalização de conhecimentos e habilidades, contribuindo para o desenvolvimento de novos sistemas psicológicos, para a construção do conhecimento ocorre por meio da interação social e cultural.

Vygotsky (1988) diz que, da mesma forma que algumas aprendizagens podem contribuir para a transformação ou organização de outras áreas de pensamento, podem, também, tanto seguir o processo de maturação como precedê-lo e mesmo acelerar seu progresso. Essa ideia revolucionou a noção de que os processos de aprendizagem são limitados pelo desenvolvimento biológico que, por sua vez, depende do processo maturacional individual e não pode ser acelerado. Mais ainda, considera que o desenvolvimento biológico, pode ser decisivamente influenciado pelo ambiente, no caso, a escola e o ensino (Jófil, 2002, p. 193).

De acordo com Zabala (2020), em sua pesquisa sobre a prática criativa, o autor destaca a importância de que o professor estimule o aluno a participar das atividades propostas. Nessa perspectiva, a fim de fomentar atitudes favoráveis ao aprendizado, o material didático proposto foi pensado para possibilitar atividades estimulantes, visando auxiliar na criação de um ambiente desafiador, onde os alunos se sintam encorajados a se envolverem ativamente no processo de aprendizagem, promovendo constantes trocas entre professor e aluno, bem como entre os próprios estudantes, criando um ambiente colaborativo entre todos.

O aluno necessita de incentivos e estímulos. É necessário que conheça sua situação, em primeiro lugar, em relação a si mesmo e, em segundo lugar, em relação aos demais. Sem incentivos, sem estímulos e sem entusiasmo dificilmente poderá enfrentar o trabalho que lhe é proposto. Vimos e sabemos que sem uma atitude favorável em relação à aprendizagem não se avança, e esta atitude depende estreitamente da auto-estima e do autoconceito de cada aluno. É imprescindível oferecer a informação que o ajude a superar os desafios escolares (Zabala, 1998, p. 217).

Considerando os princípios pedagógicos propostos e os direcionamentos encontrados durante a pesquisa, o desenvolvimento do material didático adaptado com a temática do Tempo para o Ensino de História foi fundamentado em princípios pedagógicos que visam

abarcam a diversidade, envolvendo atividades que estimulem os conhecimentos prévios dos alunos, a partir de sua própria História.

Portanto, é essencial que o professor de História reconheça a importância de iniciar o processo de aprendizagem a partir do que os estudantes já sabem, promovendo o diálogo, e principalmente o conhecimento de sua trajetória, entendendo quem é este aluno, qual o contexto social ele está inserido, como é sua família, quais são seus principais aspectos emocionais.

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto e em que os “argumentos de autoridade” já não valem (Freire, 1987, p. 39).

Isso não apenas aumenta o engajamento dos alunos, mas também permite uma construção mais sólida do conhecimento, do reconhecimento de si mesmo e do outro, estabelecendo uma relação direta dos conteúdos históricos com a realidade vivida ou afetiva dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e aplicável em suas vidas cotidianas.

A cronologia deve ser pensada como um instrumento compartilhado por professores de História com vistas à problematização da proposta, justificção do sentido (contido no sequenciamento) e discussão dos significados dos eventos selecionados por diferentes culturas e sociedades. O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017, p. 414).

Dessa forma, o material didático foi elaborado também com a intenção de inspirar atitudes favoráveis ao aprendizado, incluindo uma variedade de recursos pedagógicos, estimulando ambiente acolhedor e positivo, onde os alunos se sintam encorajados a se envolverem ativamente no processo de aprendizagem.

### **3.4 Desenvolvimento e Aplicação do Material Didático**

A partir da pesquisa realizada, desenvolvemos o material com base em quatro direcionamentos já explorados por colegas de profissão, nos quais estabelecemos critérios específicos. O primeiro critério fundamental foi garantir que o material fosse constituído por atividades lúdicas e acessíveis, tornando as aulas inclusivas para alunos com necessidades específicas de aprendizagem, bem como para aqueles que enfrentam dificuldades com leitura e escrita em geral. Assim, priorizamos estratégias que envolvessem o uso de materiais

diversos e recursos visuais, como imagens e objetos concretos para representar o conceito de tempo. De acordo com Bittencourt (1998), a utilização de imagens é importante no sentido de que

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente” (Bittencourt, 1998, p. 89).

O segundo critério essencial foi o da linguagem acessível. Considerando a necessidade de uma abordagem mais simplificada para alunos do 6º ano, optamos por manter clareza e objetividade na comunicação, utilizando uma linguagem direta e evitando termos excessivamente complexos. Além disso, priorizamos o critério da acessibilidade na elaboração das atividades, destacando termos e conceitos importantes em **negrito**. Também limitamos o tamanho dos textos a serem lidos pelos alunos, visando facilitar a concentração e compreensão.

Por fim, estabelecemos como critério a contextualização e o estímulo, pois acreditamos que para promover uma compreensão mais significativa dos conteúdos, é essencial relacionar as questões a situações do cotidiano dos alunos, mesmo ao abordar temas mais abstratos, como o conceito do Tempo Histórico.

O material didático desenvolvido a partir desta pesquisa é composto, inicialmente, por um manual destinado aos professores e um caderno de atividades voltado aos alunos. No caderno do aluno, estão incluídas dez atividades adaptadas que podem ser realizadas durante as aulas de História e que abordam temáticas relacionadas ao tempo. É importante destacar que as atividades foram planejadas para utilização complementar ao material já adotado pelo professor ou pela escola, de modo a propiciar a participação ativa dos alunos com necessidades específicas de aprendizagem, como também dos demais alunos, a depender do planejamento do professor.

As atividades adaptadas contemplam a Unidade Temática “História: tempo, espaço e formas de registros”, os Objetos de Conhecimento “A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias” e as Habilidades “EF06HI01 - Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas)” e “EF06HI02 - Identificar a gênese da

produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas”.

As atividades propostas serão detalhadas a seguir, com o intuito de apresentar seus objetivos e a adaptação às atividades a partir da aplicação com o aluno Gabriel. É importante salientar que os objetivos propostos podem ou não ser atingidos, dependendo de diversos fatores relacionados ao desenvolvimento e à interação do aluno com o material, o que promove a busca por novas adaptações e abordagens.

Na sequência do material didático, propomos a **Atividade nº 1**, intitulada **“Construindo um Fanzine”**, que consiste na adaptação do fanzine como recurso pedagógico para o ensino de História. Nesta atividade, sugerimos a criação do fanzine para trabalhar os conceitos de passado, presente e futuro, a partir dos momentos significativos dos quais o aluno se lembra, permitindo-o relembrar e visualizar momentos importantes de sua própria História pessoal.

De acordo com Magalhães (1993, p. 9) o termo fanzine surgiu por volta de 1941 e trata-se de um neologismo formado pela contração dos termos ingleses *fanatic* e *magazine*. Trata-se de uma publicação alternativa e amadora, geralmente de pequena tiragem e impressa artesanalmente. É editado e produzido por indivíduos, grupos ou fãs clubes de determinada arte, personagem, personalidade, *hobby* ou gênero de expressão artística, para um público dirigido.

A construção do fanzine requer a manipulação física de materiais, como a dobradura do papel - utilizamos folha sulfite formato A4 - o que pode contribuir para o desenvolvimento motor fino dos alunos. De acordo com Chamoski e Mélo (2019, p. 59), a motricidade fina refere-se à habilidade de realizar movimentos precisos e coordenados que envolvem o uso de pequenos grupos musculares, como os presentes nas mãos e nos dedos. Esses movimentos são controlados e requerem um alto nível de precisão para atividades que exigem destreza, como escrever, desenhar, recortar e pintar. A atividade também pode ser adaptada para incluir elementos sensoriais, como texturas e cores, para alunos com necessidades educacionais específicas, promovendo uma experiência de aprendizagem mais inclusiva e significativa.





Figura 8 e 9: Aplicação da Atividade 1.  
Fonte: Arquivo Pessoal

As imagens acima mostram o processo de construção do fanzine, especificamente da primeira página, destinada à capa. Gabriel optou por reproduzir a seu modo o desenho que ilustra a capa do deste material didático. É importante ressaltar que esta atividade de construção do fanzine foi alterada durante o processo de pesquisa em relação ao modo como havia sido projetada anteriormente.

Na versão inicial, a atividade incluía letras, números, palavras e imagens previamente sugeridas, que os alunos deveriam recortar e colar no fanzine. Entretanto, durante a execução, Gabriel demonstrou desmotivação devido à quantidade de itens a serem recortados, preferindo desenhar e escrever de acordo com sua própria criatividade. Com base nessa observação, realizamos uma modificação para oferecer ao aluno maior liberdade de expressão, levando em consideração suas potencialidades e preferências.

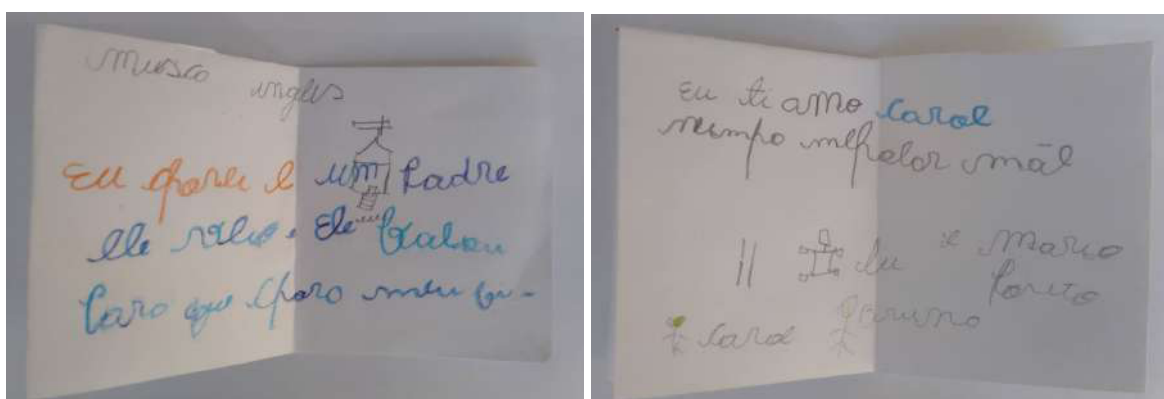


Figura 10 e 11: Aplicação da Atividade 1.  
Fonte: Arquivo Pessoal

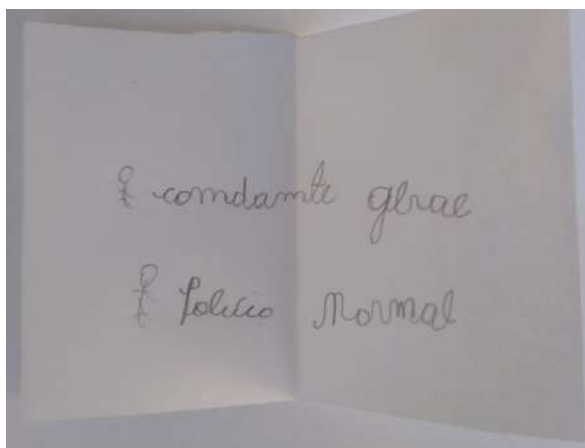


Figura 12: Aplicação da Atividade 1.  
Fonte: Arquivo Pessoal

Ao abordarmos a perspectiva do passado, Gabriel inicialmente disse não se lembrar de muita coisa por "ter a memória ruim". Perguntei, então, sobre uma música que ele tenha ouvido recentemente, e ele se lembrou de uma "música de igreja, em inglês", relatando sobre ela a partir do que compreendeu como passado. Para o presente, Gabriel registrou nosso momento com o nome de suas professoras prediletas. Para o futuro, Gabriel escreveu - está empolgado com o processo de alfabetização e optou por escrever em algumas atividades - que será "comandante geral" da Polícia Militar, que, de acordo com ele, é muito mais que "apenas um policial normal".

Gabriel tomou a iniciativa de colocar o "comandante geral" acima do "policial normal". Esse posicionamento demonstra uma compreensão dos conceitos de hierarquia e importância no contexto específico da estrutura policial. Isso é significativo não apenas para o entendimento do conteúdo histórico, mas também para sugerir que, embora tenha dificuldades com a memória, ele consegue articular ideias complexas e aplicar conceitos aprendidos em seu cotidiano.

A **Atividade 2** do material didático, intitulada **“Construindo um Calendário”** consiste na construção de um calendário focado no mês de aniversário do aluno, com o objetivo de trabalhar os conceitos de tempo cronológico – dia, mês e ano – a partir da História pessoal do aluno. Esta atividade pode ser utilizada como um complemento para a introdução gradual de conceitos históricos, como a importância do tempo na organização e estruturação das sociedades antigas. Ao construir seus próprios calendários, os alunos podem analisar, juntamente com o professor, a evolução dos sistemas de contagem do tempo ao longo da História, explorando a origem e o desenvolvimento do calendário gregoriano e comparando-o com outros sistemas, como o calendário maia.

Discutir e compartilhar suas experiências diárias durante a criação do calendário pode auxiliar o fortalecimento das habilidades motoras - a partir do manuseio do material necessário - e habilidades sociais, como colaboração e a comunicação. A atividade também pode ser adaptada para incluir elementos sensoriais, como texturas, relevos e adesivos, para alunos com necessidades educacionais específicas, promovendo uma experiência de aprendizagem mais acessível e envolvente.

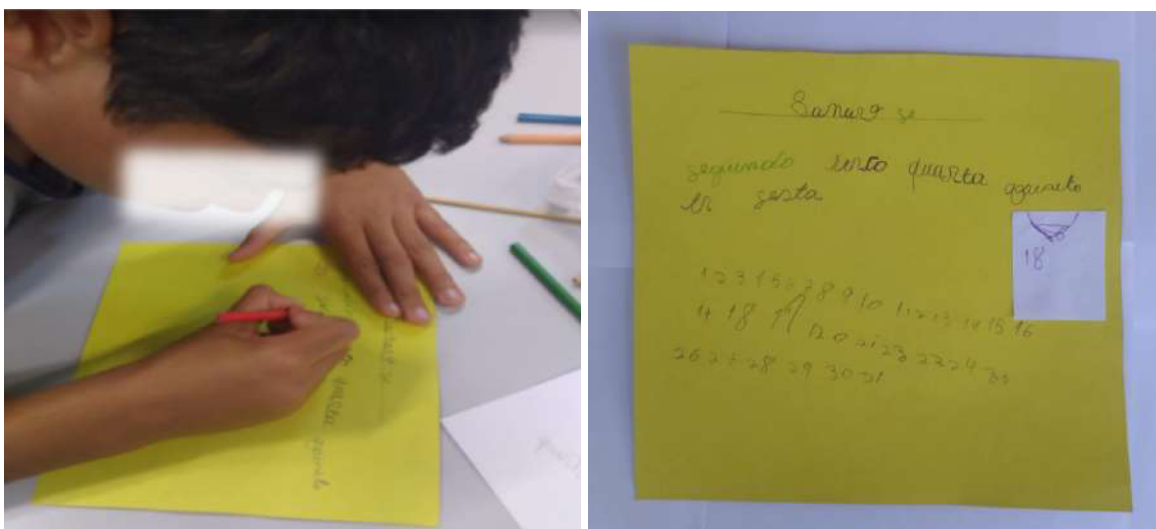


Figura 13 e 14: Aplicação da Atividade 2.  
Fonte: Arquivo Pessoal

Na Atividade 2, Gabriel registrou o mês de seu aniversário, janeiro, e o dia de seu nascimento e observou a diferença na quantidade de dias entre os meses de janeiro (31) e fevereiro (28). Na Atividade 2, Gabriel registrou o mês de seu aniversário, janeiro, e o dia de seu nascimento. Ele observou a diferença na quantidade de dias entre os meses de janeiro (31) e fevereiro (28). Após concluir a atividade, Gabriel questionou a quantidade de dias nos outros meses, como novembro e dezembro, e ficou surpreso ao perceber como a quantidade de dias "vai mudando". Ele se mostrou ainda mais surpreso quando lhe disse a quantidade de dias do mês de fevereiro, indicando um interesse crescente em entender mais sobre o calendário e suas peculiaridades.

