

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA

GABRIELLE PIRES RODRIGUES

Docência inclusiva:
lições e reflexões do Pibid

Uberlândia
2026

GABRIELLE PIRES RODRIGUES

Docência inclusiva:
lições e reflexões do Pibid

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de História da Universidade Federal
de Uberlândia como requisito parcial para
obtenção do título de licenciada em História.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Andréa
Angelotti Carmo.

Uberlândia

2026

GABRIELLE PIRES RODRIGUES

Docência inclusiva:
lições e reflexões do Pibid

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de História da Universidade Federal
de Uberlândia como requisito parcial para
obtenção do título de licenciada em História.

Uberlândia, 18 de março de 2026

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Andréa Angelotti Carmo (UFU)

Profa. Dra. Marta Emísia Jacinto Barbosa (UFU)

Doutoranda Aleska Trindade Lima (UFU)

Dedico este trabalho aos meus pais, que não tiveram as mesmas oportunidades. Ainda assim, a cada oportunidade que encontrei ao longo de minha trajetória, nunca hesitaram em me dizer: “Vai, a gente dá um jeito”.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Jane, a quem devo toda a minha curiosidade e a força para enfrentar o mundo e suas adversidades, e que tantas vezes me ensinou a acreditar que a educação pode mudar o mundo – afinal, ela mudou o meu.

Ao meu pai, Jairo, pelos livros que garantiram minha formação e pelas tantas vezes em que, mesmo exausto, me levou às aulas.

À minha “dindinha”, uma referência de professora e profissional da educação, que sempre me inspirou com suas histórias enquanto docente. O seu apoio permanece constante, atualmente por meio de auxílio em inscrições voltadas à educação, incentivo a lecionar e a motivação para acreditar fortemente em meu potencial.

À Rose Nunes, a primeira coordenadora pedagógica a acreditar em minha capacidade profissional, especialmente em minha primeira experiência em sala de aula. Ela, a quem agradeço profundamente, possibilitou-me conhecer meus primeiros alunos da educação especial, Bernardo e Afonso, que enriqueceram grandemente minha trajetória.

A “Fonfonso” – um de meus primeiros alunos da educação especial – e à sua família, cuja convivência foi decisiva para o despertar desta pesquisa e para a compreensão de que a educação especial e a inclusão transformam vidas, evidenciando a urgência de uma educação comprometida com todos e a centralidade do afeto nos processos de desenvolvimento.

A todos os meus amigos, pelo apoio durante as aulas. Especialmente à Rosinha, à Giovana, aos “Joãos”, à Jana e, por fim, ao Lucas por me acompanharem em meu processo formativo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e auxiliar no desenvolvimento de tantos projetos. Ademais, à Iara, ao partilhar momentos leves comigo e transformar a trajetória exaustiva em leveza.

À “Bateria Predadora” e “Ufuteria” – baterias universitárias de minha instituição de formação –, que representaram um refúgio musical e de amizades durante essa trajetória.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Andréa, pelo acolhimento contínuo desde o início do percurso universitário, sendo compreensiva e parceira para a fluidez deste escrito.

À Profa. Dra. Fernanda Cássia, orientadora do Pibid durante minha formação, cuja orientação e apoio foram essenciais para o desenvolvimento e a realização desta pesquisa.

À Marissol, especialmente, amiga de infância e profissional do Direito, cuja atuação admiro, pela parceria ao longo de uma década e pelo incentivo constante – inclusive nas tentativas de me conduzir à advocacia ao seu lado.

Por fim, agradeço a todos os que acreditaram em meu potencial nessa caminhada. Entre eles, sou especialmente grata às coordenadoras pedagógicas que tantas vezes me acolheram, bem como a meus colegas de trabalho e aos ambientes profissionais em que estivemos – os quais agregaram em meu período como professora em formação. Além disso, a toda a minha família, que serviu de amparo para um cotidiano seguro para o desenvolvimento da minha graduação.

“Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam como seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem que ver com o que entendemos como qualidade de ensino.”

(Mantoan, 2015, p. 65)

RESUMO

O presente estudo propôs uma reflexão aprofundada acerca da formação docente, considerando suas múltiplas dimensões, desafios e possibilidades no contexto da educação inclusiva, bem como o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) enquanto espaço formativo que articula o conhecimento produzido na universidade às experiências práticas vivenciadas no cotidiano escolar. Para a construção das análises, o trabalho fundamentou-se em duas bases teóricas centrais: Maria Teresa Égler Mantoan, referência nos estudos sobre a educação inclusiva e práticas pedagógicas voltadas à diversidade, e Romeu Kazumi Sassaki, amplamente conhecido por suas contribuições para o desenvolvimento do conceito de inclusão social. A partir desse referencial, o estudo também incorporou uma discussão histórica acerca dos movimentos sociais e das transformações legislativas que contribuíram para a consolidação de marcos normativos em prol de uma educação inclusiva. Ademais, ao problematizar as lacunas ainda presentes nos processos de formação docente no que tange à preparação de professores para práticas inclusivas, apresentou-se o Pibid como um importante dispositivo para ampliar o olhar crítico do licenciando sobre a realidade escolar. Por fim, o trabalho defendeu a utilização de recursos pedagógicos visuais e lúdicos, como imagens, histórias em quadrinhos e desenhos no ensino de História, considerando estratégias didáticas que favorecem a participação de todos os estudantes, respeitando as suas individualidades e contribuindo para práticas educativas mais acessíveis e inclusivas.

Palavras-chave: ensino de História; inclusão; Pibid; metodologias ativas; desenho.

ABSTRACT

The present study proposed an in-depth reflection on teacher education, considering its multiple dimensions, challenges, and possibilities within the context of inclusive education, as well as the role of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid) as a formative space that articulates knowledge produced at the university with practical experiences in everyday school contexts. To construct its analyses, the study was grounded in two central theoretical foundations: Maria Teresa Égler Mantoan, a leading scholar in inclusive education and pedagogical practices oriented toward diversity, and Romeu Kazumi Sassaki, widely recognized for his contributions to the development of the concept of social inclusion. Based on this framework, the study also incorporated a historical discussion of social movements and legislative transformations that contributed to the consolidation of legal frameworks in support of inclusive education. Furthermore, by problematizing the persistent gaps in teacher education processes regarding the preparation of teachers for inclusive practices, Pibid was presented as an important mechanism for broadening pre-service teachers' critical perspectives on school reality. Finally, the study defended the use of visual and playful pedagogical resources, such as images, comic strips, and drawings in history teaching, considering them didactic strategies that foster the participation of all students, respect individual differences, and contribute to more accessible and inclusive educational practices.

Keywords: history teaching; inclusion; *Pibid*; active learning; drawing.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	DA EXCLUSÃO À PRESENÇA SIGNIFICATIVA: NOTAS SOBRE A HISTÓRIA DA INCLUSÃO	15
2.1	Os argumentos de Sasaki.....	16
2.2	Os argumentos de Mantoan em uma perspectiva escolar.....	21
3	A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DE INCLUSÃO: HISTÓRICO E DESDOBRAMENTOS.....	26
3.1	A LDB e seus reflexos na construção de uma educação inclusiva.....	32
3.2	O Estatuto da Pessoa com Deficiência e os impactos na educação inclusiva	36
4	ENSINAR HISTÓRIA PARA TODOS: O PIBID COMO PONTE ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	44
4.1	Para além do currículo: efetivar um ensino que considere singularidades.....	46
4.2	Além do conteúdo: relações, experiências e sentidos na formação de todos em uma aula analisada	50
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS.....	80

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, minha primeira experiência docente gerou diversas questões envolvendo a inclusão. No 3º período de graduação, em específico, fui posta como professora em um ambiente escolar e, decorrente disso, fui desafiada com a ideia de “incluir”. Logo, questionei-me: “O que é incluir?”, “Como posso ensinar a todos os estudantes?”, “Qual o meu papel diante das diversidades de uma sala de aula?”. Esses questionamentos perduraram todo o restante da minha graduação, enquanto almejava tornar-me, oficialmente, uma professora formada. Assim sendo, foi frequente a dúvida de como eu me comprometeria a atender às necessidades de uma sala de aula repleta de pluralidades.

Portanto, esta primeira seção deste escrito visa dialogar com bases teóricas referenciais para a inclusão social e, conseqüentemente, a inclusão escolar. Nesse contexto, destaca-se Romeu Kazumi Sassaki, considerado o “pai da inclusão”, ao tratar de diversos assuntos introdutórios com relação à inclusão, especialmente em sua obra *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*, publicada em 1997.

O autor defende o modelo biopsicossocial para que a sociedade se reorganize a fim de receber Pessoas com Deficiência (PCD) e, efetivamente, incluí-las. Ele apresenta esse modelo como uma perspectiva de inclusão que inter-relaciona o biológico (as funções e condições funcionais do indivíduo), o psicológico (os aspectos emocionais e subjetivos) e o social, especialmente quando se consideram as barreiras estruturais que impedem a acessibilidade e a participação plena de todos os indivíduos. Nessa perspectiva, a deficiência deixa de ser compreendida apenas como uma condição individual e passa a ser entendida também como resultado das limitações impostas pelo meio social. Como afirma Sassaki (1997, p. 42),

[a] inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais.

Dessa forma, o esperado é que a sociedade não apenas insira a PCD na sociedade, de modo que ela precise se moldar aos padrões sociais instituídos, mas a inclua e compreenda como indivíduo socialmente completo, detentor de direitos ao acesso pleno à educação, lazer, cultura, trabalho *etc.* (Sassaki, 1997).

Além disso, ao refletir sobre a constituição de uma sociedade inclusiva, Maria Teresa Égler Mantoan, pedagoga e doutora em Educação, aborda questões introdutórias acerca da

inclusão e desenvolve, em sua obra *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*, publicada em 2015, argumentos voltados à construção de uma escola efetivamente inclusiva. A autora amplia o debate para além das deficiências, contemplando dimensões como as relações étnico-raciais, as questões de gênero presentes no espaço escolar e as diferentes formas de aprendizagem que existem na sala de aula. Nesse contexto, propõe-se o projeto denominado “pedagogia da diferença”, compreendido como força motriz para o desenvolvimento deste trabalho.

Dessa maneira, na segunda seção deste trabalho, busco desenvolver as bases teóricas do estudo prioritariamente com base em Sassaki (1997) e Mantoan (2015). De modo geral, o professor e pesquisador da inclusão, ao defender ideias inclusivas, destaca-se como referência na área. Enquanto isso, a pesquisadora e pedagoga supracitada busca desenvolver estudos relacionados à inclusão escolar e social, em torno de como se interrelacionam, de forma a superar a ideia da inclusão escolar como um fator isolado.

Conforme Sassaki (1997), a inclusão deve constituir um alcance global, sendo sua garantia um direito de todos os cidadãos. Nessa perspectiva, o trabalho também dialoga com a obra *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*, organizada por Lanna Júnior (2010), que oferece respaldo historiográfico à luta das PCD e estabelece relações entre os acontecimentos históricos e a linha cronológica de desenvolvimento desses movimentos. Tal percurso permite identificar pontos de convergência entre as reivindicações das PCD e os direitos assegurados pela Constituição brasileira – direitos que, embora formalmente garantidos, ainda não se concretizam de maneira plenamente inclusiva, questão debatida na terceira seção deste estudo.

Nesse contexto, este escrito analisa a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, visando compreender o estado atual da educação brasileira e debater formas de torná-la verdadeiramente inclusiva pela perspectiva teórico-metodológica de Sassaki (1997) e Mantoan (2015). Com vistas a construir um pensamento social da inclusão, a Lei n.º 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência –, destaca-se neste trabalho; trata-se de legislações específicas para respaldo a um grupo de PCD.

Desse modo, a inclusão não deve ser encarada somente no aspecto da educação escolar, mas em um contexto geral da sociedade, de modo que se garanta qualidade de vida a essas pessoas. Logo, o Estatuto da Pessoa com Deficiência configura-se como uma força motriz de construção de uma sociedade inclusiva, a fim de atender às necessidades de inclusão dentro e fora do ambiente escolar.

Assim, busco expor e problematizar algumas das questões presentes no Estatuto da Pessoa com Deficiência, a fim de evidenciar que, mesmo após anos de lutas e transformações sociais, o tema da inclusão ainda se encontra em constante processo de reformulação. Trata-se de um campo que precisa ser continuamente repensado, de modo a aproximar-se das realidades vivenciadas. Nesse sentido, tal movimento demanda acompanhamento por parte da escola e da educação inclusiva, compreendida não apenas como responsabilidade individual do professor, mas como parte de uma mudança estrutural mais ampla, que responde a novas necessidades.

De modo geral, a escola precisa enfrentar mudanças, bem como a formação docente, que deve qualificar professores para adentrarem nessa luta. Conforme as ideias de Arroyo (2010), é preciso questionar currículos cercados de demandas que encurralam a liberdade e a criatividade do professor em sala de aula. Nesse exercício, busco analisar algumas experiências vividas no Colégio de Aplicação na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAP-Eseba).

Nas discussões teóricas, dialogo com Louro (2004), ao desafiar o “normal” e o “diverso” diante do currículo. Assim, busco estabelecer um debate do que se configura como “diferente” em uma sala de aula, além de questionar, novamente, a estrutura na qual a escola brasileira se encontra. Outrossim, busco compreender os argumentos de Brah (2006), ao aguçar o debate em torno daquilo socialmente construído como “normal” e “diferente”, especificamente como foram instituídos e quem é responsável por esses entendimentos contemporâneos.

Nesse sentido, como parte do processo de constituição de minha personalidade docente, integrei o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), tendo a oportunidade de, em uma escola-campo, vivenciar experiências formativas e, em trabalho coletivo, buscar compreender o espaço escolar e sua diversidade. Ainda durante a graduação, comecei a experienciar aquilo que compreendo como inclusão.

Na quarta seção deste escrito, essas experiências são analisadas, sendo a seção estruturada como um espelho da realidade escolar, evidenciando as estratégias que desenvolvi para me adaptar e me constituir na perspectiva inclusiva, bem como as relações estabelecidas e os sentidos construídos ao longo do processo de tornar-me, oficialmente, uma professora comprometida com a inclusão para além dos limites da escola.

Compreender e desejar a inclusão não significa aguardar passivamente sua efetivação, mas assumir uma postura ativa diante dos desafios cotidianos. Trata-se de uma construção permanente entre os docentes que se alinham a esse compromisso, desafiando currículos, legislações e padrões escolares, com o objetivo de ensinar a todos os sujeitos que compõem o espaço da sala de aula.

Nessa perspectiva, proponho refletir sobre as linguagens do ensino de História para problematizar o que significa incluir. Nesse horizonte, Pereira e Seffner (2018, p. 20) contribuem para esse debate ao destacar o professor-historiador na mediação de um “passado vivo” em sala de aula, com o intuito de aproximar o aluno ao processo de construção do conhecimento:

Supor um passado vivo implica pensar duas urgências que se apresentam hoje ao ensino de história: as questões sensíveis e a diferença. As questões sensíveis nos deslocam e nos colocam no lugar de alguém que aborda o presente ao mesmo tempo que pensa o passado. São questões que nos levam a discutir o pertencimento e a necessidade que os jovens têm de se reconhecer numa história determinada, de olhar para si mesmos e se autoafirmarem. Ao mesmo tempo, entendemos pensar a diferença na forma da experiência. Quando estudamos um passado que não se relaciona com o nosso presente, de nenhum modo estamos estudando alguma coisa absolutamente apartada da vida de cada um de nós. Ao contrário, significa olhar para um passado distante do nosso presente, do ponto de vista da relação de pertencimento que temos com ele, e sentirmos um estranhamento, de tal forma que este nos permita abrimo-nos a uma experiência alheia, nova, inusitada, que nos desloca do presente e nos leva ao futuro.

Assim sendo, com o intuito de reforçar o papel provocativo do professor de História, no que concerne ao reconhecimento de uma história viva na qual os alunos possam se autoafirmar e tornar protagonistas de sua própria aprendizagem, uso dessa discussão para fomentar questionamentos sobre o que ensinamos, a quem ensinamos e por que ensinamos.

Dito isso, na quinta seção busco relacionar a linguagem dos desenhos – compreendida como a primeira forma de expressão dos seres humanos – à sua materialização inicial entre papel e lápis, antecedendo a escrita e possibilitando a criação de significados no imaginário. A partir disso, analiso como os estudantes traduzem o assunto por meio de suas referências sociais e de suas próprias perspectivas. Trata-se de um tema ainda pouco trabalhado em sala de aula, mas que amplia as possibilidades de compreensão do conteúdo e, consequentemente, de entendimento sobre quem é esse estudante e como suas relações com o meio, com o social e com as estruturas de poder continuam a constituir-lo como indivíduo social.

2 DA EXCLUSÃO À PRESENÇA SIGNIFICATIVA: NOTAS SOBRE A HISTÓRIA DA INCLUSÃO

Como forma de iniciar esta pesquisa e aprofundar os conhecimentos deste texto sobre o tema da inclusão, além de compartilhar as lições e reflexões em sala de aula, é necessário estabelecer conceitos introdutórios que expliquem a inclusão a partir de uma perspectiva histórico-social. Utiliza-se como base teórica estudos de Sassaki (1997), professor referência em inclusão, em que se discutem diferentes dimensões do processo inclusivo, contemplando desde a problematização conceitual da inclusão até a defesa de uma presença social efetivamente significativa das PCD. Além disso, o autor apresenta medidas consideradas fundamentais para sua concretização, como as contribuições relativas ao trabalho apoiado e ao desenho universal. Tais proposições inclusivistas são formuladas de modo a beneficiar toda a sociedade, e não apenas as PCD.

Nesse sentido, cabe uma análise dos períodos que marcaram a inserção das PCD na sociedade, a qual resistiu a fases de exclusão, seguidas pelo modelo médico, fundamentado exclusivamente na definição clínica da deficiência e na busca por tratamentos que adequassem a PCD aos padrões sociais vigentes. Contudo, com as transformações nas concepções de direitos humanos e, sobretudo, com a atuação dos movimentos sociais das próprias PCD, intensificaram-se os debates em torno da inclusão e consolidou-se sua compreensão como uma demanda social inadiável.

Mesmo diante dessa mudança de perspectiva, torna-se necessário distinguir aquilo que se configura como inclusão, em seu sentido pleno, do que se caracteriza apenas como inserção social das PCD. Sassaki (1997) estabelece essa diferenciação ao evidenciar que a inclusão – ainda não plenamente efetivada – não se reduz à mera alocação da pessoa no espaço social. A inclusão implica a transformação do próprio sistema para acolher a todos.

Nessa perspectiva, o autor posiciona-se como defensor do modelo social da deficiência, segundo o qual ela é compreendida como uma questão social, não restrita ao indivíduo, mas relacionada às barreiras impostas pela sociedade. Assim, sustenta que tais barreiras devem ser eliminadas para que a inclusão se efetive verdadeiramente. Não basta a presença física; é necessária a participação plena, com pertencimento e reconhecimento. Desse modo, essas questões serão aprofundadas a seguir, a fim de compreender a inclusão e abordar o tema no contexto escolar, entendido também como espaço de construção de identidade e cidadania. A inclusão, portanto, não se limita a uma prática pedagógica, mas configura-se como um compromisso social, vinculado à equidade, à justiça e aos direitos humanos.