A **Atividade 3** do material didático, intitulada “**Construindo um Relógio de Sol**”, consiste na criação de um relógio de sol utilizando materiais simples como pratos descartáveis ou papelão, palitos de espeto ou canudinhos, canetas, tintas para pintura ou lápis de cor. Esta atividade tem como proposta explorar o conceito de tempo cronológico a partir da contagem

das horas, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades motoras por meio da manipulação dos materiais necessários.

Para o ensino de História, o professor pode analisar junto aos alunos como as sociedades antigas - egípcios e gregos - mediam o tempo baseando-se na posição do sol, organizando suas atividades diárias, religiosas e agrícolas. Ao estudar o relógio de sol em comparação com outros sistemas, como os relógios analógicos e digitais, os alunos podem perceber a diversidade de abordagens adotadas pelas sociedades ao longo da História, ou seja, os diferentes métodos históricos de medição do tempo.

Caso a atividade seja aplicada a toda a turma, também pode incentivar a comunicação e a colaboração entre os alunos, pois, ao trabalharem juntos na construção e na utilização dos relógios de sol, os alunos têm a oportunidade de compartilhar ideias, discutir seus processos e resultados, e apoiar uns aos outros.



Figura 15 e 16: Aplicação da Atividade 3.  
Fonte: Arquivo Pessoal

Para a construção do relógio de sol na Atividade 3, Gabriel também optou por escrever os números em um papel e colar no prato descartável, necessitando de auxílio neste processo. A hora projetada no relógio foi a do momento da atividade, escolhida por ele. A construção do relógio foi uma das que mais engajou Gabriel na atividade.

A **Atividade 4** do material didático, intitulada **“Construindo um Relógio Analógico”**, envolve a construção de um relógio analógico atual a partir de materiais simples, como folhas finas de isopor, papel sulfite, canetas coloridas, tintas, e palitos de madeira. Esta atividade tem como objetivo explorar o conceito de tempo cronológico através da construção e compreensão do funcionamento de um relógio analógico.

Assim como a atividade de construção do relógio de sol, esta atividade pode auxiliar a compreensão da medição do tempo em horas, de maneira prática e visual. Ao construir o relógio e marcar as horas, minutos e segundos, os alunos internalizam a noção de tempo cronológico e a importância da divisão do dia em partes para execução das tarefas diárias.

A atividade também possibilita a introdução de conceitos históricos ao discutir a evolução dos métodos de medição do tempo. O professor de História pode discutir junto aos alunos a origem e desenvolvimento dos relógios mecânicos e sua importância na modernização das sociedades.

A construção do relógio também envolve atividades manuais, como recorte, colagem e pintura, que auxiliam no desenvolvimento da coordenação motora fina. Para alunos com dificuldades de aprendizagem, a atividade pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades motoras a partir de um processo de aprendizagem mais interativa, facilitando a concentração e a participação. A personalização dos ponteiros e do mostrador do relógio com cores diferentes também ajuda a reforçar o aprendizado visual, facilitando a compreensão e memorização das cores, assim como dos conceitos de horas, minutos e segundos.



Figura 17 e 18: Aplicação da Atividade 4.  
Fonte: Arquivo Pessoal

Na construção do relógio analógico na Atividade 4, Gabriel optou por pintar a folha de isopor na cor verde. É importante ressaltar que, caso as folhas de isopor sejam utilizadas, o professor de História deve preparar o material anteriormente, considerando o tamanho do corte que será escolhido. Destacamos também que realizar o corte durante a atividade pode demandar muito mais tempo e mediação para os alunos em geral. Caso a atividade seja realizada individualmente, é fundamental o auxílio do professor de História ou de um

professor de apoio, caso seja disponibilizado ao aluno com necessidades específicas de aprendizagem. A etapa de construção dos ponteiros foi muito proveitosa, pois o processo de colori-los, diferenciando as cores, manteve o aluno concentrado. Após a construção da atividade, Gabriel ainda se manteve curioso, marcando horas diferentes em seu relógio.

A **Atividade 5** do material didático, intitulada “**Arte Rupestre**”, envolve a reprodução desse tipo de arte pelos alunos, registrando práticas diárias e importantes de seus dias. Quando trabalhada com toda a turma, a atividade deve envolver a construção de um mural coletivo, onde cada aluno elabora sua própria simulação de arte pré-histórica.

Ao trabalhar com arte rupestre, os alunos podem ser introduzidos a conceitos históricos mais amplos, como a importância da contagem do tempo na organização das sociedades antigas. A arte rupestre frequentemente inclui representações que marcam eventos sazonais ou ciclos naturais, refletindo a observação e a medição do tempo pelas sociedades ao longo do tempo. A partir da atividade, o professor de História pode discutir junto aos alunos como a contagem do tempo estava intrinsecamente ligada à sobrevivência e à organização social das sociedades antigas.

A atividade também pode auxiliar na introdução e discussão das características comuns da arte rupestre, como o uso de cores naturais, formas simples e representações de animais e figuras humanas. Além disso, a utilização de diferentes materiais de pintura e técnicas, como esponjas e folhas secas para criar texturas, pode auxiliar no desenvolvimento da coordenação motora fina. Para alunos com necessidades específicas de aprendizagem, essa abordagem prática e sensorial pode ser especialmente benéfica, pois torna a experiência de aprendizagem mais envolvente.



Figura 19 e 20: Aplicação da Atividade 5.  
Fonte: Arquivo Pessoal



Para o registro a partir da simulação de arte rupestre, considerando vivências e imagens do seu cotidiano, Gabriel optou por retratar "as cores que ele mais vê", utilizando tinta guache e pincel. Posteriormente, ele decidiu abandonar o pincel e pintar com as próprias mãos. A atividade permitiu que Gabriel pudesse explorar a sua criatividade de maneira livre.

O segundo bloco de atividades contém as atividades avaliativas, que tem como proposta retomar os conceitos trabalhados nas atividades anteriores. Cada uma das atividades contém orientações e objetivos que estão informados nos manual do professor.

A **Atividade 6**, intitulada “**Os meses do ano**”, tem como objetivo trabalhar a construção de uma linha temporal dos meses do nosso calendário, uma habilidade importante para o estudo da História. A atividade consiste no recorte dos nomes dos meses e na sua respectiva organização e colagem na sequência correta, nos espaços reservados em formato de calendário presentes no material.

Recortar e organizar os nomes dos meses pode auxiliar os alunos na familiarização com a estrutura do calendário gregoriano, que faz parte de seu cotidiano e é essencial para a compreensão das linhas do tempo, eventos históricos e cronologias em geral. A familiarização com a sequência dos meses e sua correta colocação nos espaços correspondentes ajuda os alunos a construir uma linha temporal.

A atividade pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades práticas e pode ser integrada às discussões sobre a evolução dos calendários e suas implicações históricas, enriquecendo a experiência educacional dos alunos. Isso proporciona uma compreensão mais ampla e profunda dos contextos históricos e culturais que moldaram a percepção do tempo utilizada em nossa sociedade.

Um dos desafios enfrentados pelos alunos é a dificuldade em manter a atenção, principalmente em atividades monótonas e repetitivas. A introdução de tarefas práticas, como recortar e colar, pode aumentar significativamente o engajamento e a atenção sustentada dos alunos, tornando o aprendizado mais dinâmico e interativo.

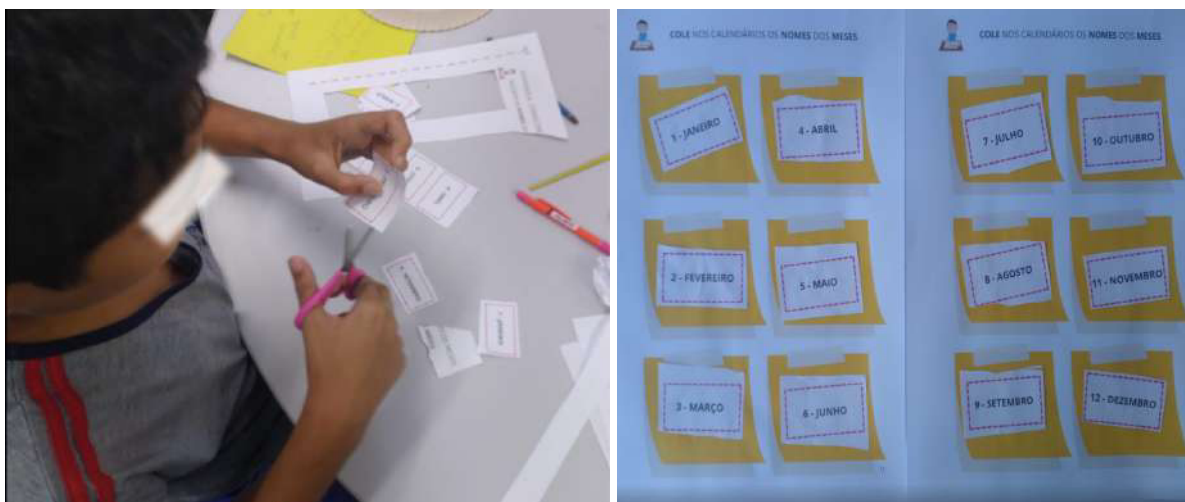


Figura 21 e 22: Aplicação da Atividade 6.  
Fonte: Arquivo Pessoal

Apesar da resistência inicial de Gabriel em realizar os recortes, a atividade foi fundamental para ajudá-lo a se familiarizar com a sequência dos meses, um desafio comum entre os alunos desta etapa de ensino. Sua resistência pode ser atribuída à pouca firmeza ao segurar a tesoura e à lentidão ao cortar, sugerindo que ele ainda não manuseia tesouras regularmente.

A **Atividade 7**, intitulada "**Ligando Nomes e Imagens**", consiste em pedir aos alunos que relacionem os termos "calendário maia", "relógio de sol", "relógio analógico" e "arte rupestre" às imagens correspondentes. Essa atividade tem como objetivo auxiliar o reconhecimento visual e as associações corretas por parte dos alunos, envolvendo a identificação e a correspondência de imagens.

Ao conectar os nomes com suas respectivas imagens, os alunos reforçam a aprendizagem dos termos e dos conceitos visuais associados a cada tipo de relógio e calendário. Além disso, a atividade pode desenvolver a coordenação motora fina, pois traçar linhas retas entre os nomes e as imagens requer precisão e controle motor, habilidades essenciais para a escrita e outras atividades escolares.

A atividade também contribui para o reforço da alfabetização. Ao ler e escrever os nomes dos diferentes tipos de relógios e do calendário maia, os alunos praticam a leitura e a escrita de palavras específicas. Essa prática não apenas reforça a familiarização com a ortografia e a formação de palavras, mas também facilita a memorização dos termos associados aos tipos de relógios e calendários.



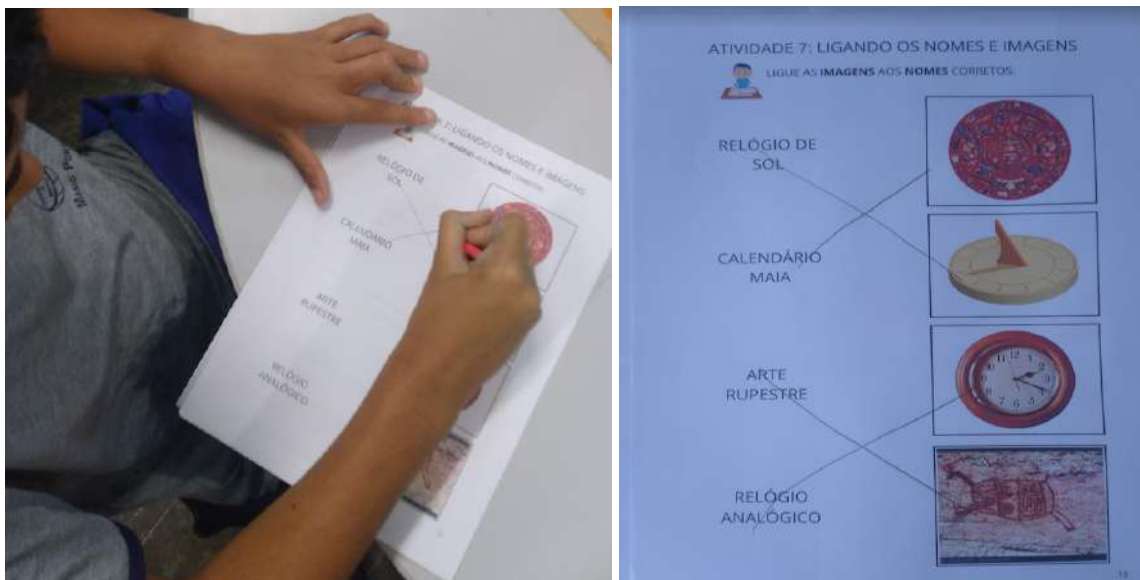


Figura 23 e 24: Aplicação da Atividade 7.  
Fonte: Arquivo Pessoal

Durante a aplicação da atividade, Gabriel esteve concentrado e conseguiu associar corretamente os termos "calendário maia", "relógio de sol" e "relógio analógico" com suas respectivas imagens, tendo dificuldade ao associar o termo "arte rupestre" à imagem correspondente.

A **Atividade 8** intitulada “**Linha do Tempo**” propõe trabalhar os conceitos de antes e depois, essenciais para o estudo da História. A atividade proposta consiste na utilização de uma linha do tempo contendo três elementos distintos: a imagem de um relógio de sol, a imagem de um relógio analógico e um espaço em branco destinado para que o aluno insira o ano de seu próprio nascimento.

Inicialmente, os alunos são convidados a posicionar o ano de nascimento em relação aos dois tipos de relógios representados. Em seguida, a atividade apresenta duas questões a serem respondidas: O relógio de sol foi criado antes ou depois do ano de nascimento do aluno? O relógio analógico foi criado antes ou depois do relógio de sol? Para responder a essas questões, os alunos devem marcar com um “X” os espaços indicados como “antes” ou “depois” nas opções de resposta fornecidas.

Essa atividade visa auxiliar a compreensão da sequência histórica dos relógios e a relação temporal entre diferentes tecnologias, além de poder retomar a reflexão sobre como a contagem do tempo e os dispositivos usados para medi-la evoluíram ao longo da História. Ao integrar informações pessoais - o ano de nascimento - a atividade também busca tornar o aprendizado mais significativo para o aluno.