2.1 Os argumentos de Sasaki

O debate sobre a inclusão escolar no Brasil é resultado de um longo processo histórico marcado por transformações sociais, políticas e pedagógicas. Nesse percurso, em primeira instância, delimito as transformações do âmbito social, compreendendo seus desdobramentos no político e, por fim, no pedagógico. Dessa maneira, este trabalho busca compreender como essas transformações foram interpretadas por diferentes estudiosos da área, por exemplo, Sasaki, que redefine as bases do entendimento sobre deficiência e inclusão em seu livro *Construindo uma sociedade para todos*, publicado em 1997.

Nessa obra, o autor inicia uma discussão em torno dos conceitos pré-inclusivistas, que revelam como o modelo médico que perdurou até a década de 1980 tratou a deficiência. Esse modelo a encarava como uma doença, iniciada pelo diagnóstico, tratamento e tendo a cura como último estágio. Nessa época, a responsabilidade perante a deficiência era atribuída basicamente ao indivíduo, distante do comprometimento da sociedade, pois o indivíduo é quem deveria se curar para se adequar aos padrões sociais (Sasaki, 1997).

Em um segundo momento, o autor aborda o conceito de integração social com o objetivo de enfrentar o estigma de exclusão. Na década de 1960, observa-se o crescimento de instituições especializadas no atendimento às PCD, como as escolas de educação especial. Ao final da década, contudo, emerge o princípio da normalização, que buscava inserir essas pessoas na sociedade (Sasaki, 1997).

Durante a década de 1980, considerando o aumento das escolas de educação especial, desenvolveu-se o princípio de *mainstreaming*, que consistia na permanência do aluno com deficiência na sala de aula, caracterizando uma integração predominantemente física. Nesse modelo, o estudante podia frequentar diferentes aulas em diferentes turmas, sem, contudo, pertencer efetivamente a nenhuma delas. A justificativa para esse modelo baseava-se na capacidade de “compreensão em diversos níveis” desses estudantes, levando-os a se esforçar para alcançar um nível de competência compatível com os padrões da sociedade.

Além disso, Sasaki (1997) realiza uma análise da autonomia e da independência. Nesse contexto, a autonomia refere-se à capacidade de controle físico e/ou emocional de um indivíduo com deficiência nos ambientes em que frequenta. A independência, por sua vez, trata do poder de decisão sem depender de outras pessoas como apoio. Nesse horizonte, o autor recorre ao termo *empowerment* para definir aqueles sujeitos que utilizam o seu poder pessoal inerente à sua condição para fazer suas escolhas e tomar decisões; é importante em um contexto de

inclusão, considerando que PCD são frequentemente anuladas pela crença da sociedade baseada em uma “incapacidade” de fazer escolhas e tomar decisões por conta própria.

Ao tratar da inclusão, é importante abordar as nomenclaturas empregadas para designar a PCD, considerando a linguagem como um reflexo de como a sociedade enxerga esse grupo. A discussão em torno dessas nomenclaturas enfrentou notáveis transformações ao longo do tempo, especialmente no Brasil, da mesma maneira que a inclusão ainda enfrenta adaptações e transformações.

Em 1934, a sociedade utilizava adjetivos como “inválido”, “defeituoso” e “desvalido” para designar os sujeitos pertencentes a esse grupo, configurando uma maneira de nomeação conotativamente marcada pelas representações negativas atribuídas a essas condições. A partir de 1937, surgiu o termo “excepcional” e, em 1978, migrou para “pessoa deficiente”. Em 1988 até meados de 1933, utilizou-se a expressão “portadores de deficiência”, sucedida em 1994 por “pessoas com necessidades especiais” (Silva; Keske, 2021). Esses termos reforçavam um padrão de exclusão, classificação e rotulação, culminando em comportamentos preconceituosos.

As mudanças de terminologia, conforme discutido anteriormente, associam-se aos modelos conceituais vigentes, constituindo reflexo das formas pelas quais a deficiência é socialmente significada. Nesse percurso, um dos marcos mais recentes é a orientação da Organização das Nações Unidas (ONU), consolidada em 2009, com a adoção do termo “Pessoa com Deficiência”. Essa formulação busca romper com padrões linguísticos excludentes e classificatórios, compreendendo a deficiência como uma característica da pessoa, e não como sua totalidade (Silva; Keske, 2021).

A inclusão social consiste no processo de adaptação do meio social para abranger todos em seu funcionamento, independentemente de suas diferenças, sejam elas sexuais, nacionais, religiosas, de gênero, de identidade, de raça ou de deficiência, implicando mudanças tanto nos ambientes físicos quanto nas mentalidades. Diante disso, torna-se necessária a distinção entre integração e inclusão, a fim de promover os devidos esclarecimentos em torno de seus reais significados.

Conforme Sassaki (1997), ao final do século 20, a sociedade vivia uma fase de transição entre os paradigmas da integração e da inclusão. Embora os conceitos se inter-relacionem, a integração refere-se à inserção do sujeito em uma sociedade estruturada para o convívio, ao passo que a inclusão implica a transformação dos próprios parâmetros sociais para acolher a pessoa que não se enquadra nos padrões historicamente estabelecidos.

Nesse sentido, compreender a distinção entre ambos os termos se torna essencial para as transformações políticas e práticas voltadas para a PCD. Enquanto o processo integrativo busca somente inserir o indivíduo ao meio, sem fazer grandes alterações sociais, além de conduzir a PCD a buscar formas de se adaptar àquilo que é alocado, a inclusão trata do todo. Esta, além de inserir o sujeito no meio, busca formas de adaptar esse ambiente para que ele desenvolva integralmente as suas necessidades, abordando a pluralidade dos indivíduos que compõem a sociedade.

A partir dessa compreensão, uma das formas de inclusão envolve a transformação da perspectiva social, de modo que não se atribua à PCD a responsabilidade exclusiva por sua inserção. Ao contrário, responsabiliza-se toda a sociedade para torná-la acessível a todas as pessoas, por exemplo, por meio da eliminação de barreiras físicas, programáticas e atitudinais. Assume-se, assim, uma responsabilidade coletiva, de modo que o problema da exclusão e da rejeição não recaia apenas sobre o indivíduo.

O conceito de rejeição zero surge como uma forma de romper com a lógica tradicional das instituições em âmbito mundial, que historicamente classificam e excluem pessoas com base em suas necessidades especiais e deficiências. Propõe-se, assim, um retorno ao princípio de que as instituições devem servir às pessoas, e não o contrário. Para as pessoas poderem, de fato, viver plenamente em contextos inclusivos, faz-se necessária a condição denominada por Sassaki (1997) como “vida independente”, que se caracteriza, basicamente, como uma preparação social de modo a possibilitar que os sujeitos com deficiência tenham participação na sociedade sem a dependência de autoridades ou familiares.

A análise da inclusão no mercado de trabalho revela os desafios anteriores à verdadeira inclusão: iniciou-se pela exclusão, indo para a segregação e, por fim, integrando para alcançar a inclusão. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2022 – Pessoas com Deficiência (IBGE, 2023), apenas 26,6% da população com deficiência é empregada, contra um quantitativo maior que 60% das pessoas sem deficiência presentes no mercado de trabalho. Logo, é evidente que uma proporção significativa dos empregos ocupados por PCD está na informalidade, destacando as barreiras ainda existentes para a inclusão no mercado de trabalho. Como solução, Sassaki (1997) defende o modelo de emprego apoiado, que oferece supervisão, apoio e treinamento tanto à PCD quanto às empresas inclusivas, a fim de possibilitar o trabalho conjunto voltado ao bem-estar do funcionário e ao adequado funcionamento da organização, alinhando as expectativas de ambas as partes. Esse modelo tem gerado resultados práticos altamente positivos, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com necessidades especiais.

O ambiente escolar, por sua vez, também atravessou fases de exclusão, segregação e, posteriormente, integração, culminando no paradigma da inclusão. No entanto, ainda são frequentes os debates acerca de sua efetiva concretização no cotidiano das salas de aula. Na fase inicial, os alunos com deficiência eram impedidos de frequentar instituições de ensino. Com o intuito de garantir o acesso dessas crianças à educação, surge o termo “educação especial”, cuja modalidade foi incorporada ao sistema escolar. Essa lógica, contudo, perpetuou-se por meio de escolas especialistas, mantendo práticas segregadoras. Ao final da década de 1980, inicia-se a fase da inclusão, proposta como um movimento que não se restringe ao aluno e às suas dificuldades, mas que envolve toda a comunidade escolar, visando à construção de um ambiente mais abrangente (Sassaki, 1997).

Nesse contexto, Sassaki (1997) defende que a escola deve preparar o aluno com necessidades educacionais especiais para além do currículo pedagógico. Desse modo, ele acredita que a preparação do aluno para o sucesso profissional e a vida independente deve ser incluída nesse processo. Outrossim, além de preparar o ambiente escolar para incluir o aluno com deficiência, garantindo que todos estejam aptos ao seu acolhimento, é fundamental manter contato direto com as famílias dos estudantes, com ou sem deficiência, para a inclusão ocorrer efetivamente no espaço escolar.

Consequentemente, ao falar sobre a educação inclusiva, é comum pensarmos sobre adaptações nas salas de aula e estratégias de ensino, por exemplo, pela inserção de aulas mais experienciais, cooperativas e dinâmicas no ambiente escolar. Contudo, esse trabalho não restringe seus benefícios apenas para os estudantes com necessidades especiais, uma vez que encanta todos os que estão envolvidos no processo pedagógico.

Nesse horizonte, para além da acessibilidade que rompe com as barreiras físicas de acesso à sala de aula, inserindo alunos com deficiência física no ambiente escolar sem dificuldades de locomoção, defende-se também a necessidade de uma acessibilidade pedagógica no interior das aulas. O papel do professor consiste em observar as individualidades, adaptando-se da melhor forma possível e incentivando a turma a exercer igualmente uma postura inclusiva no cotidiano escolar. Assim, a inclusão, em sua integralidade, concretiza-se quando articulada à acessibilidade, tanto para estudantes com limitações de mobilidade quanto para os demais alunos, que apresentam múltiplos ritmos e formas de aprendizagem.

Quanto à acessibilidade nos espaços físicos, Sassaki (1997) analisa conceitos específicos, como o de “desenho acessível”, utilizado por arquitetos com a proposta de inclusão. Apesar de representar um avanço, esse modelo ainda carrega traços de estigmatização, uma vez que sua formulação é pensada prioritariamente para PCD. Em contraposição, o conceito de

“desenho universal” amplia essa perspectiva ao abranger a todos; embora mantenha as características de um edifício convencional, consegue ser acessível às pessoas com limitações. O autor defende que, no período em que escrevia, vivia-se uma fase mais ampla de inclusão, visto que um número maior de espaços urbanos e meios de transporte já estava sendo planejado de maneira a incorporar a acessibilidade de forma mais natural.

Ao abordar questões de legislação e políticas inclusivas, Sassaki (1997) apresenta duas medidas que, embora imponham às empresas a contratação de PCD, são compreendidas como mera obrigação. Isso, portanto, não garante a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, no qual todos convivam em harmonia com indivíduos que possuem demandas específicas.

As legislações voltadas à inclusão podem ser organizadas em quatro categorias distintas. A primeira corresponde às leis gerais integracionistas, que se aplicam a todas as pessoas, mas partem de uma prática integradora, na qual o indivíduo com deficiência deve se adaptar às normas já existentes. A segunda categoria é composta pelas leis específicas integracionistas, direcionadas exclusivamente às PCD, assegurando determinados direitos desde que o sujeito demonstre plena capacidade de exercê-los nos moldes impostos pela sociedade. Em seguida, têm-se as leis gerais inclusivas, que garantem direitos a todos os cidadãos considerando a diversidade humana e reconhecendo a necessidade de adaptações no meio social. Por fim, as leis específicas inclusivas são aquelas que asseguram às PCD o acesso pleno aos seus direitos, independentemente das adversidades presentes nos ambientes físicos e humanos, impondo à sociedade a responsabilidade pela eliminação das barreiras existentes. No contexto da legislação brasileira, Sassaki (1997) evidencia que a Constituição Federal ainda apresenta trechos marcados por uma compreensão capacitista e segregadora em relação às PCD.

Por outro lado, a mídia é popularmente percebida como uma importante aliada na superação dos preconceitos contra as PCD. No entanto, há falhas nesse sistema, uma vez que ela já foi retratada como inimiga desses indivíduos ao utilizar imagens pejorativas e estigmatizantes. Com o passar do tempo, essa representação foi se transformando, e o comportamento deixou de assumir um caráter agressivo. Atualmente, percebe-se um movimento mundial voltado a consolidar a mídia como aliada do movimento pró-inclusão. Nesse contexto, Sassaki (1997) apresenta possibilidades de aliança entre a mídia e o campo da deficiência, ampliando o espaço destinado ao tema e promovendo o desenvolvimento dos profissionais da mídia quanto ao conhecimento acerca do assunto, para que a divulgação em massa alcance mais pessoas e contribua para a construção de um ambiente social inclusivo.

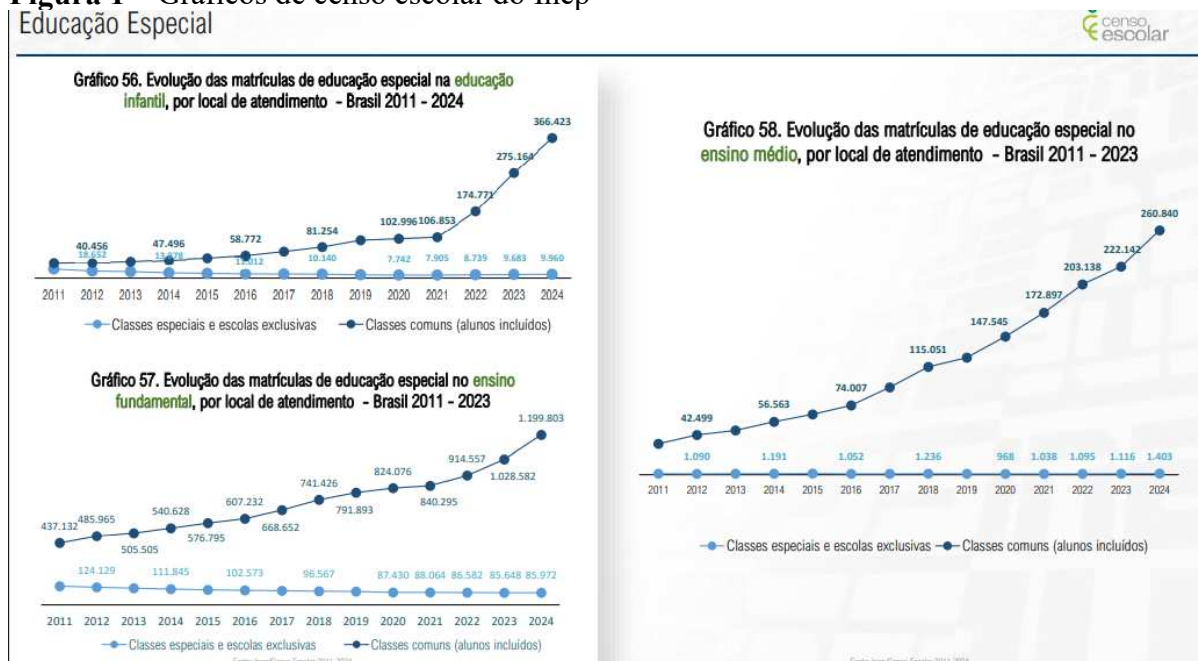
2.2 Os argumentos de Mantoan em uma perspectiva escolar

Inicialmente, Mantoan é citada neste trabalho como uma referência ao retratar a inclusão, especialmente por meio de sua obra *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*, publicada em 2015. A autora assume uma postura crítica e contestadora, ao propor reflexões que confrontam o modelo tradicional de educação vigente e questionar os educadores em posição passiva na profissão, especificamente ao assumirem o papel de transmitir um saber fechado, fragmentado e aprisionado nas grades curriculares. Nesse sentido, Mantoan (2015) defende a mudança escolar para um ambiente de diferentes aprendizagens como um trabalho coletivo entre educadores, gestores, pais e a sociedade em geral.

Em um primeiro momento, a autora busca debater o que é a inclusão escolar, considerando, inicialmente, o significado de ambiente escolar. De modo geral, há transformações de qualquer natureza em todo o mundo e, constantemente, isso afeta a educação. Com sua democratização e o surgimento de novos grupos escolares, urge a necessidade da mudança dos conhecimentos ensinados/construídos em sala de aula, que possuem uma realidade exclusiva, recortam a realidade, seguem currículos isolados de conhecimentos e, em seguida, dividem os alunos entre o especial e o “normal”.

Nesse mesmo sentido, iniciamos a reflexão sobre a distinção entre inclusão e integração escolar. Observa-se que, mesmo após tanto tempo de implementação da inclusão, muitos professores ainda resistem à ideia de que não estão preparados para lidar com alunos com necessidades intelectuais especiais, embora uma porcentagem significativa desses estudantes esteja matriculada em escolas tradicionais, em comparação àqueles que frequentam escolas de educação especial. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2024, o percentual de matrículas em tempo integral no ensino fundamental voltadas à educação especial foi de 34,8%. No ensino médio, por sua vez, essa proporção foi de 35,2%. Nesse sentido, é pertinente também analisar a evolução das matrículas de educação especial ao longo da última década, conforme os dados fornecidos pelo Inep (2024).

Figura 1 – Gráficos de censo escolar do Inep
Educação Especial



Fonte: Inep (2024, p. 39).

De acordo com os gráficos presentes na Figura 1, é possível confirmar a crescente presença de alunos da educação especial nas escolas de educação básica, bem como a necessidade de efetivar a inclusão, conforme descrito por Sassaki (1997).

No debate sobre os conceitos de integração e inclusão, Mantoan (2015) retoma as ideias apresentadas anteriormente por Sassaki (1997). No contexto escolar, a integração consiste em alocar a criança no ambiente escolar; contudo, nem todos conseguem espaço nas turmas de ensino regular, recebendo, então, uma individualização de seus programas, currículos e avaliações, e, de certa forma, uma redução dos objetivos educacionais para contornar as dificuldades de aprendizagem. A inclusão, por outro lado, quando aplicada em uma sala de aula, considera todas as necessidades dos alunos, estruturando o ensino a partir delas e promovendo mudanças não apenas para aqueles com alguma deficiência, mas para todos que compartilham o espaço de aprendizagem. A inclusão demanda uma transformação mais ampla do ambiente escolar, de maneira que o trabalho seja articulado em diferentes contextos que se complementam, garantindo um funcionamento efetivo.