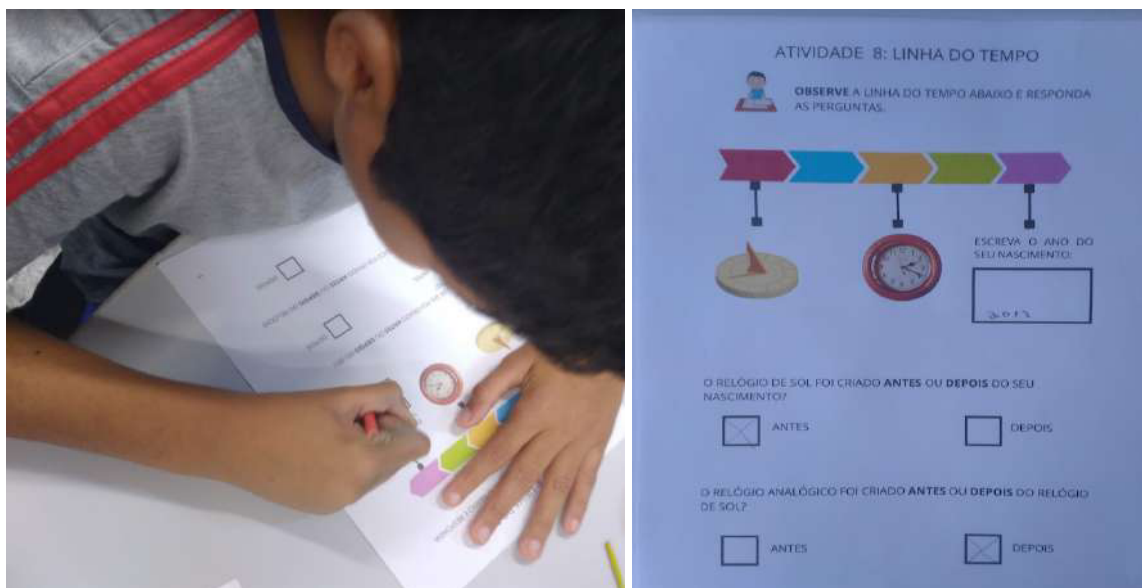


Figura 25 e 26: Aplicação da Atividade 8.  
Fonte: Arquivo Pessoal

Durante a realização da atividade, Gabriel escreveu seu ano de nascimento em relação aos dois tipos de relógios representados. Em seguida, respondeu às perguntas sobre a criação do relógio de sol e do relógio analógico em relação ao seu ano de nascimento e à sequência temporal entre os dois relógios, marcando com um “X” os espaços indicados como “antes” ou “depois” nas opções de resposta fornecidas.

A **Atividade 9**, intitulada "**Períodos do Dia**", tem o objetivo de auxiliar a compreensão da divisão do dia em períodos: manhã, tarde e noite. A atividade consiste em três espaços destinados a representar diferentes períodos do dia: manhã, tarde e noite. Nos espaços destinados, os alunos são incentivados a desenhar uma atividade que geralmente realizam durante esses períodos.

Essa atividade pode contribuir significativamente para o Ensino de História, especialmente no que diz respeito à compreensão do conceito de tempo cronológico e sua segmentação diária. Ao desenhar atividades específicas para cada período do dia, os alunos podem perceber a estrutura e a organização do tempo em suas vidas cotidianas, o que facilita a internalização de noções básicas sobre a passagem do tempo e a sequência dos eventos.

Além disso, a atividade pode contribuir para o reforço das habilidades de observação e reflexão, pois os alunos precisam pensar sobre suas rotinas diárias e identificar atividades típicas de cada período do dia. Esse processo de reflexão pode auxiliar o entendimento sobre a importância do tempo e como ele é organizado e utilizado na vida cotidiana.

Esta atividade também pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades motoras finas, pois desenhar requer precisão e controle. Esse aspecto é especialmente benéfico para

alunos com necessidades específicas de aprendizagem, pois atividades práticas e visuais podem tornar o aprendizado mais acessível e engajador.

Ao integrar a compreensão do tempo diário com atividades pessoais, a atividade não só torna o aprendizado mais significativo para os alunos, mas também os ajuda a construir uma base sólida para entender conceitos mais complexos de tempo histórico e cronológico. Isso é fundamental para o Ensino de História, pois permite que os alunos façam conexões entre suas experiências pessoais e eventos históricos, facilitando a compreensão da cronologia e da temporalidade histórica.

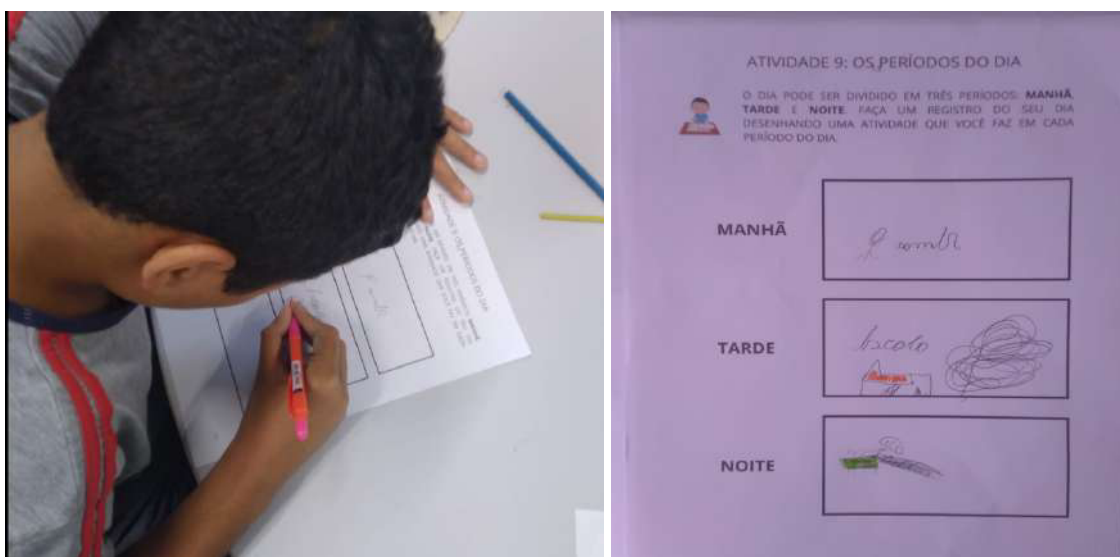


Figura 27 e 28: Aplicação da Atividade 9.  
Fonte: Arquivo Pessoal

Durante a realização da atividade, Gabriel desenhou as atividades "comer" para a manhã, "escola" para a tarde e "dormir" para a noite, envolvendo-se com o conceito de divisão do tempo a partir da reflexão sobre suas rotinas diárias e identificando atividades típicas de cada período do dia. Esse processo de reflexão pode ajudar a reforçar a compreensão da estrutura do tempo e a importância de cada período em sua rotina. Além disso, durante a realização da atividade, Gabriel comentou que dorme pouco e expressou o desejo de "dormir umas mil horas", se mostrando surpreso ao saber que o recomendado seria "dormir por oito horas", o que pra ele é "muito pouco". Esse comentário revela um aspecto adicional de sua rotina e pode fornecer uma ideia sobre sua atual percepção do tempo.

A **Atividade 10**, intitulada "**Jogo da Memória**", envolve a utilização de três tipos de "peças" do jogo: um relógio de sol, um relógio analógico e um calendário maia, cada um contendo seus respectivos pares. Cada peça deve ser recortada pelo aluno e colada em um

papel mais denso, como kraft ou cartolina. Após a montagem das peças, cada aluno pode convidar um colega de sala para jogar.

O "Jogo da Memória", que deve ser jogado em duplas, pode auxiliar no reforço da memória visual dos alunos. Ao participar do jogo, os alunos são desafiados a reconhecer e lembrar as imagens correspondentes dos diferentes dispositivos de medição do tempo abordados anteriormente nas atividades, podendo desenvolver a memória visual e facilitar o entendimento dos conceitos históricos associados a cada peça.

Esta atividade também pode auxiliar o desenvolvimento de habilidades motoras finas a partir do processo de recortar as peças e colá-las em um papel com maior gramatura envolve habilidades manuais que são essenciais para o desenvolvimento motor. A atividade desenvolvida em formato de jogo incentiva a participação ativa e o interesse pelo conteúdo histórico, motivando os alunos a se envolverem mais profundamente com a atividade.



Figura 29 e 30: Aplicação da Atividade 10.  
Fonte: Arquivo Pessoal

Durante a aplicação do jogo, foi necessário adaptar a atividade para melhor atender às necessidades específicas de Gabriel. Originalmente, a atividade sugere que o aluno recorte e cole as peças com imagens de um relógio de sol, um relógio analógico e um calendário maia. Para evitar a desmotivação de Gabriel devido à quantidade de recortes, fornecemos as peças previamente recortadas, permitindo maior foco na atividade principal.

Embora a adaptação tenha aumentado o envolvimento com a atividade, o aluno apresentou certa dificuldade com a memorização e associação correta das imagens. Foi necessário um acompanhamento constante para auxiliá-lo a entender e lembrar as

correspondências entre as peças. Apesar desses desafios, Gabriel demonstrou progresso, conseguindo completar o jogo com auxílio.

De acordo com Lugli (2017, p. 7), a memória é o processo de aquisição, conservação e evocação de informações e pode ser analisada sob diferentes aspectos, como conteúdo e duração. Em relação à duração, existem as memórias de curta e longa duração. A memória de curta duração (que corresponde aos mecanismos de conservação da informação até que esta seja armazenada ou esquecida) pode ser subdividida em dois componentes: a memória imediata e a memória de trabalho ou operacional. A memória de trabalho equivale a uma extensão da memória imediata e corresponde a um grupo de capacidades da memória temporária que operam simultaneamente, ativadas conforme o tipo de estímulo.

Ao analisar os diversos aspectos da memória, da compreensão oral e da aprendizagem em crianças com diagnóstico de TDAH, a autora aponta que as crianças podem apresentar dificuldades nas habilidades de memória, especialmente em tarefas que requerem atenção<sup>26</sup>. Além disso, demonstram desempenho alterado em habilidades de compreensão verbal e em tarefas específicas de memória de trabalho, como a repetição de dígitos em ordem inversa.

A alteração na compreensão verbal é influenciada por aspectos impulsivos e atencionais, resultando em perda de informações relevantes para a compreensão de instruções ou comandos verbais. Desse modo, a dificuldade em seguir ordens pode ser um indicativo de problemas atencionais e de memória, especialmente em crianças com TDAH, que podem ter dificuldade em reter e processar as informações necessárias para executar as tarefas solicitadas.

---

<sup>26</sup> Para uma análise aprofundada, sugerimos a leitura de: LUGLI, Marília. **Análise comparativa dos diversos aspectos de memória, compreensão oral e aprendizagem entre crianças com diagnóstico de TDAH e Transtorno de Ansiedade**. Monografia; (Aperfeiçoamento/Especialização em aprimoramento profissional) - Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, 2017.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, propusemos uma investigação sobre o Ensino de História a partir da perspectiva da Educação Inclusiva, a partir da elaboração de um material didático com atividades adaptadas para alunos com necessidades específicas de aprendizagem. A pesquisa, que teve como estudo de caso o aluno Gabriel, do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais na Escola Estadual Mário Porto, em Uberlândia - MG, buscou avaliar e compreender os processos de ensino-aprendizagem para desenvolver propostas pedagógicas adaptadas às necessidades e potencialidades do aluno.

As hipóteses levantadas no início da pesquisa foram, em grande parte, confirmadas. Acreditávamos que a adaptação dos materiais didáticos de História poderia facilitar o processo de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades específicas. A elaboração de um material didático com dez atividades, que podem ser trabalhadas tanto com alunos com necessidades específicas quanto com toda a turma, demonstrou-se em grande parte eficaz no engajamento e na facilitação da aprendizagem de Gabriel. Contudo, foi observado que a personalização, flexibilidade e constante adaptação das abordagens são essenciais para atender de forma adequada às diversidades individuais dos alunos.

A metodologia utilizada, que combinou pesquisa bibliográfica, observação participante e convivência diária com o aluno, que permitiu analisar constantemente seu contexto educacional, mostrou-se de extrema importância para desenvolvimento da pesquisa e do produto final.

Acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para um ensino de História mais inclusivo, demonstrando que a adaptação de materiais didáticos e a flexibilidade nas abordagens pedagógicas são essenciais para - possivelmente - atender às necessidades específicas de aprendizagem. A busca constante por práticas educativas inclusivas, que respeitem e valorizem as diferenças, é fundamental para promover uma educação de qualidade para todos os alunos. Esperamos que este trabalho inspire novas pesquisas e práticas pedagógicas que visem a inclusão e a valorização da diversidade no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

### FONTES

L. C. Entrevista concedida a Carolina Ribeiro Gonçalves. Uberlândia, 11 dez. 2023.

M.A.F.O. Entrevista concedida a Carolina Ribeiro Gonçalves. Uberlândia, 11 dez. 2023.

Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno - PDI. Escola Estadual Mário Porto - Uberlândia, 2023.

### BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Leonardo Tavares; TEIXEIRA, Danilza de Souza. **TDAH: conhecendo os recursos e estratégias pedagógicas de ensino aplicado em sala pelo professor**. Parintins - AM, 2023. 28 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, Colegiado de Pedagogia.

ALBUQUERQUE, Silvia; AZEVEDO, Gilson; PIMENTEL, Luan. Desenvolvimento da Aprendizagem em Crianças com TDAH. **Revista de Estudos em Educação - REEDUC**. V. 8 n. 1 Universidade Estadual de Goiás. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.31668/reeduc-ueg.v8i1.12610>. Acesso em: 29 mar. 2024.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5.<sup>a</sup> edição, texto revisado. Tradução: Porto Alegre: Artmed, 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 39, de 19 de dezembro de 2002. Brasília-DF, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1044, de 5 de agosto de 2023**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 de agosto de 2023, Seção 1, p. 10.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília-DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 06 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez.1996.Acesso em: 05 jun.2021.

BREITENBACH, F. V., Honnef, C., & COSTAS, F. A. T. (2016). Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 24(91), 359–379. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200005>

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, p. 155-177, 2016.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4. ed. PortoAlegre: Mediação, 2006.

CENESP: **Centro Nacional de Educação Especial**. Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986. Disponível em: <https://lappeei.fae.ufmg.br/portaria-no-69-de-28-de-agosto-de-1986/>. Acesso em: 09 dez. 2023.

CHAMPOSKI, Aline Fatima; MÉLO, Tainá Ribas. Análise e Comparação da Motricidade Fina em Crianças de 6 e 7 Anos de Idade de Escola Privada e Pública. **Revista de Fisioterapia e Saúde Funcional**, Fortaleza, v.6, n.1, jan-jul 2019.

DA COSTA, Valdelúcia Alves. Ensino de História e Educação Inclusiva: suas dimensões formativas. **Ensino de História**, 2007.

DA SILVA, Tomaz Tadeu et al. A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

DE MATTOS, Sandra Maria Nascimento. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Revista Teias**, v. 9, n. 18, p. 10, 2008.

FALCÃO, Maria Mairla Dantas. **Experiência com Metodologias Ativas: Uso do Fanzine como Ferramenta Pedagógica**. 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GONÇALVES, E. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

GUIMARÃES, Alexandre. **Educação Especial: do "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência" à educação dos portadores de necessidades especiais**, 2008.



Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-v-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-os-cidadaos-na-carta-cidade/educacao-e-cultura-educacao-especial-do-atendimento-educacional-especializado-aos-portadores-de-deficiencia-a-educacao-dos-portadores-de-necessidades-especiais>. Acesso em: 29 julho. 2024.

JANNUZZI, G. M. A, 1992, A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil, 2.a ed., Campinas, Autores Associados. \_\_, 2004, **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**, Campinas, Autores Associados.