Nesse sentido, Mantoan (2015) defende a necessidade da efetivação da inclusão escolar para além do tratamento dos alunos com necessidades específicas de desenvolvimento, incluindo a sociedade em geral. Além disso, a autora postula-se a favor da reestruturação do sistema educacional, considerando a crescente evasão escolar de alunos repetentes e marginalizados na sociedade. Nesse contexto, a comunidade escolar e diversos professores

encaram o problema como uma mera dificuldade de se ensinar, mas uma alternativa poderia ser oferecer aulas de reforço ou escolas especialistas para esses alunos.

As bases para a afirmação da autora são três, iniciando pela questão da identidade e da diferença. A identidade é tratada como um conceito limitador, na medida em que reduz o aluno com deficiência a uma definição prévia, baseada exclusivamente em sua condição; pouco se espera que ele produza além do que é considerado padrão para essa característica. Na contramão, Mantoan (2015) defende a diferença, um modelo de aplicação de inclusão nas salas de aula que busca tratar a pluralidade dos estudantes de maneira crítica, sem que sejam identificados pela diferença; contudo, que todos convivam com ela como uma forma de aprendizagem em suas relações. Apesar de defender o modelo da diferença, a autora evidencia como sua aplicação nas escolas provoca uma crise na implementação do modelo liberal:

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional- que, por sua vez, abala a identidade fixada dos professores e faz que seja ressignificada a identidade fixada do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade determinada por modelos ideais, permanentes, essenciais (Mantoan, 2015, p. 35).

A segunda base na qual a autora estrutura seu argumento é a legislação, em que ela demonstra como a Constituição, apesar de garantir que todos tenham acesso à educação e à inserção escolar, não funciona efetivamente. Como exemplo disso, percebem-se situações nas quais alunos com deficiência encontram-se segregados, embora sejam amparados pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência de que necessitam de um atendimento escolar especializado. Além disso, essa lei garante que todos os alunos com necessidades específicas tenham acesso a instrumentos para o seu desenvolvimento pleno no ambiente escolar, além da defesa de que o atendimento a eles possa ser ofertado além das escolas, por exemplo, no ensino superior. A autora reforça o seu argumento perante a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), conforme mencionado a seguir:

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), da Onu (2006), ratificada no Brasil, como emenda constitucional, pelos Decretos Legislativos n.186/2008 e executivo n.6.949/2009, estabelece que os países signatários devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social das pessoas com deficiência, compatível com a meta de inclusão plena (Mantoan, 2015, p. 42).

Nesses desdobramentos, é demonstrado como o surgimento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) representa um marco no pensamento da educação

especial brasileira. Em 2008, por exemplo, estabeleceram-se a Política Nacional de Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além da implementação de recursos estratégicos como o Benefício de Prestação Continuada (BPC) nas escolas, visando garantir e assegurar o acesso e a permanência de crianças e adolescentes com deficiência nas instituições beneficiárias e, por fim, a implementação de salas com recursos multifuncionais (Governo, 2025).

Ao delimitar o apoio para a acessibilidade nas escolas públicas, observa-se que, apesar do surgimento de políticas voltadas às pessoas com transtornos, ainda é necessário um investimento efetivo na educação, que auxilie as escolas a realmente implementar essas mudanças. Embora a legislação assegure medidas significativas para a melhoria da inclusão escolar, permanece evidente a necessidade de que essas mudanças sejam concretamente aplicadas nas escolas, assim como na formação dos docentes para a recepção adequada desses alunos.

O acesso à educação básica deve ser incondicionalmente garantido a todos, obrigatoriamente àqueles na faixa etária de 4 a 17 anos. Para tanto, os critérios de avaliação e de promoção, com base no aproveitamento escolar e previstos da LDB de 1996 (art. 24), têm de ser reorganizados a fim de cumprir os princípios constitucionais da igualdade de direito ao acesso e à permanência na escola, bem como de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (Mantoan, 2015, p. 53).

Por fim, a última base consiste no debate acerca das mudanças. Apesar de descritas no papel, pouco são aplicadas para a realidade dos estudantes da educação básica. Outrossim, Mantoan (2015) destaca o desinteresse dos educadores para uma mudança significativa, ou seja, apenas mascaram a realidade com mudanças sutis para que o trabalho não seja inteiramente mudado. A autora compreende que o problema não está centralizado apenas no docente, como também na estruturação escolar.

Como citado no exemplo do ensino fundamental, os currículos básicos seguem uma abordagem acadêmica que não se justifica como formadora para o mundo, forçando os estudantes a aprenderem apenas para conquistarem a aprovação em provas, sem atribuir um sentido próprio ao conhecimento. De maneira geral, o modelo escolar encara os alunos singularmente, ou seja, não compreende as suas pluralidades e falha em funcionar para todos – afinal, a escola “inclusiva” visa incluir a todas as pessoas, não somente às PCD.

Diante disso, Mantoan (2015) defende que a execução da inclusão escolar é um processo revolucionário. Trata-se do reconhecimento, por parte das instituições, de que existem problemas sistemáticos na forma de ensinar, que dificultam a aprendizagem de maneira

igualitária para todos. Além disso, percebemos a relutância de profissionais em compreender que os alunos são diferentes em uma mesma sala de aula, enquanto o padrão aplicado nas escolas cria segregação e dificulta que cada estudante tenha acesso efetivo ao aprendizado.

Desse modo, é ressaltado pela autora a necessidade de recriar o modelo educativo vigente, de maneira a interromper o trabalho de apenas adaptação do discente ao espaço e à forma de educar, utilizando novos artifícios que possam colaborar com esse funcionamento. Conforme suas palavras, “[o] sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente acontece” (Mantoan, 2015, p. 71).

Ao revisar as contribuições de Sassaki (1997) e Mantoan (2015), compreende-se a evolução conceitual da prática na inclusão social e educacional brasileira. Enquanto Sassaki (1997) propõe uma visão mais ampla da inclusão, ao pensar na acessibilidade e na participação social das PCD, enfatizando a construção de uma sociedade que se adapte a todos e que valorize as diferenças, de modo que o sujeito não precise assumir o papel de responsável pela sua deficiência para se adaptar ao meio, Mantoan (2015) direciona o seu olhar especificamente para o campo educacional. Assim como Sassaki (1997), ela defende que o meio deve se adaptar ao todo, propondo uma escola que reconheça e acolha a diversidade, enxergando-a como elemento motriz do ensino. Nessa perspectiva, todos os alunos são tratados como indivíduos únicos e diferentes na sala de aula, de modo que o professor compreenda essas diferenças, considere os diversos contextos e desenvolva os alunos a partir deles.

Assim, percebe-se que, embora se fundamentem em perspectivas distintas, ambos os autores convergem ao sustentar a importância de práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas à inclusão efetiva, bem como da mudança de perspectiva da sociedade. No que tange ao tema deste trabalho, destaca-se a necessidade do desejo de mudança dos professores, que frequentemente permanecem centralizados em formas de ensino tradicionais e acadêmicas, valorizadas pela padronização. Esse modelo busca tratar os alunos de maneira igualitária, mas negligencia a singularidade de cada indivíduo, compreendendo a inclusão apenas como presença física. Para ser efetiva, a inclusão deve ser entendida como pertencimento e participação plena, tanto na escola quanto na sociedade.

3 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DE INCLUSÃO: HISTÓRICO E DESDOBRAMENTOS

Como citado anteriormente, Sassaki (1997) e Mantoan (2015) defendem que a inclusão, especialmente no contexto escolar, se concretiza quando os direitos das PCD são garantidos por lei. Nesse sentido, é fundamental compreender como a legislação brasileira de educação foi construída e ampliada com o intuito de promover uma escola inclusiva. Portanto, em primeira instância, é pertinente uma análise essencialmente historiográfica da ascensão do movimento político das PCD para compreendermos o pensamento da inclusão nas legislações para que, por fim, seja analisada a competência educacional.

A história da inclusão, quando considerada em sua integralidade, exige a compreensão do movimento político das PCD. Além disso, a necessidade de mobilização para a mudança das políticas evidencia que os direitos constitucionais ainda enfrentam obstáculos para sua garantia plena. Esses obstáculos tornam-se visíveis ao se observarem os dados referentes à presença delas e aos seus níveis de escolarização no país.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao Censo 2022, no Brasil há 14,4 milhões de PCD (Bello, 2025), além de 2,4 milhões de pessoas com autismo (Siqueira, 2025). Ademais, é perceptível como o acesso à educação permanece desigual no país: segundo a mesma pesquisa, 63,1% das PCD com 25 anos ou mais não completaram o ensino fundamental, 25,2% completaram o ensino médio, e apenas 7,4% concluíram o ensino superior. Diante desse cenário, é importante interrogar quais são as causas que produzem índices tão elevados de exclusão educacional entre as PCD.

Assim, apesar de, em 2015, o Brasil ter sido considerado um país referência em políticas de inclusão para PCD entre os países da América Latina (Brasil, 2025), é preciso analisar a história e o desenvolvimento dessa luta. Para isso, utilizaremos o documento *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*, pertencente à Secretaria de Direitos Humanos e à Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Trata-se de um livro compilado por Lanna Júnior (2010), focalizado em investigar como o cenário se consolida, uma vez que essas lutas ainda ocorrem na atualidade. Nesse contexto, compreender os atos antecedentes dessa luta contribui para a reflexão sobre essa estrutura e os possíveis novos passos rumo ao desenvolvimento de uma sociedade inclusiva.

Essa produção utiliza como fonte a oralidade das próprias PCD para escutar a sua história e as lutas desenvolvidas em seu contexto social, com o desejo de fomentar as políticas públicas para elas. Portanto, não se trata de uma história linear, mas uma história transpassada

por diversos contextos de economia, política e religião que marca avanços e retrocessos para além da prática historiográfica de suas conquistas de acordo com a luta política marcada nesta análise.