JÓFILI, Zélia. **Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola**. Educação: teorias e práticas, v. 2, n. 2, p. 191-208, 2002.

KLEIN, Priscila. Especificidades da Inclusão para o Trabalho Pedagógico, em: **Inclusão e Educação: Construindo Práticas Pedagógicas Inclusivas**, 2015. Editora Unisinos.

LEMO, J. B. **Diversidade e Inclusão na escola: experiências de um aluno autista em uma escola pública de Florianópolis - SC**. Trabalho de conclusão de curso Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

LUGLI, Marília. **Análise comparativa dos diversos aspectos de memória, compreensão oral e aprendizagem entre crianças com diagnóstico de TDAH e Transtorno de Ansiedade**. Monografia; (Aperfeiçoamento/Especialização em aprimoramento profissional) - Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, 2017.

LOPES, K. M. L. .; LIPPE, E. M. O. **Ensino de História na ótica das práticas educativas inclusivas: análise das produções acadêmicas brasileiras (2004-2021)**. Olhar de Professor, [S. l.], v. 26, p. 1–24, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.21240.028. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21240>. Acesso em: 9 set. 2023

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: desarrumando a casa. **Jornal NH-Suplemento NH na Escola**, p. 2-2, 2005.

BATISTA, A. P. de L.; CARVALHO, H. W. P. de; RIBEIRO, C. M. Análise da construção do conhecimento na perspectiva das teorias de Vygotsky. **Educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/683>. Acesso em: 29 jul. 2024.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. Coleção Primeiros Passos, 283. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Compreendendo a deficiência mental – novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione. 1989.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARROU, Henri-Irénée. **De la connaissance historique**. Média Diffusion, 1954.

MAZZOTA, M. J. S., 1990, “História da Educação Especial no Brasil”, em: **Temas em Educação Especial**, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, vol. 1, pp. 106-107.

MONTEIRO, L., TORMES, J. R., & MOURA, L. C. S. G. de A. (2018). ESTUDO DE CASO: UMA METODOLOGIA PARA PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Ensaio Pedagógicos**, 2(1), p.18–25. Recuperado de <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/57>

MINAS GERAIS. **Resolução SEE N° 4.256/2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2022.

MIRANDA, Walquiria Gomes; PEREIRA, Cláudio Alves. PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS LEGAIS. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. 3, p. e22070-e22070, 2022.

NUNES, L. O; RODRIGUES, A. C. da S. (2022). **Financiamento público-privado da Educação Especial: quem ganha e quem perde na benemerência do mercado?**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4607>. Acesso em: 01/02/2023. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

RODRIGUES, Carla Renata Vieira. **Cidadania e igualdade como projeto: o ensino de História em uma escola inclusiva**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Autêntica Editora, 2019.

RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. de O. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.

SALGADO, Nathalia Di Mase et al. **Transtorno do Espectro Autista em Crianças: Uma Revisão Sistemática sobre o Aumento da Incidência e Diagnóstico**. Research, Society and Development, v. 11, n. 13, p. e512111335748-e512111335748, 2022.

SANTOS, Carla Márcia Pamphile dos. O Ensino de História e o Processo de Inclusão Escolar: o Ensino de História a alunos inclusos na rede pública do Estado do Rio de Janeiro. In: **Anais do V Congresso Internacional de História**.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: O paradigma do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília, Secretaria de Educação Especial, v.1, ano 1. Out.2005. p. 19-23.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cadernos Cedes**, v. 25, p. 297-308, 2005.

SILVA, Andresa Fernanda; REGAGNAN, Isabela Rodrigues. Considerações sobre o Ensino de História a partir dos pressupostos de uma Educação Inclusiva. **Revista Trilhas da História**, v. 9, n. 18, p. 275-296, 2020.

SILVA, Luis Henrique. **A concepção de êxito no ensino de História para alunos com deficiência intelectual**. Dissertação - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 71-78, 2000.

TEIXEIRA, Moisés Pires. **Formação continuada de professores: o ensino de História numa perspectiva inclusiva**. 2020. 140p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais / Mestrado Profissional - PROFHISTÓRIA / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2020.

TJ-MG - Ap Cível: XXXXX-65.2022.8.13.0024, Relator: Des.(a) Magid Nauef Láuar (JD Convocado), Data de Julgamento: 16/11/2023, 7ª CÂMARA CÍVEL, Data de Publicação: 17/11/2023. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/tj-mg/2052643925>

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WUO, Andrea Soares; MARQUES, Luiza Nunes. **TDH na escola: um estudo sobre os rituais de interação entre estudantes**. *Práxis Educativa*, v. 18, 2023.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar? As sequências didáticas e as sequências de conteúdo**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## APÊNDICE I – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

### **Roteiro de Entrevista**

Este é o modelo de roteiro da entrevista que será realizada presencialmente com cada um dos integrantes da equipe pedagógica da escola, especificamente as professoras de Português, Matemática e a Professora de Apoio do aluno. Caso a participante autorize, as entrevistas serão gravadas em áudio para fins de descrição, sempre respeitando a privacidade da pessoa entrevistada. O direcionamento da entrevista será feito a partir do roteiro a seguir.

1. O tempo de atuação na área específica (Português, Matemática, Professora de Apoio).
2. Pedir que fale sobre sua experiência com o aluno foco deste estudo de caso, refletindo sobre suas potencialidades e as possíveis experiências anteriores com casos semelhantes.
3. Pedir que reflita sobre os principais desafios enfrentados ao ensinar o aluno foco deste estudo de caso e pedir que descreva a experiência.
4. Questionar se é realizada a adaptação do conteúdo para atender às necessidades do aluno em estudo de caso e, em caso afirmativo, pedir que fale sobre a experiência e a metodologia utilizada.
5. Pedir sugestões de estratégias pedagógicas e materiais didáticos específicos de sua área de atuação, que sirvam de referência para o material que será produzido a partir deste estudo de caso.

### **Roteiro de Entrevista**

Este é o modelo de roteiro da entrevista que será realizada presencialmente com o pai do aluno. Caso o participante autorize, as entrevistas serão gravadas em áudio para fins de descrição, sempre respeitando a privacidade da pessoa entrevistada. O direcionamento da entrevista será feito a partir do roteiro a seguir.

1. Informações gerais sobre histórico familiar do aluno
2. Solicitar informações sobre o histórico médico do aluno (diagnósticos e medicações).
3. Solicitar informações sobre o processo de escolarização do aluno, os desafios enfrentados, as condições de acesso e disponibilização de Atendimento Educacional Especializado e professor de apoio para o aluno.
4. Refletir sobre o contexto escolar atual do aluno, as relações com a escola, professores e equipe pedagógica em geral e as expectativas em relação à educação escolar.

**APÊNDICE II – ENSINO DE HISTÓRIA INCLUSIVO - PRODUTO FINAL**

The background of the cover features a soft, painterly illustration of a young boy with short brown hair, wearing a light blue shirt and a blue backpack. He is seen from the side, looking towards a large, ornate clock face that occupies the right side of the image. The scene is set outdoors with a light blue sky and some architectural details visible in the background.

# Ensino de História Inclusivo

**Tema: Tempo e Formas de Registro**  
6º Ano do Ensino Fundamental - Anos Finais

**Carolina Ribeiro**  
**2024**

# **Folha de Rosto**

## **Autoria**

Carolina Ribeiro

## **Capa e Projeto Gráfico**

Carolina Ribeiro e Cáo Chaves

## **Orientação e Revisão**

Gilberto César de Noronha

## Sumário

Apresentação .....	4
Proposta de Atividade 1 .....	5
Proposta de Atividade 2 .....	8
Proposta de Atividade 3 .....	10
Proposta de Atividade 4 .....	12
Proposta de Atividade 5 .....	14
Proposta de Atividade 6 .....	16
Proposta de Atividade 7 .....	17
Proposta de Atividade 8 .....	18
Proposta de Atividade 9 .....	19
Proposta de Atividade 10 .....	20
Referências .....	21
Apresentação do Material Didático .....	22
Caderno do Aluno .....	23





## Apresentação

Olá, professor!

Este material foi cuidadosamente elaborado para estar em conformidade com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

- **Unidade Temática:** História: tempo, espaço e formas de registros.
- **Objetos de Conhecimento:** A questão do tempo, sincronias e diacronias: “Reflexões sobre o sentido das cronologias” e “Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico”.
- **Habilidades Desenvolvidas: (EF06HI01):** Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas) e **(EF06HI02):** Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

Inicialmente, você terá acesso ao **Manual do Professor**, que contém as orientações necessárias para a realização das atividades e as imagens das atividades realizadas, que podem ser utilizadas como referência. Ao final do material do professor, encontra-se disponível o **Caderno de Atividades**, direcionado ao alunos com necessidades específicas de aprendizagem, contemplando as atividades que também podem ser realizadas com toda a turma.

Este material visa não apenas facilitar a compreensão dos conceitos históricos, mas também promover uma abordagem inclusiva e participativa no ensino da História. Acreditamos que, ao conectar a história pessoal dos alunos com os grandes temas históricos, podemos tornar o aprendizado mais significativo e engajador para todos. Esperamos que este material seja uma ferramenta valiosa em sua prática pedagógica!

### Indicação de Leitura:

O desenvolvimento deste material didático foi fundamentado em minha pesquisa de mestrado em Ensino de História - ProfHistória. Para uma compreensão mais aprofundada, convido-o a consultar minha dissertação:

GONÇALVES, Carolina Ribeiro. **Ensino de História Inclusivo: Estudo de Caso na Escola Estadual Mário Porto - Uberlândia MG**. Dissertação - Curso de História, Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - Minas Gerais, 2024.

Atenciosamente,

Carolina Ribeiro

## Proposta de Atividade 1: Construindo um Fanzine

### Texto para o professor: O que é Fanzine?

“Um fanzine é uma publicação independente que se diferencia das revistas tradicionais por não seguir padrões rígidos de editoração. O termo fanzine surgiu por volta de 1941 e trata-se de um neologismo formado pela contração dos termos ingleses *fanatic* e *magazine*. Trata-se de uma publicação alternativa e amadora, geralmente de pequena tiragem e impressa artesanalmente. É editado e produzido por indivíduos, grupos ou fã-clubes de determinada arte, personagem, personalidade, *hobby* ou gênero de expressão artística, para um público direcionado. Historicamente, os fanzines têm sido utilizados como veículos para disseminar ideias, opiniões e informações fora dos meios de comunicação tradicionais, permitindo que grupos marginalizados ou com interesses específicos tenham uma voz ativa na sociedade.

Os fanzines podem conter uma diversidade de gêneros textuais, como entrevistas, artigos, resenhas e outros conteúdos reflexivos, podendo ou não incluir ilustrações. Essas publicações são consideradas uma forma de expressão livre, onde os próprios editores têm liberdade para decidir o conteúdo e o formato do material. Podem ser produzidos de diversas maneiras, desde recortes de revistas e jornais até programas de computação, permitindo uma ampla criatividade na sua elaboração, forma de expressão e comunicação.”

Ver mais em: MAGALHÃES, H. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

### Objetivos:

- Trabalhar os conceitos de “passado, presente e futuro” através da criação de um fanzine, onde cada seção será destinada ao registro de uma lembrança do passado, uma ação cotidiana do presente e perspectivas futuras do aluno, que serão registradas em forma de desenhos, colagens e pinturas.
- Incentivar a criatividade fomentando a imaginação dos alunos ao personalizar e decorar o fanzine.
- Desenvolver habilidades motoras, auxiliando a coordenação motora fina através da dobradura da folha e do manuseio de materiais de escrita, desenho e colagem.
- Facilitar a interação social e o compartilhamento de experiências pessoais em um ambiente inclusivo e acolhedor.

### Materiais Necessários:

- Folhas de papel sulfite (formato A4) para as páginas do fanzine (uma folha é o suficiente para um fanzine de 8 páginas).
- Canetas coloridas, lápis de cor, giz de cera ou qualquer material de desenho
- Tesoura
- Cola
- Fotos, recortes de revistas, ou outros materiais para decorar o fanzine

### **Metodologia:**

- Sugerimos uma explicação simples dos conceitos de passado, presente e futuro, a partir da investigação da história dos alunos. Você pode fomentar a criatividade de cada um deles para a produção do fanzine, explicando que o passado é tudo o que já aconteceu. Sugira que os alunos se lembrem de um dia especial, como uma festa de aniversário ou a vitória do time predileto em uma competição importante. Peça que pensem nas coisas que já fizeram, como quando aprenderam um jogo divertido ou ouviram uma música pela primeira vez. Explique que o passado é como um álbum de fotos, cheio de memórias das coisas que já vivemos.
- Explique aos alunos que o presente é o que está acontecendo agora, neste exato momento. Explique que o presente é o tempo que estamos vivendo. Sugira que os alunos pensem no que estão fazendo agora: talvez estejam sentados, respirando ou sorrindo. Explique que o presente é o momento em que você e seu aluno se encontram na sala de aula.
- Explique aos alunos que o futuro é tudo o que ainda pode acontecer. Explique que o futuro é como sonhar com algo que queremos fazer, como uma viagem ou aprender algo novo. Sugira que os alunos pensem nas coisas que planejam fazer amanhã, na próxima semana ou até mesmo no próximo ano. Explique que o futuro é cheio de surpresas e possibilidades. É como um livro em branco esperando para ser preenchido com novas aventuras.

### **Conteúdo do Fanzine:**

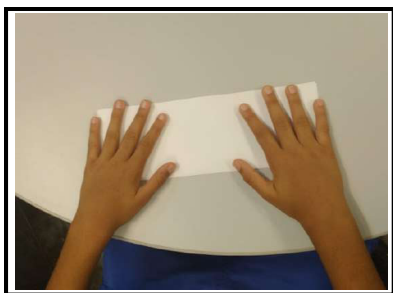
A sugestão é que o fanzine seja feito de modo que as 8 páginas estejam divididas da seguinte forma:

- Página 1: Capa (Título do Fanzine, ilustração ou colagem representativa).
- Página 2 e 3: Passado (Escrever sobre duas lembranças significativas e adicionar desenhos ou fotos).
- Página 4 e 5: Presente (Descrever a vida atual, interesses, contexto familiar e escolar utilizando frases simples, desenhos ou colagens).
- Página 6 e 7: Futuro (Escrever sobre sonhos e objetivos futuros, decorando com desenhos e colagens).
- Página 8: Contracapa (Livre para que o aluno se expresse da forma que preferir).

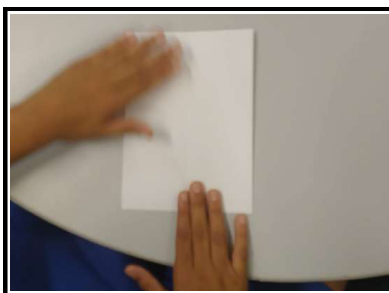
### **Sugestão de vídeo explicativo:**

CABRAL, Camila. Como fazer um Zine ou Fanzine. Youtube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iAd9xJwuDIU&t=125s>

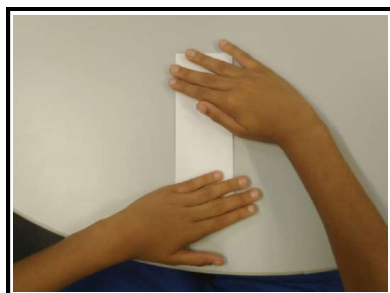
## Passo a Passo - Dobradura da Folha para o Fanzine



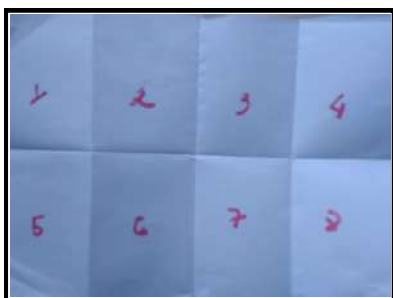
1. Pegue a folha A4 e dobre ao meio horizontalmente. Passe os dedos ao longo da dobra para fazer um vinco firme. Abra a folha novamente.