Sendo assim, o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, representou um marco para o impulsionamento da luta. No entanto, apenas após a década de 1970 as PCD conseguiram disseminar seus anseios e lutar por seus direitos individualmente, uma vez que, anteriormente, as evoluções inclusivas estavam restritas aos ambientes escolares de maneira assistencialista. Em 1980, a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes destacou-se, possibilitando a unificação das lutas de cegos, surdos, deficientes físicos e hansenianos¹. Contudo, a união não conseguiu contemplar as demandas de todos os grupos, levando ao surgimento de um novo movimento político, estruturado a partir da divisão das federações nacionais por tipos de deficiência (Lanna Júnior, 2010).

A análise realizada por Lanna Júnior (2010) foi iniciada no período colonial brasileiro, marcado pela exclusão de PCD na sociedade. No período imperial, contudo, esse padrão se alterou lentamente, uma vez que se iniciaram os atendimentos educacionais aos alunos cegos e surdos, embora de maneira segregadora ao excluir as demais PCD. Dado isso, em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos – atualmente denominado “Instituto Benjamin Constant” (IBC) – e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos Mudos – atualmente denominado “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (Ines). No entanto, mesmo após a Proclamação da República, em 1889, o cenário não teve mudanças, ao passo que outras deficiências permaneceram sem reconhecimento; apenas após 1920 surgiram movimentações da sociedade civil para apoio e reconhecimento das demais deficiências, como deficiência intelectual, física (especialmente poliomielite), surdo-cegos, paralisia cerebral e outras condições (Lanna Júnior, 2010).

Em 1950, consoante a Lanna Júnior (2010) surgiram os Centros de Reabilitação para refletir o que vinha sendo realizado no exterior no contexto do pós-guerra. Contudo, pouco espaço era destinado às deficiências que não estavam diretamente relacionadas à Segunda Guerra Mundial. Nesse mesmo período, o Brasil enfrentou uma epidemia de poliomielite, impulsionando a criação de novas organizações voltadas ao tema, muitas das quais permanecem socialmente inseridas na atualidade como formas de amparo às PCD. Ainda assim, tais iniciativas se estruturavam sob a lógica do modelo médico, de caráter segregador, conforme defende Sassaki (1997, p. 29):

¹ Termo utilizado na época.

O modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas portadoras de deficiência e/ou de outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Após a transição do modelo médico para o modelo social, é importante enfatizar que, em 1950, houve autorização do Conselho Nacional de Educação para que estudantes cegos ingressassem nas faculdades de Filosofia (Lanna Júnior, 2010), fato marcante para pensar a educação das PCD. Trata-se de um acontecimento que possui apenas 75 anos de distância de uma realidade que, em 2025, ainda não apresenta uma educação efetivamente inclusiva, seja no ensino superior, seja na educação básica. Nessa perspectiva, ao analisar a trajetória dos estudantes cegos, observa-se que, já em 1829, o braile se consolidava como aliado no processo de ensino. Ainda assim, foram necessários 121 anos para que o reconhecimento e a autorização de seu ingresso alcançassem o ensino superior (Lanna Júnior, 2010).

Em 1954, por sua vez, surgiu a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais² (Apae) e, em 1962, foram fundadas as Federações Nacionais das APAES (Fenapaes), representando marcos de reconhecimento e validação da sociedade civil para as PCD, embora ainda não pudessem defender seus anseios para sua própria vida (Lanna Júnior, 2010).

Nessa direção, somente em 1984 houve o reconhecimento formal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural das pessoas surdas, em um contexto marcado por repulsa e por diversas tentativas de enquadrar os alunos surdos como ouvintes (Lanna Júnior, 2010). Predominavam metodologias de ensino que buscavam adaptar o estudante ao modelo convencional da sociedade, em vez de promover transformações estruturais que reconhecessem a legitimidade de outra língua. Como defende o mesmo autor,

[n]ão há como negar a complexidade que existe nas relações entre cultura, linguagem e identidade; mas também não se pode negar que o fato de pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva traz uma marca identitária significativa para essa parcela da população, que reafirma sua diferença perante o mundo ouvinte e, assim, legitima sua luta por direitos e pela sua existência como cidadãos (Lanna Júnior, 2010, p. 32).

Como defende o autor, é necessário legitimar as formas pelas quais PCD, especialmente pessoas surdas, reconhecem e significam o mundo, para podermos pensar a inclusão. De modo geral, pensar a identidade em contexto social deve ultrapassar uma tentativa de homogeneizar

² Termo utilizado na época para designar as PCD.

grupos sociais, uma vez que diferentes condições de existência geram as diferentes necessidades dos indivíduos, como defende Brah (2006, p. 337):

Necessidades culturais são definidas em termos amplos como independentes de outras experiências sociais centradas em classe, gênero, raça ou sexualidade. Isso significa que se supõe que um grupo identificado como culturalmente diferente é internamente homogêneo, quando esse, patentemente, não é o caso.

Sendo assim, embora Brah (2006), em sua produção, esteja voltada às questões étnico-raciais e ao feminismo, sua análise social e contextual pode ser mobilizada para diferentes realidades. Isso implica reconhecer que as demandas de uma pessoa com deficiência variam conforme os contextos em que está inserida. Uma mulher com deficiência enfrenta demandas distintas das de um homem com deficiência, por exemplo; da mesma maneira, PCD brancas vivenciam experiências diferentes das PCD negras. Torna-se, portanto, necessária uma compreensão estrutural das relações de poder que atravessam os desafios para o atendimento das demandas políticas das PCD.

Por conseguinte, ao aprofundar os diferentes sentidos que atravessam a construção política das lutas das PCD, torna-se necessário direcionar o olhar para a organização das pessoas com deficiência física, ampliando as questões abordadas anteriormente em relação a outros grupos. Historicamente, esse grupo foi frequentemente tratado sob a lógica da caridade e, nesse viés, a necessidade de presença social tornou-se mais evidente quando se observou sua inserção em subempregos, bem como quando a prática esportiva foi configurada como espaço de visibilidade e afirmação – movimento que se iniciou após a Segunda Guerra Mundial, a partir de influências do contexto internacional que repercutiram no cenário nacional.

A consolidação desse movimento ocorreu apenas na década de 1970, no contexto da redemocratização do país. Com a participação social após o período ditatorial, observa-se uma maior organização das PCD em torno da reivindicação de seus direitos constitucionais.

Como defende Brah (2006, p. 363), “[a] diferença como relação social pode ser entendida como as trajetórias históricas e contemporâneas das circunstâncias materiais e práticas culturais que produzem as condições para a construção das identidades de grupo”. Nesse sentido, a identidade desse grupo não é recente, mas resulta de um processo histórico prolongado, conforme mencionado anteriormente. Esse movimento de união, contudo, culmina posteriormente em uma nova reorganização, estruturada em federações nacionais divididas por tipos de deficiência.

Em 1980, ocorreu o 1º Encontro Nacional das Entidades de Pessoas Deficientes, marco que deslocou a luta de iniciativas isoladas para um debate coletivo em torno de problemáticas

comuns. No ano seguinte, 1981, a ONU declarou o Ano Internacional das Pessoas Deficientes e, até 1984, ocorriam anualmente os Encontros Nacionais de Entidades de Pessoas com Deficiência.

Contudo, em 1984, emergiu a necessidade de um rearranjo no movimento, e novas estratégias políticas deveriam ser traçadas para o movimento continuar em crescimento, diante das diferentes aspirações que cada grupo necessitava colocar em debate, uma vez que a unificação encontrava dificuldades para atender a todas as demandas. No final dessa década, surgiu o Movimento de Vida Independente, que priorizou as opiniões das PCD para sua participação na vida social e política de maneira independente; em virtude disso, surgiram os Centros de Vida Independente, como popularmente conhecidos na atualidade (Lanna Júnior, 2010).

Após os marcos anteriores, a grande mobilização das PCD, em uma transição para o modelo social, promoveu a mudança das concepções do modelo médico para uma nova compreensão da deficiência, não mais centrada no corpo individual, mas nas relações sociais. Como apontam Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 69-70),

Com o modelo social, a deficiência passou a ser compreendida como uma experiência de desigualdade compartilhada por pessoas com diferentes tipos de impedimentos: não são cegos, surdos ou lesados medulares em suas particularidades corporais, mas pessoas com impedimentos, discriminadas e oprimidas pela cultura da normalidade.

Desse modo, surge uma nova perspectiva da participação das PCD na Assembleia Nacional Constituinte, no período de redemocratização do Brasil, em um cenário no qual, até então, pouco respaldo legislativo lhes era oferecido. De acordo com Lanna Júnior (2010, p. 63),

Até esse momento da história, em termos constitucionais, a única referência aos direitos das pessoas com deficiência era a Emenda nº 12, de 1978, conhecida como “Emenda Thales Ramalho”, que no seu artigo único define: “É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I. educação especial e gratuita; II. assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; III. proibição de discriminação, inclusive quanto a admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV. possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.”.

Ainda era perceptível, nesse contexto, a permanência de uma relação com o modelo médico, que garantia “reabilitação” para melhorar a condição de inserção da pessoa na sociedade, em vez de compreender a deficiência como desigualdade produzida por uma cultura da normalidade. Assim, mesmo em um período considerado o de uma “Constituição Cidadã”, foi fundamental a organização das lutas das PCD para que os “artigos” fossem compostos

conforme suas demandas. Ainda assim, não se mostram totalmente inclusivos e mantêm algumas ideias segregadoras; trata-se, contudo, de uma grande conquista das lutas políticas das PCD.