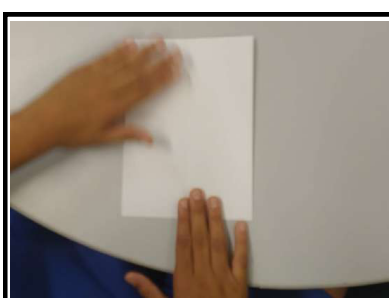
2. Dobre a folha ao meio, dessa vez verticalmente. Passe os dedos novamente ao longo da dobra para um vinco firme. Não abra a folha novamente.



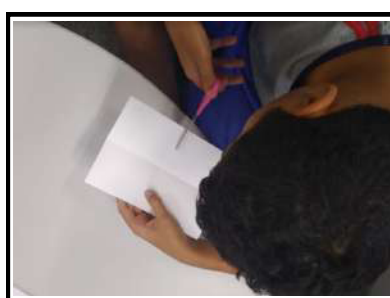
3. Dobre a folha ao meio novamente horizontalmente, de modo que as pontas se encontrem. Passe os dedos ao longo da dobra.



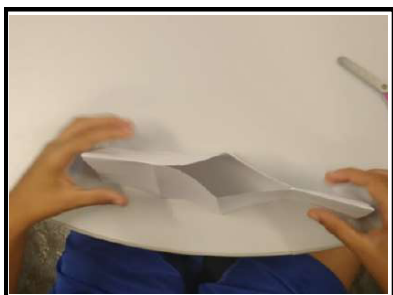
4. Abra a folha novamente. Você verá várias linhas de dobra que formam 8 retângulos iguais.



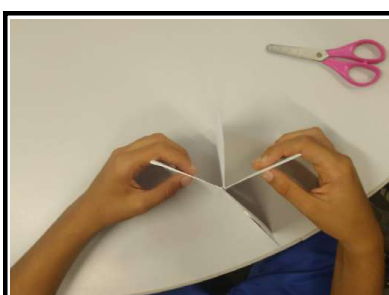
5. Dobre novamente a folha ao meio verticalmente (da mesma forma que no Passo 2).



6. Usando a tesoura, faça um corte ao longo da linha de dobra central, da lateral direita até o centro (deve formar uma fenda no meio da folha). Abra a folha novamente.



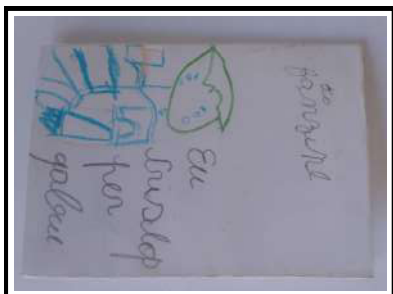
7. Com a folha aberta e a fenda no meio, dobre a folha ao meio horizontalmente novamente (da mesma forma que no Passo 1).



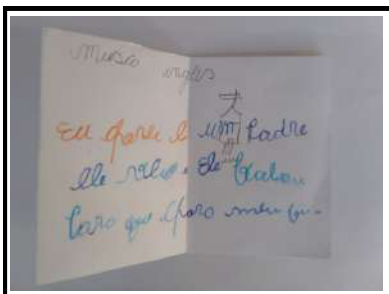
8. Pegue as extremidades da folha e empurre-as para o centro, formando um "X" ou uma cruz com a fenda no meio.



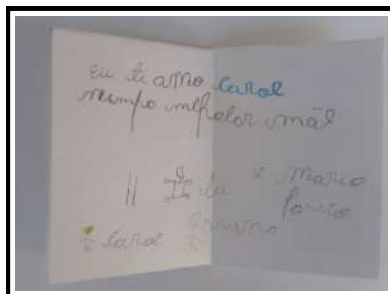
9. A folha deve começar a se dobrar em forma de um pequeno livro com 8 páginas.



10. Modelo de realização da atividade (Capa).



10. Modelo de realização da atividade (Passado).



10. Modelo de realização da atividade. (Presente).

## Proposta de Atividade 2: Construindo um Calendário

### Texto para o professor: Calendários e Marcações do Tempo na História

“Os calendários e as marcações do tempo desempenham um papel central na organização e estruturação das sociedades ao longo da história humana. Desde os primórdios da civilização, a necessidade de medir e registrar o tempo tem sido essencial para o desenvolvimento social, econômico, religioso e cultural das comunidades ao redor do mundo.

Em seu núcleo, os calendários servem como ferramentas que permitem aos seres humanos orientar-se no ciclo das estações, planejar atividades agrícolas, regular cerimônias religiosas e coordenar eventos sociais. A capacidade de prever a chegada das estações do ano, por exemplo, era crucial para a sobrevivência de sociedades agrárias antigas, que dependiam da colheita oportuna e do plantio correto para garantir a segurança alimentar.

Além de suas funções práticas, os calendários também desempenharam um papel vital na estruturação das identidades culturais e religiosas das sociedades. Muitas civilizações antigas, como os **egípcios** e os **maias**, associavam suas crenças religiosas e mitológicas aos movimentos celestes e aos ciclos naturais, usando calendários para regular festividades religiosas, sacrifícios e rituais de purificação.

A importância dos calendários transcende o simples registro do tempo; eles são testemunhos da capacidade humana de organizar o caos do universo em sistemas compreensíveis e úteis. Eles refletem não apenas a necessidade prática de coordenar atividades cotidianas, mas também a profunda busca humana por ordem, significado e conexão com o cosmos. Assim, os calendários não são apenas ferramentas de medição temporal, mas também janelas através das quais podemos vislumbrar as complexidades da mente humana e as interações dinâmicas entre ciência, cultura e espiritualidade ao longo da história.”

Ver mais em: TEIXEIRA, Cristiana do Carmo. **Calendários**. Monografia - Curso de Matemática, Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - Minas Gerais, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-94PKZD>. Acesso em 10 jun, 2024.

### Objetivos:

- Estimular a criatividade e a expressão pessoal por meio da personalização do calendário utilizando materiais diversos, enquanto se aprende sobre a evolução dos calendários e sua importância cultural.
- Fortalecer a conexão com as experiências pessoais por meio da reflexão sobre a valorização de momentos importantes de suas vidas, relacionando-os à maneira como eventos históricos eram marcados nos calendários de diferentes épocas e culturas.
- Compartilhar e discutir suas criações em grupos, fortalecendo a comunicação e o senso de comunidade, ao mesmo tempo em que exploram como os calendários foram utilizados como ferramentas sociais ao longo da história, promovendo a interação social e a colaboração.
- Melhorar a coordenação motora fina através do manuseio dos materiais necessários para realização da atividade.

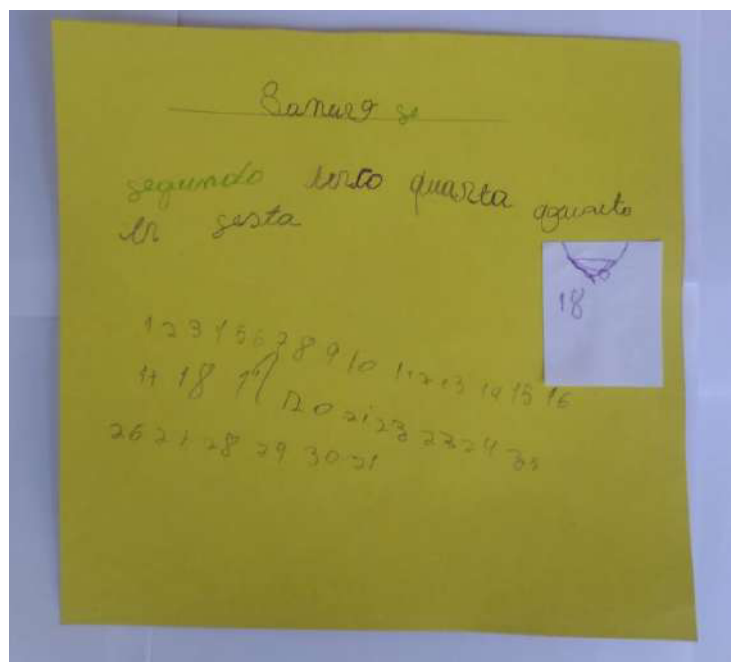
### Materiais Necessários:

- Cartolina ou papel cartão para a base do calendário
- Papel sulfite ou cartolina para os meses e dias da semana
- Canetas coloridas, lápis de cor, giz de cera ou qualquer material de escrita e desenho
- Tesoura
- Cola
- Fotos, adesivos, ou outros materiais para decorar o calendário (opcional)

### Metodologia:

- Explique aos alunos o objetivo da atividade: construir um calendário visual focado em sua história, tendo como temática o mês de aniversário do aluno.
- Distribua cartolina ou papel cartão para servir como a base do calendário para cada aluno.
- Disponha materiais de escrita e desenho, como canetas coloridas, lápis de cor, entre outros.
- Instrua os alunos a deixar espaço suficiente para escrever os dias da semana e marcar o dia mais importante: o dia do aniversário do aluno.
- Após a conclusão dos calendários, reserve um tempo para que os alunos compartilhem suas criações em pequenos grupos ou com toda a turma.
- Crie um espaço na sala de aula ou na escola para exibir os calendários dos alunos, permitindo que outros alunos e membros da comunidade escolar apreciem suas criações.

### Atividade Concluída:



### Proposta de Atividade 3: “Construindo um Relógio de Sol”

#### Texto para o professor: Calendários e Marcações do Tempo na História

“Os **relógios de sol** foram utilizados por várias civilizações ao longo da história, cada uma desenvolvendo suas próprias versões e métodos para medir o tempo com base na posição do Sol. Há milhares de anos, as sombras de bastões têm sido usadas como instrumentos para indicar a passagem do tempo durante o dia. Esses bastões são conhecidos como *“gnômon”*. Quando a luz solar incide sobre eles, eles projetam sombras no solo, que se deslocam ao longo do dia devido à combinação dos movimentos de rotação (o movimento da Terra em torno de seu eixo imaginário) e translação da Terra (o movimento da Terra ao redor do Sol).

Os antigos **egípcios**, por exemplo, foram uma das primeiras civilizações a usar relógios de sol, criando o obelisco por volta de 3500 a.C., que projetava sombras para medir o tempo. Na Mesoamérica, os **maias** desenvolveram relógios de sol sofisticados como parte de sua avançada astronomia. Estruturas como o Templo de Kukulkán em Chichén Itzá funcionavam como grandes relógios de sol durante os equinócios, permitindo que os maias acompanhassem o tempo e ajustassem seus calendários complexos.

Cada uma dessas civilizações contribuiu de maneira única para o desenvolvimento e uso dos relógios de sol, refinando a técnica e aumentando a precisão ao longo dos séculos. Esses dispositivos não só ajudaram a medir o tempo, mas também impulsionaram o avanço da astronomia e da matemática, deixando um legado duradouro na história da humanidade.

Os relógios de sol não são apenas dispositivos de medição do tempo; eles também representam o engenho humano e a nossa capacidade de utilizar o ambiente natural para entender e organizar o tempo. A precisão dos relógios de sol melhorou significativamente com os avanços na ciência e na matemática, especialmente após o desenvolvimento da trigonometria. Esses avanços permitiram a criação de relógios de sol mais complexos e precisos, capazes de medir o tempo de maneira mais detalhada”.

Ver mais em: AZEVEDO, S. da S. M., PESSANHA, M. C. R., SCHRAMM, D. U. da S., & SOUZA, M. de O. Relógio de sol com interação humana: uma poderosa ferramenta educacional. **Revista Brasileira De Ensino De Física**, v. 35, n. 2, maio. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-11172013000200018>. Acesso em: 29 maio. 2024.

#### Objetivos:

- Estimular a criatividade e a expressão pessoal pela personalização do relógio de sol usando materiais artísticos diversos, enquanto aprendem sobre a evolução das formas de contar o tempo na história.
- Promover a interação social e a colaboração ao compartilhar e discutir as criações dos alunos em grupos, fortalecendo a comunicação e o senso de comunidade, explorando como os relógios de sol foram utilizados ao longo da história.
- Desenvolver habilidades motoras ao melhorar a coordenação motora fina através do manuseio dos materiais necessários para realização da atividade.

#### Materiais Necessários:

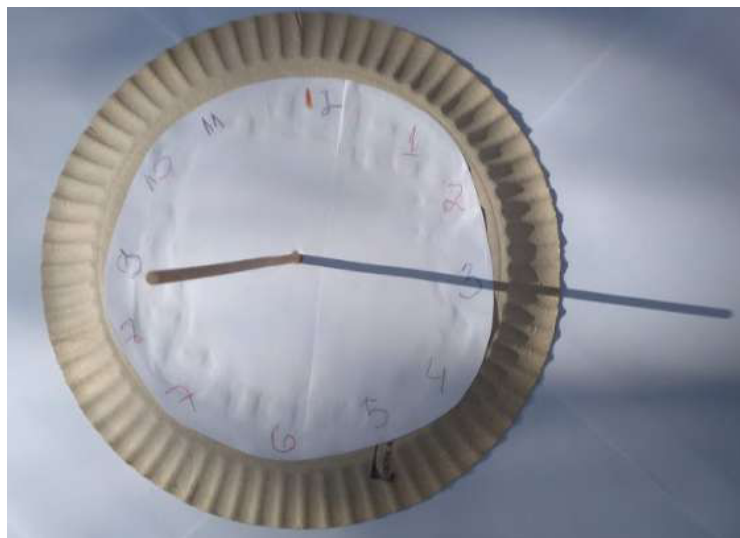
- Pratos descartáveis ou papelão para a base do relógio
- Palitos de picolé ou canudinhos
- Canetas, tintas ou materiais para decorar e marcar o relógio
- Régua
- Tesoura
- Cola



### Metodologia:

- Explique aos alunos que eles irão construir seu próprio relógio de sol, uma ferramenta antiga utilizada para medir o tempo usando a posição do sol.
- Distribua os materiais necessários e oriente os alunos a prepararem a base do relógio usando os pratos descartáveis ou o papelão, cortando-os em formato circular.
- Utilizando régua e marcador, instrua os alunos a marcarem as horas ao redor do perímetro do relógio, começando do meio-dia até meia-noite. Podem dividir o círculo em 12 partes iguais e numerar cada uma para representar as horas. Incentive os alunos a decorarem seus relógios com cores, desenhos ou padrões, tornando-os únicos e pessoais.
- Explique aos alunos que o *gnômon* é a parte do relógio que faz a sombra indicar as horas. Eles podem usar os palitos de picolé ou canudinhos para criar o *gnômon*, fixando-o perpendicularmente à base do relógio.
- Leve os alunos para fora da sala em um dia ensolarado, ou para um local bem iluminado. Posicione o relógio de sol de forma que o *gnômon* esteja apontado para cima. Observe a sombra projetada pelo *gnômon* e discuta como ela se move ao longo do dia, marcando diferentes horas no relógio.
- Instrua os alunos a utilizarem seus relógios de sol para acompanhar o tempo ao longo do dia, observando como a sombra muda de posição conforme o sol se move.
- Promova uma discussão sobre o funcionamento do relógio de sol, refletindo sobre as semelhanças e diferenças com os relógios atuais.

### Atividade Concluída:





## Proposta de Atividade 4: Construindo um Relógio Analógico

### Texto para o professor: Desenvolvimento dos Relógios Mecânicos

Os relógios têm uma história fascinante que remonta a milhares de anos, evoluindo desde dispositivos simples até as sofisticadas peças de precisão que conhecemos hoje. Os primeiros dispositivos para medir o tempo foram os relógios de sol, desenvolvidos pelos antigos egípcios por volta de 1500 a.C. Esses relógios utilizavam a sombra projetada pelo sol para indicar horas aproximadas durante o dia. Na Grécia antiga e em civilizações como a Babilônia, surgiram as clepsidras, ou relógios de água, por volta do século 4 a.C., que mediam o tempo pela quantidade de água que fluía de um recipiente para outro.

Durante a Idade Média, os monges desenvolveram os primeiros **relógios mecânicos** na Europa, por volta do século XIV. Esses relógios usavam engrenagens e pesos para marcar o tempo e eram geralmente instalados em torres de igrejas. No século XVI, surgiram os primeiros relógios de bolso na Europa, seguidos pelos relógios de pulso no século XIX. Esses avanços foram impulsionados pela miniaturização dos mecanismos e pelo refinamento da precisão.

A Revolução Industrial viu um avanço significativo na fabricação de relógios, com a padronização da produção e a melhoria da precisão dos mecanismos, incluindo inovações importantes como o cronômetro marítimo, essencial para a navegação precisa. No século XX, os relógios passaram por uma transformação com a introdução de movimentos automáticos. A partir dos anos 70, os relógios digitais começaram a ganhar popularidade, integrando tecnologia digital avançada. Atualmente, os relógios não são apenas dispositivos de medição de tempo, mas também itens de moda, status e tecnologia.

Ver mais em: JORGE, Rosângela Nicoletti. A História dos Primeiros Relógios. In: **XXIX Feira Catarinense de Matemática**. 2015. Disponível em: <https://bu.furb.br/soac/index.php/feirasMat/xxixfcm/paper/view/333>. Acesso em: 12 jun. 2024.

### Objetivos:

- Promover a participação ativa de todos os alunos, assegurando que todos tenham a oportunidade de participar ativamente de todas as etapas da atividade, desde o desenho do mostrador até a fixação dos ponteiros.
- Desenvolver habilidades motoras finas facilitando o desenvolvimento das habilidades motoras finas através do recorte, pintura e montagem dos ponteiros do relógio.
- Estimular a criatividade ao encorajar a expressão criativa na decoração do mostrador do relógio e na escolha das cores para os ponteiros.
- Fomentar a compreensão do conceito de tempo ao auxiliar os alunos a compreenderem como o tempo é representado e medido por um relógio analógico, incluindo a relação entre horas, minutos e segundos.

### Materiais Necessários:

- Folhas finas de isopor
- Papel sulfite
- Canetas coloridas, lápis de cor, ou tintas
- Régua
- Tesoura
- Cola branca ou cola quente
- Numerais adesivos (opcional)

### Metodologia:

- Distribua as folhas finas de isopor para cada aluno, que servirão como base para o relógio. Sugerimos que sejam disponibilizadas já recortadas no formato dos relógios.
- Forneça papel sulfite para criar os ponteiros do relógio. Cada ponteiro deve ser recortado de modo que o ponteiro menor represente as horas, o ponteiro médio represente os minutos e o ponteiro maior represente os segundos. É importante que os alunos pintem cada ponteiro de cores diferentes.
- Instrua os alunos a desenharem um círculo no isopor para representar o mostrador do relógio, utilizando canetas coloridas ou tintas. Eles podem dividir o círculo em 12 partes iguais e numerar cada uma para representar as horas.
- Utilize como referências marcação os horários importantes da rotina do aluno em casa e na escola, como o horário de acordar, o horário de início e fim das aulas ou o horário do recreio.
- Utilizando tesoura, faça pequenos cortes na extremidade dos ponteiros para encaixar os palitos de madeira. Aplique cola branca ou cola quente na ponta do palito com os ponteiros, fixando o palito na folha de isopor.
- Cole os ponteiros no centro do mostrador, um sobre o outro, garantindo que estejam alinhados corretamente. Deixe a cola secar completamente para garantir que os ponteiros fiquem firmes.
- Instrua os alunos a marcarem as horas ao redor do perímetro do mostrador, começando do meio-dia e indo até meia-noite. Eles podem escrever as horas com canetas coloridas ou usar numerais adesivos para facilitar, caso estejam disponíveis.

### Atividade Concluída:



## Proposta de Atividade 5: Arte Rupestre

### Texto para o professor: Arte Rupestre como expressão artística

A **arte rupestre** é uma forma de expressão artística ancestral que remonta aos primórdios da existência humana e desempenha um papel fundamental na compreensão da história e cultura dos povos anteriores ao surgimento da escrita. Encontrada em todo o planeta Terra, essa manifestação artística é considerada o mais antigo tipo de arte da história, sendo conhecida como gravura ou pintura rupestre.

Segundo estudos realizados, a arte rupestre era o meio de comunicação mais antigo da história até os dias atuais, representando uma das primeiras formas de expressão estética ao longo do tempo. Dividida entre pintura rupestre, feita com pigmentos, e gravura rupestre, composta por incisões na própria rocha, essa arte é uma janela para o passado, permitindo-nos reconstruir e compreender o cotidiano, crenças e rituais dos povos antigos.

As pinturas e gravuras rupestres são encontradas em paredes de cavernas, rochas e abrigos, utilizando pigmentos naturais como ocre, carvão e argila, além de técnicas de incisão. Essas representações artísticas não se limitam apenas ao período paleolítico, mas se desenvolveram ao longo de diferentes períodos da história humana, revelando a evolução e diversidade das manifestações artísticas ao longo do tempo.

A dificuldade em reconhecer e interpretar as pinturas rupestres representa um desafio para arqueólogos, paleontólogos e especialistas envolvidos nesse tipo de pesquisa. Alguns acreditam que esses registros deixados há milhares de anos poderiam indicar uma forma de linguagem desenvolvida, enquanto outras hipóteses levantam a possibilidade de que os desenhos rupestres teriam algum sentido religioso ou cerimonial. Por meio dessas inscrições, é possível conhecer melhor a vida e a sociedade dos nossos antepassados, conectando-nos de forma única com a história da humanidade.”

Ver mais em: MARQUES, Carina D. A Arte Rupestre. **Monções**, v. 3, n. 4, p. 21-36, fev. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-11172013000200018>. Acesso em: 30 maio. 2024.

### Objetivos:

- Proporcionar aos alunos a oportunidade de aprimorar suas habilidades motoras finas e criatividade através da pintura e texturização, utilizando diversos materiais como pincéis, esponjas e folhas secas.
- Incentivar a interação e colaboração entre todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades específicas de aprendizagem, criando um ambiente de trabalho coletivo onde cada aluno contribui com suas ideias e técnicas para a construção de um mural harmonioso.
- Facilitar a compreensão da importância da arte rupestre como forma de registro histórico e expressão cultural, através da exploração e recriação de pinturas pré-históricas, discutindo suas características e significados.
- Oferecer aos alunos a oportunidade de expressar suas próprias interpretações e sentimentos por meio da arte, e posteriormente, compartilhar suas criações e processos criativos com a turma, promovendo a reflexão e discussão sobre a experiência artística e seu valor histórico e cultural.

### **Materiais Necessários:**

- Papel Kraft ou cartolina grande
- Tintas guache em cores variadas
- Pinceis de diferentes tamanhos
- Esponjas ou folhas secas (opcional, para texturização)
- Referências de arte rupestre (opcional)

### **Metodologia:**

- Apresente aos alunos a proposta de construir um mural coletivo de arte rupestre, onde cada um irá elaborar sua própria simulação de arte pré-histórica. Explique que a atividade será feita de forma colaborativa, proporcionando interação e fortalecendo os laços dentro da sala de aula.
- Fixe o papel Kraft ou cartolina em uma parede ou em uma área ampla onde todos os alunos possam acessar facilmente. Certifique-se de fornecer espaço suficiente para que cada aluno possa criar sua própria representação de arte rupestre.
- Discuta as características comuns da arte rupestre, como uso de cores naturais, formas simples e representações de animais e figuras humanas.
- Distribua os materiais de pintura entre os alunos e instrua-os a começarem a criar suas representações de arte rupestre no mural. Eles podem usar tintas guache para pintar suas imagens, utilizando pincéis ou até mesmo esponjas ou folhas secas para criar texturas semelhantes às encontradas em cavernas.
- Incentive os alunos a trabalharem juntos, compartilhando ideias e técnicas, e colaborando na criação de um mural coeso e harmonioso. Promova a interação entre os alunos durante todo o processo.
- Reserve um tempo para que os alunos finalizem suas obras e analisem o mural coletivo concluído. Convide os alunos a apresentarem suas criações para a turma, compartilhando o processo criativo e os significados por trás de suas representações de arte rupestre.

### **Atividade Concluída:**



## Proposta de Atividade 6 : Meses do Ano

### Objetivos:

A Atividade 6 tem como objetivo auxiliar os alunos no desenvolvimento das seguintes habilidades:

- Manipular e organizar os nomes dos meses ajuda os alunos a internalizarem a estrutura do calendário gregoriano, amplamente utilizado em nossa sociedade contemporânea e essencial para a compreensão de eventos históricos.
- Atividades de recorte e colagem desenvolvem a coordenação motora fina, uma habilidade crucial para a escrita e outras tarefas escolares, e são especialmente benéficas para alunos com necessidades específicas de aprendizagem.
- A atividade tem como premissa um aprendizado mais dinâmico, aumentando o engajamento e a atenção sustentada dos alunos com necessidades específicas de aprendizagem.
- A montagem de um calendário auxilia na organização e sequência de informações, proporcionando uma maneira visual e tangível de entender a passagem do tempo e a organização dos meses.
- Também auxilia a alfabetização, familiarizando os alunos com a ortografia e a formação de palavras, reforçando a leitura e a escrita e facilitando a memorização dos nomes dos meses e sua sequência.

### Orientações:

Destaque a folha e peça ao aluno para recortar cada um dos meses, respeitando as linhas pontilhadas.

Peça ao aluno para colar cada um dos meses nos calendários amarelos, respeitando a sequência correta.



## Proposta de Atividade 7: Ligando Nomes e Imagens

### Objetivos:

A Atividade 6 tem como objetivo auxiliar os alunos no desenvolvimento das seguintes habilidades:

- A atividade que envolve a identificação e a correspondência de imagens, podendo auxiliar o desenvolvimento da memória visual e a capacidade de fazer conexões. Ao conectar os nomes dos relógios com suas respectivas imagens, os alunos reforçam a aprendizagem dos termos e conceitos visuais associados a cada tipo de relógio.
- A atividade promove a coordenação motora fina, pois traçar linhas retas entre os nomes e as imagens requer precisão e controle motor. Essas habilidades são essenciais para a escrita e outras atividades escolares.
- A atividade também oferece uma oportunidade para o desenvolvimento da alfabetização. Ao ler e escrever os nomes dos diferentes tipos de relógios, os alunos estão praticando a leitura e a escrita de palavras específicas. Esta prática não apenas reforça a familiarização com a ortografia e a formação de palavras, mas também facilita a memorização dos termos associados aos tipos de relógios.
- O uso de diferentes tipos de relógios na atividade pode ser contextualizado historicamente, ajudando os alunos a entender a evolução das tecnologias de medição do tempo.

### Orientações:

ATIVIDADE 7: LIGANDO OS NOMES E IMAGENS

LIGUE AS IMAGENS AOS NOMES CORRETOS:

RELÓGIO DE SOL	
CALENDÁRIO MAIA	
ARTE RUPESTRE	
RELÓGIO ANALÓGICO	

Peça ao aluno que ligue, com linhas retas, os nomes às imagens corretas, utilizando o lápis.

## Proposta de Atividade 8: Linha do Tempo


### Objetivos:


A Atividade 8 tem como objetivo auxiliar os alunos no desenvolvimento das seguintes habilidades:



- A atividade envolve a identificação de relógios de sol e analógicos, colocando essas imagens em uma linha do tempo, incluindo os anos de criação e o ano de nascimento do aluno. Isso ajuda os alunos a entenderem o conceito de "antes" e "depois", a partir da sequência histórica de criação dos relógios. A compreensão de conceitos temporais, como "antes" e "depois", é essencial para o estudo da história.
- A observação de uma linha do tempo com imagens pode aumentar o engajamento e a atenção sustentada, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais dinâmica.
- A atividade também aprimora a alfabetização, praticando a escrita e a leitura de números e palavras, e facilitando a memorização dos anos e eventos associados.

### Orientações:

**ATIVIDADE 8: LINHA DO TEMPO**

 **OBSEVE A LINHA DO TEMPO ABAIXO:**



ESCREVA O ANO DO SEU NASCIMENTO.

O RELÓGIO DE SOL FOI CRIADO **ANTES** OU **DEPOIS** DO SEU NASCIMENTO?

☐ ANTES ☐ DEPOIS

O RELÓGIO ANALÓGICO FOI CRIADO **ANTES** OU **DEPOIS** DO RELÓGIO DE SOL?

☐ ANTES ☐ DEPOIS

Faça uma introdução retomando as explicações sobre o Relógio de Sol e o Relógio Analógico, destacando o período.

Peça que o aluno escreva o ano de seu nascimento.

Utilize as duas perguntas para reforçar os conceitos de ANTES e DEPOIS, a partir da disposição dos relógios na linha do tempo.

## Proposta de Atividade 9: Períodos do Dia

### Objetivos:

A Atividade 9 tem como objetivo auxiliar os alunos no desenvolvimento das seguintes habilidades:

- A atividade envolve a identificação dos períodos do dia (manhã, tarde e noite) e a ilustração das atividades realizadas em cada um deles. Isso ajuda os alunos a entenderem a estrutura do dia e a sequência das atividades cotidianas.
- A compreensão desses conceitos temporais é essencial para a organização do tempo. A atividade de desenhar o que fazem em cada período do dia auxilia no desenvolvimento de habilidades de organização e sequência de informações, proporcionando uma maneira visual e tangível de entender a passagem do tempo.
- A abordagem visual facilita a memorização e a compreensão dos conceitos temporais. Desenhar as atividades permite que os alunos utilizem múltiplos sentidos, promovendo uma experiência de aprendizagem mais rica e completa. Essa abordagem também ajuda a consolidar o conhecimento por meio da prática, pois ao ilustrar suas atividades diárias, os alunos reforçam a compreensão e a internalização dos conceitos de tempo e rotina.

### Orientações:

ATIVIDADE 9: OS PERÍODOS DO DIA

O DIA PODE SER DIVIDIDO EM TRÊS PERÍODOS: **MANHÃ**, **TARDE** E **NOITE**. FAÇA UM REGISTRO DO SEU DIA, DESENHANDO UMA ATIVIDADE QUE VOCÊ FAZ EM CADA PERÍODO DO DIA.

**MANHÃ**

**TARDE**

**NOITE**

Peça aos alunos que desenhem ou pintem atividades que realizam em cada período do dia.