Assim, cabe analisar os dispositivos da atual Constituição Federal, construída após anos de luta, a partir de um olhar crítico em perspectiva educacional. Nela, estabelece-se o direito à educação para todos, sendo sua oferta dever da família e do Estado (Brasil, 1988); nesse sentido, diversos aparatos legais surgiram para assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Nesse contexto, destaca-se o Art. 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988, que estabelece que “[a] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, n.p.).

O dispositivo reafirma a educação como direito de todos e como instrumento para o desenvolvimento pleno do indivíduo, sua formação cidadã e sua qualificação para o trabalho. Ainda assim, a educação inclusiva requer um olhar atento, mesmo diante dessa garantia constitucional que assegura a formação como direito universal.

No campo teórico, Sassaki (1997, p. 111) defende que a educação percorreu quatro fases até se tornar inclusiva: “A história da atenção educacional para pessoas com deficiência tem também as fases de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão”. Em contraponto, Mantoan (2015, p. 24) sustenta que a educação ainda não se tornou plenamente inclusiva e que a escola inclusiva permanece em construção, necessitando de novos pilares para seu desenvolvimento:

Os sistemas escolares relutam muito em mudar de direção porque também estão organizados em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesse e naquele assunto. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo o afetivo, o criador- sem os quais é difícil romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

Ainda assim, a luta pela educação inclusiva teve um marco em 1985, com o Decreto n.º 91.872, que instituiu o Comitê Nacional para a Educação Especial. No entanto, tal iniciativa ainda não abrangia as pessoas com superdotação e aquelas com problemas de conduta (Brasil, 1985).

Conforme mencionado anteriormente, a ausência de envolvimento de todo um contexto ministerial mais amplo fez com que a luta permanecesse restrita ao campo educacional. Para enfrentar essa limitação, em 1986 surgiu a Secretaria de Educação Especial (Seesp), com a finalidade de desenvolver um plano nacional com diferentes ações governamentais, visando à implementação efetiva das diretrizes propostas (Lanna Júnior, 2010).

No mesmo sentido, a Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência³ (Corde) constitui outro mecanismo criado de maneira governamental para a realização de ações voltadas à integração social da PCD, tendo sido transformada, em 2009, em Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Lanna Júnior, 2010).

3.1 A LDB e seus reflexos na construção de uma educação inclusiva

Inicialmente, para uma compreensão mais aprofundada da efetivação das leis voltadas à inclusão, cabe uma análise da LDB, que institui, em seu Art. 1º, que “[a] educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, n.p.).

Nesse sentido, é estabelecido que a educação escolar deve preparar os alunos para o mercado de trabalho ao mesmo tempo em que os prepara para a prática social, desenvolvendo-os plenamente. Logo, o trabalho escolar deve ser o de inserir todos os indivíduos na sociedade, de modo que estejam preparados para a vida.

A escola configura-se como um ambiente vivo, marcado por diversas linguagens, trocas, descobertas e convivências, tendo como força motriz a construção de uma sociedade efetivamente inclusiva, capaz de reconhecer e valorizar a diferença. Entretanto, a inclusão deve ser compreendida como um trabalho coletivo e contínuo, que no espaço escolar demanda mudanças envolvendo docentes, coordenação, famílias e todos os envolvidos no desenvolvimento de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Como confirma Sassaki (1997, p. 41), “[c]onceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

³ Termo atualmente em desuso, mas utilizado na época.

O Art. 2º da LDB, por sua vez, propõe que “[a] educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, n.p.). Contudo, na prática, esses artigos não asseguram a educação plena para os alunos com deficiência, uma vez que são segregados no ambiente escolar.

Nesse sentido, é válido indagar a não eficácia da legislação perante determinados sujeitos no ambiente educacional, pois, como defende Arroyo (2010, p. 22), “[e]m estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados”. Portanto, a crítica é direcionada à instituição escolar, bem como a uma sociedade que também segrega em currículos, legislações e locais de participação de PCD. Como discute Mantoan (2015, p. 39):

Apenas esses dispositivos já bastariam para que não se negasse a nenhum indivíduo, com ou sem deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro aluno. Porém, um dos argumentos sobre a impossibilidade da inclusão aponta os casos de estudantes com deficiências severas e múltiplas, notadamente a deficiência intelectual e os casos de autismo.

Diante do debate levantado pela autora, em torno da problemática sobre como alunos com deficiência não têm acesso total ao seu direito à educação, é necessário investigar quais são os motivos que perpetuam essa situação no sistema de ensino brasileiro, além de adaptá-la para que todos desfrutem desse direito, conforme garantido por lei. Indubitavelmente, ainda que ocorra uma melhora significativa do cenário, ainda existem obstáculos a serem enfrentados pela comunidade escolar.

Nesse mesmo sentido, outros dispositivos legais são apresentados e analisados, como o Art. 4º da LDB, que estabelece:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
[...]
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 (Brasil, 1996, n.p.).

Essa medida tende a não favorecer o processo idealizado como inclusivo, conforme defendido por Mantoan (2015), ao sustentar que, embora os alunos com deficiência recebam atendimento específico, sua inserção na sala de aula não garante, por si só, sua efetiva inclusão.

Nessa esfera do atendimento especializado, como ocorrido na experiência abordada na quarta seção deste escrito – vivenciada no Pibid, especificamente na Eseba –, o atendimento se deu por meio dos “apoios escolares”, que consistiam em pessoas especializadas ou não em Educação Especial. Nessa vivência, os atendimentos especializados foram realizados por alunos estagiários de licenciatura, inseridos na Eseba, bem como por pessoas terceirizadas para o trabalho. Independentemente de estagiários ou terceirizados, todos eram acompanhados pela coordenação da escola. Nesse contexto, a instituição não possui apoio escolar fluente em Libras, contribuindo para a não efetividade da inclusão de alunos surdos. Logo, questiona-se sua verdadeira aplicabilidade.

A legislação permite interpretações que revelam que as escolas ainda não estão preparadas para atender adequadamente o público considerado “diferente”. Isso conduz a perguntas fundamentais: “Como se compreende a diferença na escola?”; “Quais são os padrões de normalidade estabelecidos nesse ambiente?”. Como Brah (2006, p. 361) debate, é necessário indagar essas questões para efetivar movimentos políticos progressistas.

[C]omo pode mobilizar-se como força política pela mudança se não tiver começado interrogando os valores e normas “tidos como certos” que podem legitimar a dominação e a desigualdade naturalizando “diferenças” particulares? A atenção a esse ponto revela a experiência como um lugar de contestação: um espaço discursivo onde posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas. É essencial então enfrentar as questões de que matrizes ideológicas ou campos de significação e representação estão em jogo na formação de sujeitos diferentes, e quais são os processos econômicos, políticos e culturais que inscrevem experiências historicamente variáveis.

Ao fornecer atendimento especializado, institui-se um processo segregador, que não considera perspectivas de diferentes níveis de compreensão e entendimento por parte dos alunos com deficiência nas instituições de ensino. Nesse horizonte, cria-se um padrão de desenvolvimento e espera-se que todos os alunos se adequem a ele.

A educação especial é compreendida como uma forma de educar alunos com deficiência por meio de atendimentos especializados, técnicas e recursos, garantindo a eles a preparação para o mercado de trabalho e a realização de atividades sociais. Isso está em conformidade com o Art. 58º da LDB, ao entender

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.
§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º 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, n.p.).

Diante disso, é preciso compreender a formação recebida pelos docentes no que concerne à especialização em Educação Especial. Nesse contexto, o argumento legislativo se encontra no Art. 61º da LDB, que estabelece a formação de professores aptos a lidar com diferentes tipos e modalidades de ensino, adequados a cada fase do desenvolvimento dos estudantes. Entretanto, esse pressuposto é contestado por Mantoan (2015), que evidencia que o sistema de formação docente ainda não prepara adequadamente os professores para atuar em salas de aula diversificadas, com diferentes níveis e formas de compreensão, perpetuando padrões de compreensão socialmente construídos que tendem a predestinar uma escola segregadora. Além disso, Mantoan (2015, p. 57) contribui com a discussão ao afirmar que

[c]onhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão- eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diferença, da variedade, da singularidade, enfim, do que é real nos seres e nos grupos humanos. Os alunos não são virtuais, objetos encencategorizáveis- eles existem de fato, provêm de contextos culturais os mais variados, representam diferentes fragmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. Em resumo: esses grupos de pessoas não são criações da nossa razão, mas existem em lugares e tempos não ficcionais, evoluem, são compostos de seres vivos, encarnados!

Portanto, torna-se essencial debater o que se considera normalidade e diferença em sala de aula, considerando que os variados padrões e contextos sociais produzem diferentes sujeitos, cada um com sua perspectiva sobre o mundo. Especificamente sobre a diferença, Brah (2006, p. 374) contribui positivamente à discussão ao afirmar que “a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política”.

Nesse sentido, infere-se que, para que a diferença não resulte em opressão – especialmente em um contexto escolar –, cabe aos professores realizar a inclusão para além da integração de todos em uma sala de aula diversificada. Para Freire (2011, p. 73), “[s]er docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas éticas”. Assim, um educador deve olhar para a realidade de todos os seus estudantes, inclusive a daqueles com deficiência, para que se entendam novas formas de ensinar que transgridam do ideal segregador educacional instaurado na educação brasileira.

3.2 O Estatuto da Pessoa com Deficiência e os impactos na educação inclusiva

Na construção de uma sociedade inclusiva, que percorreu fases de segregação até se afastar de um modelo médico segregador em direção a uma perspectiva mais ampla, centrada no modelo social, torna-se fundamental compreender os respaldos legislativos. Ademais, após décadas de lutas do movimento político das PCD, é necessário analisar o Estatuto da Pessoa com Deficiência, publicado em 2015. Essa legislação, relativamente recente, reforça o argumento de que o Brasil é referência em normativas voltadas para PCD, como argumenta Maior (2017, p. 32, grifos da autora):

O conjunto das leis brasileiras destinadas aos direitos das pessoas com deficiência é reconhecido como um dos mais abrangentes do mundo. Antes da *Constituição Federal* de 1988 não havia normas sobre as pessoas com deficiência, à exceção de regulamentos da Educação Especial e da Legião Brasileira de Assistência (LBA).