## Proposta de Atividade 10: Jogo da Memória

### Objetivos:

A Atividade 10 tem como objetivo auxiliar os alunos no desenvolvimento das seguintes habilidades:

- O jogo da memória é uma estratégia eficaz para alunos com necessidades específicas de aprendizagem. Nesta versão da atividade, os alunos são incentivados a recortar imagens circulares delimitadas por linhas pontilhadas que representam figuras relacionadas aos temas estudados, como calendário maia, relógio de sol e relógio analógico. Essas imagens são então utilizadas para formar pares no jogo da memória.
- Jogos como esse não apenas fortalecem a memória visual e a associação de informações, mas também ajudam os alunos a desenvolver habilidades motoras finas através do recorte preciso das figuras.
- Além de melhorar a concentração e a atenção sustentada, o jogo da memória estimula o raciocínio lógico e a capacidade de planejamento. Os alunos precisam pensar estrategicamente para lembrar onde estão as cartas correspondentes, o que promove o desenvolvimento da resolução de problemas de forma lúdica.

### Orientações:



Peça para que o aluno recorte as figuras respeitando a marcação da linha pontilhada. Professor, você deve deixar as peças do jogo mais resistentes colando, no verso das figuras, papelão ou papel cartão.

## Referências Bibliográficas

AZEVEDO, S. da S. M., PESSANHA, M. C. R., SCHRAMM, D. U. da S., & SOUZA, M. de O. Relógio de sol com interação humana: uma poderosa ferramenta educacional. **Revista Brasileira De Ensino De Física**, v. 35, n. 2, maio. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-11172013000200018>. Acesso em: 29 maio. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

FALCÃO, Maria Mairla Dantas. **Experiência com Metodologias Ativas: Uso do Fanzine como Ferramenta Pedagógica**. Monografia - Curso de Química, Instituto de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Redenção-Ceará, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/4714>. Acesso em: 12 jun. 2024.

JORGE, Rosângela Nicoletti. A História dos Primeiros Relógios. In: **XXIX Feira Catarinense de Matemática**. 2015. Disponível em: <https://bu.furb.br/soac/index.php/feirasMat/xxixfcm/paper/view/333>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MAGALHÃES, H. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARQUES, Carina D. A Arte Rupestre. **Monções**, v. 3, n. 4, p. 21-36, fev. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-11172013000200018>. Acesso em: 30 maio. 2024.

TEIXEIRA, Cristiana do Carmo. **Calendários**. Monografia - Curso de Matemática, Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - Minas Gerais, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-94PKZD>. Acesso em 10 jun, 2024.



## Orientações para a utilização do Caderno de Atividades

Prezado Professor,

Na próxima seção, você encontrará o **Caderno do Aluno**, que contém as dez atividades detalhadas neste manual do professor. Este caderno é apresentado pelo personagem "Cris", inspirado no aluno motivador da pesquisa que fundamenta a construção deste material. O caderno do aluno poderá ser impresso - se possível, em cópia colorida - e entregue a cada um dos alunos.

A **capa** do caderno contém dois espaços designados: um para que o aluno faça um autorretrato, refletindo sua autoimagem, e outro para que ele escreva seu nome. Esses espaços foram incluídos com o intuito de promover a expressão pessoal e o desenvolvimento do senso de identidade dos alunos.

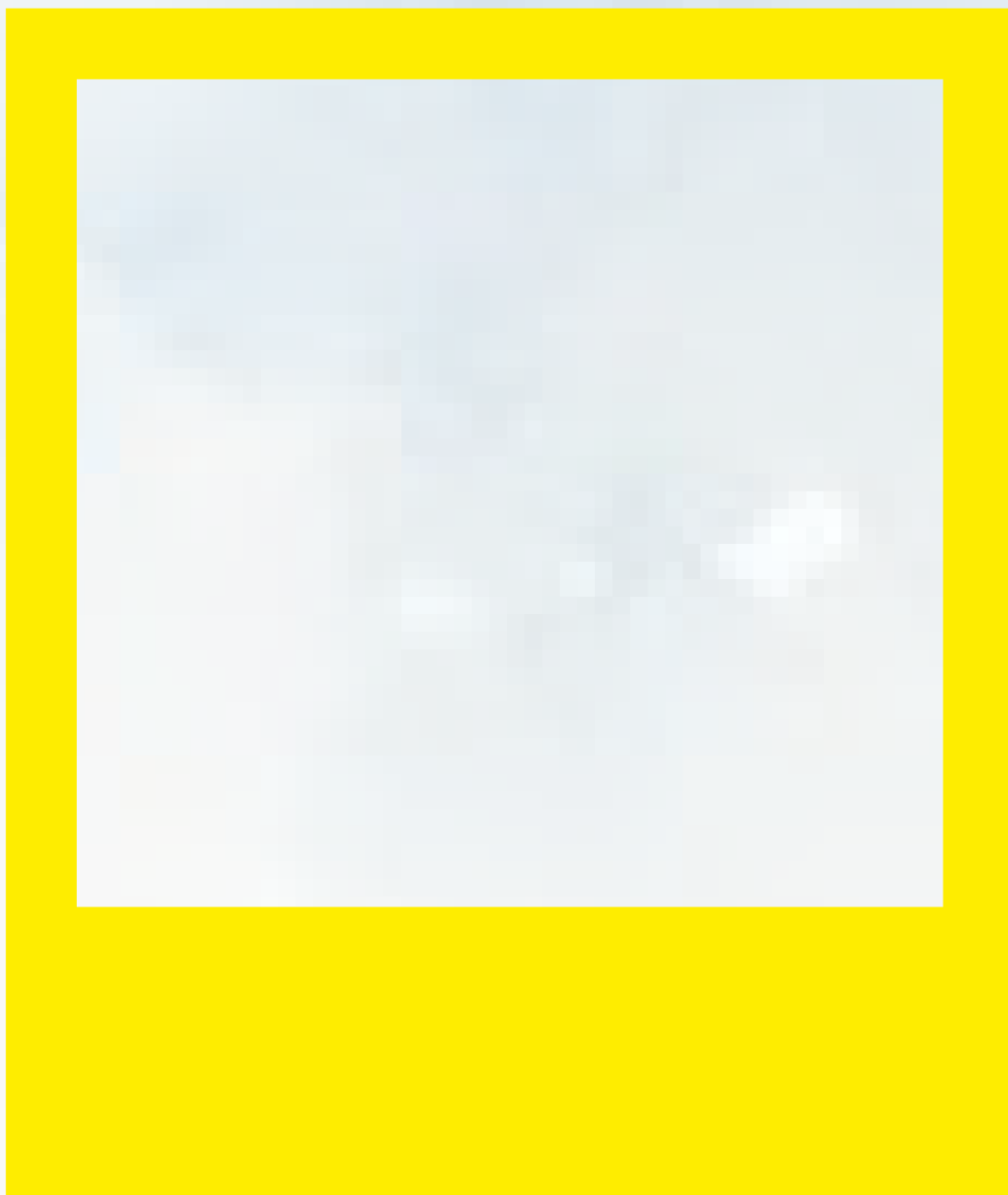
O **primeiro bloco** é composto por cinco atividades que demandam um envolvimento maior do professor de história e do professor de apoio, caso já tenha sido disponibilizado. Essas atividades exigem auxílio mais intenso aos alunos com necessidades específicas de aprendizagem, especialmente devido ao manejo de materiais complexos, como tesouras, o que pode requerer supervisão e orientação cuidadosa.

O **segundo bloco** é composto por cinco atividades que podem ser realizadas de forma mais individualizada pelos alunos. No entanto, a mediação do professor de história continua sendo fundamental, principalmente para aqueles alunos que apresentam dificuldades com leitura e escrita. Essas atividades são planejadas para fomentar a autonomia, ao mesmo tempo em que garantem o suporte necessário para um aprendizado eficaz.

Recomenda-se que, durante a execução das atividades pelos alunos, o professor transmita as informações históricas pertinentes a cada atividade, integrando o conteúdo de forma contínua e contextualizada.

**Ensino  
de História  
Inclusivo**

## **CADERNO DE ATIVIDADES**



OI!  
EU SOU O **CRIS**.  
VAMOS APRENDER JUNTOS  
SOBRE A HISTÓRIA DAS  
FORMAS DE CONTAR O  
**TEMPO?**



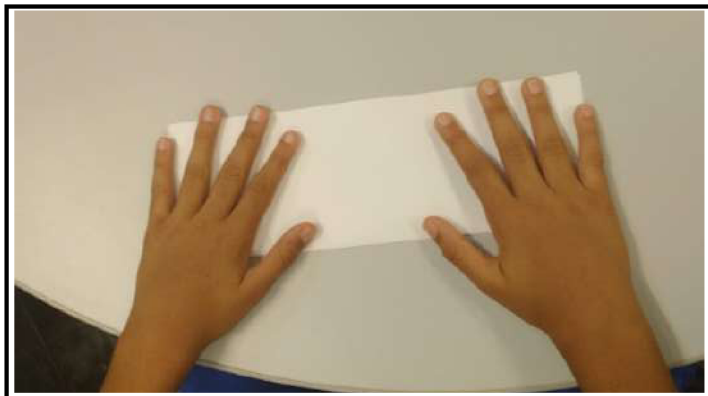
## RECADO DO CRIS

NAS AULAS DE HISTÓRIA, APRENDI QUE O TEMPO TEM TRÊS PARTES: PASSADO, PRESENTE E FUTURO. O **PASSADO** É O QUE JÁ ACONTECEU, COMO UM DIA DE FESTA QUE PASSOU. O **PRESENTE** É O QUE ESTÁ ACONTECENDO AGORA, ENQUANTO VOCÊ LÊ ESTE TEXTO. O **FUTURO** É O QUE AINDA PODE ACONTECER, COMO UM PASSEIO QUE VOCÊ VAI FAZER. LEMBRE-SE DESSAS PARTES E PRESTE ATENÇÃO AO PROFESSOR PARA FAZER A ATIVIDADE A SEGUIR.

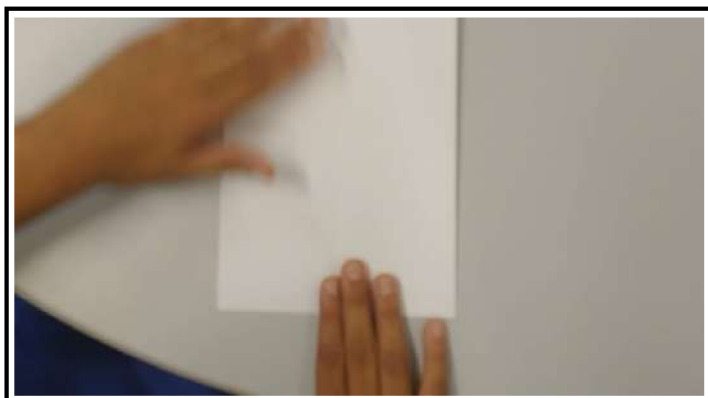
# ATIVIDADE 1: MEU FANZINE



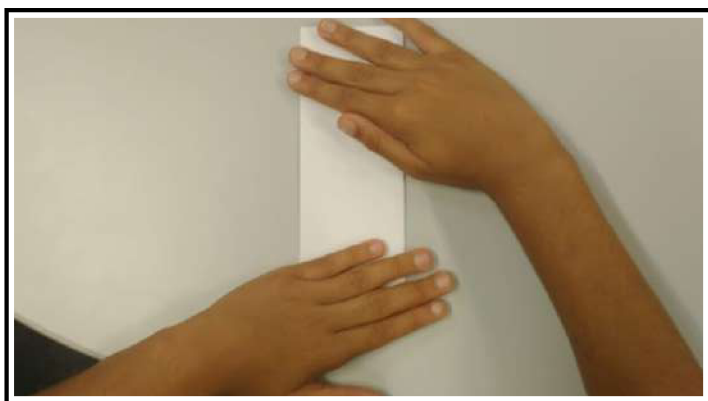
1



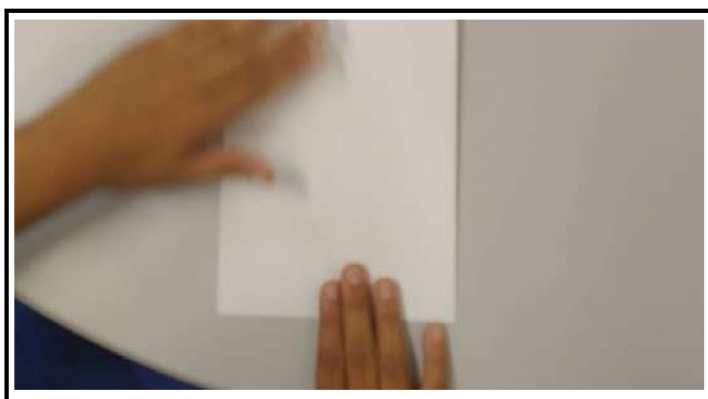
2



3



4

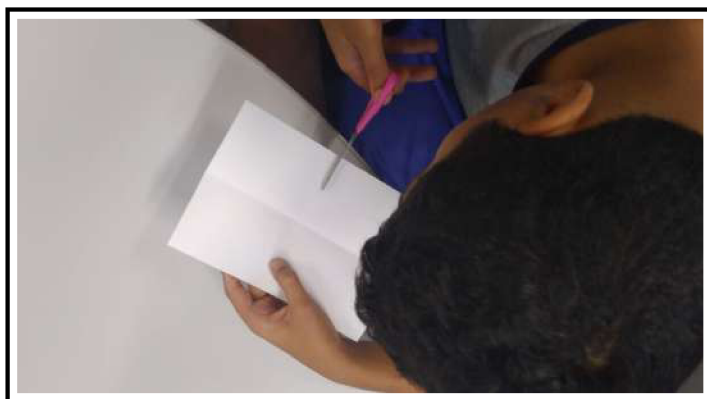


# ATIVIDADE 1: MEU FANZINE

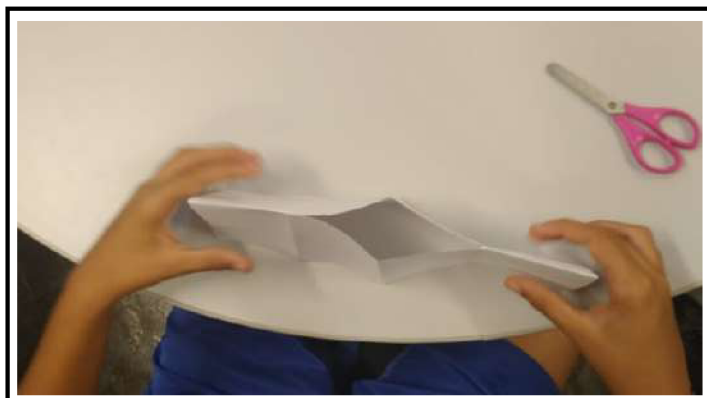
VEJA COMO FIZ  
MINHA PRIMEIRA  
ATIVIDADE.



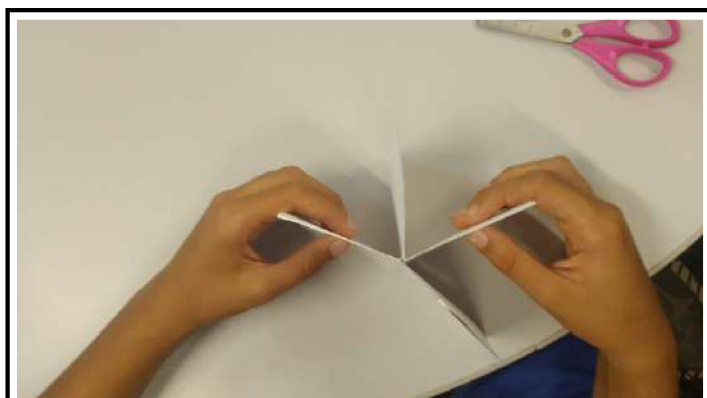
5



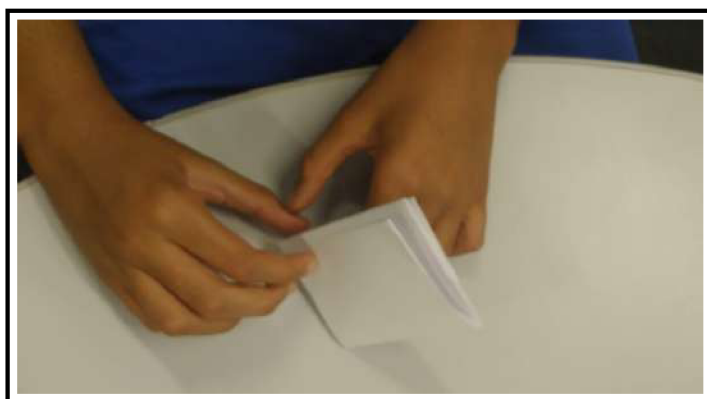
6



7



8



## ATIVIDADE 2: MEU CALENDÁRIO



### RECADO DO CRIS

VOCÊ SABIA QUE UMA DAS FORMAS DE CONTAR O TEMPO É UTILIZANDO OS **CALENDÁRIOS** ? ELES NOS AJUDAM A CONTAR OS **DIAS**, **MESES** E **ANOS**. COM UM CALENDÁRIO, PODEMOS LEMBRAR DE DATAS IMPORTANTES, COMO ANIVERSÁRIOS E FERIADOS. NO PASSADO, AS PESSOAS USAVAM DIFERENTES CALENDÁRIOS PARA SE ORGANIZAR E PLANEJAR ALGO PARA FAZER, COMO O **CALENDÁRIO MAIA**.

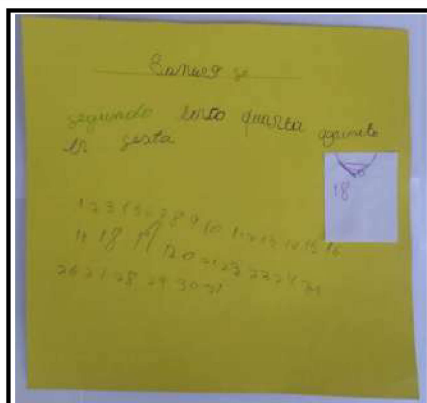
VAMOS CONSTRUIR JUNTOS UM CALENDÁRIO COM O **MÊS** E O **DIA** DO SEU ANIVERSÁRIO?

PRESTE ATENÇÃO NAS ORIENTAÇÕES DO SEU PROFESSOR.

### CALENDÁRIO MAIA



VEJA COMO FICOU O MEU CALENDÁRIO.





# ATIVIDADE 3: MEU RELÓGIO DE SOL



## RECADO DO CRIS

APRENDI NAS AULAS DE HISTÓRIA QUE OS **RELÓGIOS** TAMBÉM PODEM CONTAR O TEMPO, DIVIDINDO EM **HORAS, MINUTOS E SEGUNDOS**.

NO PASSADO, AS PESSOAS USAVAM O **RELÓGIO DE SOL**. PARA SABER QUE HORAS ERAM, POIS NÃO TINHAM RELÓGIOS COMO OS NOSSOS. É UM RELÓGIO QUE USA A LUZ DO SOL PARA MOSTRAR AS HORAS DO DIA.

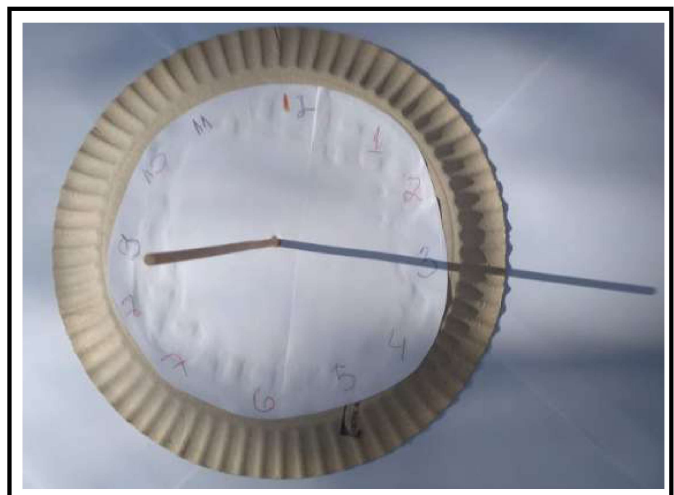
VAMOS CONSTRUIR JUNTOS UM RELÓGIO DE SOL?

PRESTE ATENÇÃO NAS ORIENTAÇÕES DO SEU PROFESSOR.

## RELÓGIO DE SOL



VEJA COMO FICOU O MEU RELÓGIO DE SOL.



## ATIVIDADE 4: MEU RELÓGIO ANALÓGICO



### RECADO DO CRIS

OS **RELÓGIOS ANALÓGICOS** SÃO UMA EVOLUÇÃO DO RELÓGIO DE SOL. EM VEZ DE USAR A SOMBRA, ELES TÊM PONTEIROS QUE GIRAM PARA MOSTRAR AS HORAS, OS MINUTOS E OS SEGUNDOS. AS PESSOAS USAM RELÓGIOS ANALÓGICOS PARA SABER AS HORAS DE MANEIRA PRECISA E EM QUALQUER LUGAR, MESMO SEM SOL.

VAMOS CONSTRUIR JUNTOS UM RELÓGIO ANALÓGICO?

PRESTE ATENÇÃO AO PROFESSOR PARA A PRÓXIMA ATIVIDADE.

### RELÓGIO ANALÓGICO



VEJA COMO FICOU  
O MEU RELÓGIO  
ANALÓGICO.



## ATIVIDADE 5: MINHA ARTE RUPESTRE



### RECADO DO CRIS

A **ARTE RUPESTRE** É MUITO IMPORTANTE NA HISTÓRIA E NOS AJUDA A ENTENDER O PASSADO. AS PESSOAS DESENHAVAM E PINTAVAM CENAS DO DIA A DIA, ANIMAIS E SÍMBOLOS EM PEDRAS E PAREDES DE CAVERNAS, MARCANDO MOMENTOS IMPORTANTES DE SUAS VIDAS. ESSAS PINTURAS MOSTRAM COMO VIVIAM E PENSAVAM AS PESSOAS NAQUELE TEMPO.

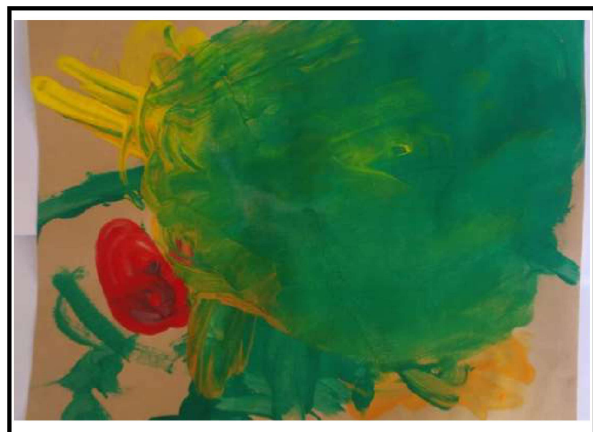
VAMOS FAZER JUNTOS NOSSA PRÓPRIA ARTE RUPESTRE?

PRESTE ATENÇÃO AO PROFESSOR PARA A PRÓXIMA ATIVIDADE.

### ARTE RUPESTRE



VEJA COMO FICOU  
MINHA ARTE  
RUPESTRE.



## ATIVIDADES AVALIATIVAS

DEPOIS DAS NOSSAS AULAS DE HISTÓRIA, VAMOS FAZER JUNTOS AS ATIVIDADES AVALIATIVAS?

AGUARDE AS ORIENTAÇÕES DO SEU PROFESSOR.





## ATIVIDADE 6: CONHECENDO OS MESES



RECORTE OS **NOMES** DOS **MESES**.

1 - JANEIRO

2 - FEVEREIRO

3 - MARÇO

4 - ABRIL

5 - MAIO

6 - JUNHO

7 - JULHO

8 - AGOSTO

9 - SETEMBRO

10 - OUTUBRO

11 - NOVEMBRO

12 - DEZEMBRO



**COLE NOS CALENDÁRIOS OS NOMES DOS MESES.**





**COLE NOS CALENDÁRIOS OS NOMBES DOS MESES.**





## ATIVIDADE 7: LIGANDO NOMES E IMAGENS

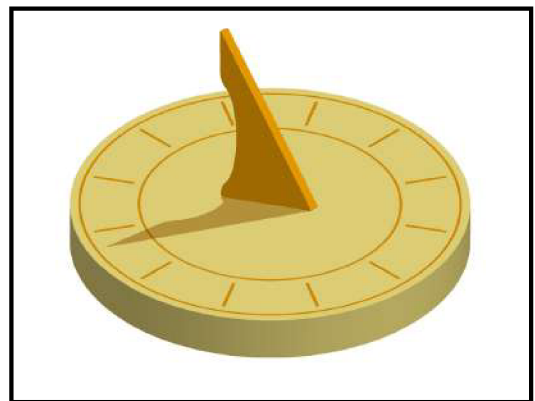


LIGUE OS **NOMES** ÀS **IMAGENS** CORRESPONDENTES:

RELÓGIO DE  
SOL



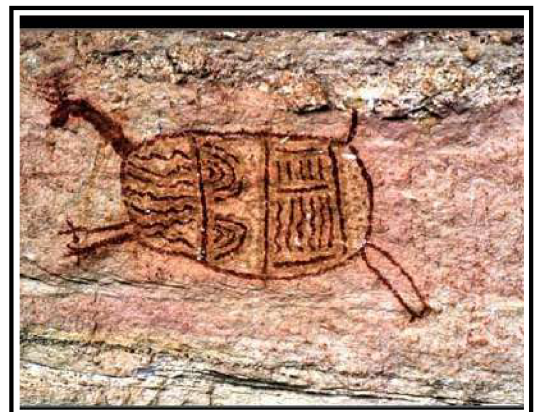
CALENDÁRIO  
MAIA



ARTE  
RUPESTRE



RELÓGIO  
ANALÓGICO

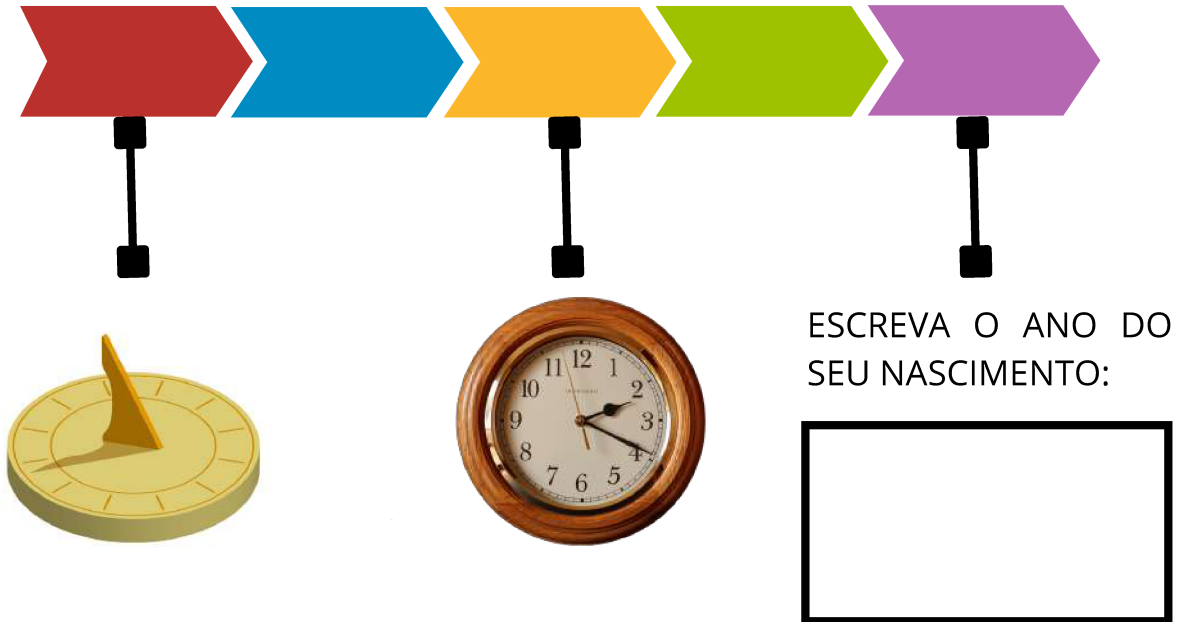




## ATIVIDADE 8: LINHA DO TEMPO



**OBSERVE** A LINHA DO TEMPO ABAIXO E RESPONDA AS PERGUNTAS.



O RELÓGIO DE SOL FOI CRIADO **ANTES** OU **DEPOIS** DO SEU NASCIMENTO?

☐

ANTES

☐

DEPOIS

O RELÓGIO ANALÓGICO FOI CRIADO **ANTES** OU **DEPOIS** DO RELÓGIO DE SOL?

☐

ANTES

☐

DEPOIS

## ATIVIDADE 9: PERÍODOS DO DIA



O DIA PODE SER DIVIDIDO EM TRÊS PERÍODOS: **MANHÃ**, **TARDE** E **NOITE**. FAÇA UM REGISTRO DO SEU DIA DESENHANDO UMA ATIVIDADE QUE VOCÊ FAZ EM CADA PERÍODO DO DIA.

**MANHÃ**

A large, empty rectangular box with a black border, intended for drawing or writing activities for the morning period.

**TARDE**

A large, empty rectangular box with a black border, intended for drawing or writing activities for the afternoon period.

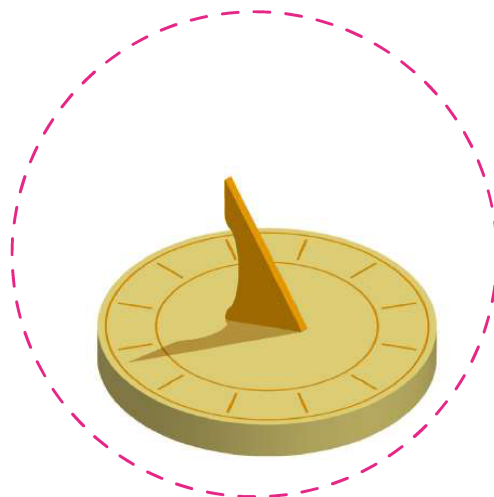
**NOITE**

A large, empty rectangular box with a black border, intended for drawing or writing activities for the night period.

# ATIVIDADE 10: JOGO DA MEMÓRIA



**RECORTE** AS IMAGENS E SIGA AS ORIENTAÇÕES DO PROFESSOR.



OII QUERO TE AGRADECER POR TER ME  
ACOMPANHADO ATÉ AQUI. PRECISO  
ME DESPEDIR. NÃO FIQUE TRISTE! O  
**TEMPO** VAI PASSAR E ESPERO QUE A  
GENTE POSSA SE ENCONTRAR OUTRA  
VEZ, NO **FUTURO**.

UM ABRAÇO DO **CRIS!**