Sendo assim, busco problematizar determinados artigos dessa lei, de modo a melhor compreender e debater como essas legislações se estabeleceram para as PCD e como elas não são garantidas socialmente, embora asseguradas por lei. Ainda que se reconheça o caminho percorrido para a inclusão ser compreendida nos moldes atuais, reafirma-se, com base no pensamento de Maior (2017, p. 35, grifos da autora), que

[c]om a adoção dos conselhos e das conferências de direitos das pessoas com deficiência, a fiscalização das políticas públicas de inclusão passou a outro patamar, todavia não pode prescindir da força intrínseca das *associações de luta* com capacidade de expor suas ideias e discordar de medidas governamentais prejudiciais aos seus direitos. A liberdade de expressão do movimento da sociedade civil é indispensável para a manutenção das conquistas alcançadas.

Portanto, a análise seguinte objetiva proporcionar uma compreensão aprofundada da legislação, de modo a viabilizar sua efetiva aplicação e promover mudanças em todos os ambientes de inserção das PCD, reconhecendo que o impacto dessas leis na sociedade pode ser observado em seu grau de efetividade. Nesse sentido, como destaca Sassaki (1997, p. 147), “[o] grau de inclusividade de uma sociedade poderia, então, ser medido pela maior ou menor incidência de leis inclusivas sobre as leis integracionistas”.

No contexto brasileiro, a reflexão sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência evidencia a importância de um respaldo legislativo integral para as PCD, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e para a transformação do ambiente educacional, que, embora ainda não seja plenamente inclusivo, caminha gradualmente nessa direção.

Desde o final da década de 1970, observa-se uma intensa movimentação política das PCD em um contexto de redemocratização, visando mudanças legislativas que refletissem as necessidades e perspectivas do próprio grupo. Nesse processo de transição – de um modelo centrado nas limitações das PCD para a formulação de uma legislação que garanta seus direitos – surge o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

De modo geral, marcos cruciais dessa trajetória incluem a Assembleia Constituinte (1987-1988) e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), que forneceram a base jurídica para a promulgação da lei, com o objetivo de assegurar igualdade no exercício de direitos e respaldar as lutas políticas das PCD, após anos de exclusão, segregação e de um modelo médico que historicamente responsabilizava essas pessoas para se adaptarem à sociedade (Lanna Júnior, 2010). A transição para um modelo social implica garantir, por lei, que a sociedade se reformule para receber as PCD e reduzir os níveis de desigualdade. Nesse contexto, o Art. 3º do Estatuto da Pessoa com Deficiência considera:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015, n.p.).

No que diz respeito às barreiras identificadas acima, verifica-se que elas repercutem diretamente no contexto educacional. Por exemplo, o acesso ao ambiente escolar pode ser comprometido quando o aluno com deficiência se depara com as barreiras urbanísticas, as quais podem interromper ou dificultar seu deslocamento. Além disso, quando fisicamente presente no espaço escolar, esse aluno por vezes encontra barreiras arquitetônicas que impedem ou restringem o seu acesso à sala de aula. Nesse mesmo sentido, é fundamental considerar as barreiras comunicacionais e informacionais, uma vez que a comunicação clara e acessível entre educadores e educandos constitui elemento central do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, destacam-se as barreiras atitudinais, caracterizadas por comportamentos e posturas que prejudicam a participação social dos estudantes no espaço escolar. Soma-se a isso a presença de barreiras tecnológicas, que, em um cenário educacional marcado por constantes adaptações às tecnologias digitais, podem representar um significativo obstáculo ao processo de aprendizagem desses alunos.

A aplicação do modelo social considera os diferentes contextos concebidos a partir de uma perspectiva inclusiva, especialmente no que se refere à acessibilidade, que deve garantir o acesso de todos a espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação *etc.* É preciso, nesse processo, considerar a necessidade de um desenho universal que vislumbre uma arquitetura inclusiva para além das pessoas com deficiência física, incluindo idosos, mães que possuem carrinhos para transitar e tantas outras pessoas que possuem dificuldades de acesso aos diferentes espaços devido à sua arquitetura. Para Sasaki (1997, p. 142), o desenho universal refere-se a uma mudança paradigmática na forma de planejar espaços e serviços, conforme explicita:

Após uma fase em que predominam as adaptações feitas nas calçadas e em alguns ônibus ou peruas (vans), as quais têm evidente aparência de providência destinada a pessoas com deficiência, estamos na fase em que cada vez mais espaços urbanos e meios de transporte já estão sendo planejados e construídos de tal forma que neles não se nota nada de especial. Isso constitui um dos sinais do surgimento de uma sociedade inclusiva.

Portanto, embora haja uma legislação que respalde a acessibilidade para as PCD sob a perspectiva do desenho universal, persistem questões relativas à sua execução, fiscalização e à garantia de que os ambientes estejam, de fato, cumprindo o dever social de serem inclusivos. Isso é debatido por Lima (2022), PCD que, em seu trabalho “(In)visibilidades e experiências de pessoas com deficiência na cidade de Uberlândia (2015-2022)”, discute as experiências desse grupo na cidade de Uberlândia/MG – cidade em que este trabalho é construído. Assim, analisar

a acessibilidade escolar implica considerar o percurso até a escola e a qualidade de vida dos alunos para além do ambiente escolar.

Nesse horizonte, Lima (2022), mulher negra com deficiência física genética, analisa, para além de sua própria perspectiva, a de outros moradores da cidade considerada referência em inclusão, evidenciando, a partir de suas experiências, o distanciamento entre a legislação e a realidade vivenciada pelas PCD. Esse distanciamento é de suma importância para a análise do tema, especialmente ao se considerarem as perspectivas daqueles que constituem o público-alvo da própria legislação.

Nesse contexto, Lima (2022) discute, ao analisar a entrevista de uma de suas fontes, a relação da pessoa com deficiência com a maternidade e a sexualidade, evidenciando que as barreiras não se limitam à legislação, mas se manifestam também no âmbito social.

Nesse sentido, manifestações como estas destacadas podem dizer muito sobre a cidade e sua população com e sem deficiência, o primeiro ponto a ser destacado é a movimentação do grupo de pessoas com deficiência em busca de conscientização no caso das vagas de automóveis destinadas a elas, isso indica que essa situação é cotidiana e que a população sem deficiência não detém uma percepção inclusiva da questão. A partir disso, também podemos pensar na luta pela permanência de direitos quando observamos um grupo de pessoas com deficiência se manifestando contra projetos de leis que ferem sua liberdade e direitos civis. Dessa forma os relatos de experiência contribuem e questionam a referência da cidade como exemplo de acessibilidade. Também é possível pensar quais locais as pessoas com deficiência têm ocupado, que não se restringe mais a locais hospitalares e reabilitacionais, mas também se ocupa de lazer e entretenimento seja com os amigos ou em família como a entrevistada Cristal (Lima, 2022, p. 49).

Dessa forma, mesmo diante de uma legislação que supostamente garante a inclusão, ainda se percebem resistências sociais à circulação das PCD nos diferentes espaços e ao efetivo respeito aos seus direitos, para além da previsão normativa que assegura a execução dos direitos sociais.

No âmbito da análise dessa monografia, faz-se necessário mobilizar o olhar crítico que orienta este trabalho, tendo em vista que o ambiente escolar também é analisado. Embora não se explicita de que maneira esse ambiente deve ser acessível, o acesso à informação conduz à problematização do espaço escolar, que ainda enfrenta reformas para se tornar efetivamente inclusivo, conforme aponta Lima (2022, p. 54):

Sendo assim, podemos visualizar as diversas questões que um aluno com deficiência pode passar durante sua trajetória escolar, o que resulta na evasão desses alunos como também dificulta sua inserção em outros espaços. Para que de fato essa inclusão escolar aconteça precisamos nos atentar para “as barreiras existentes no dia-a-dia para inclusão dos alunos em situações de desvantagem” e colocar em ação legislações que

contemplem a acessibilidade como um desses meios, isso pensando em todas suas dimensões, arquitetônica, atitudinal, pedagógica, comunicacional etc.

Nesse sentido, com vistas à garantia da inclusão, os demais aspectos previstos na legislação anteriormente mencionada evidenciam-se essenciais no âmbito escolar, como ocorre com o desenho universal, que não demanda adaptação, pois sua própria concepção já é pensada para ser utilizada por todas as pessoas.

Nessa perspectiva, pensar na tecnologia assistiva ou na ajuda técnica constitui meio fundamental para assegurar o gozo de direitos pelas PCD. Como o próprio termo indica, essa garantia pode se concretizar tanto por meio de recursos tecnológicos quanto pela atuação de profissionais capacitados para exercer essa função.

Além disso, Lima (2022) defende a eliminação de barreiras de qualquer natureza que interfiram na vida plena da PCD. A garantia da comunicação abrange o braile, a audiodescrição e a Libras, o que, quando pensado no contexto escolar, ainda se configura como desafio. Poucas escolas oferecem tais recursos de maneira efetiva, especialmente no que se refere à Libras, uma vez que a formação docente inicial não prepara integralmente os professores para ministrar aulas acessíveis a alunos surdos. Isso gera a necessidade da presença de profissionais especializados em sala de aula para realizar a mediação linguística.

No mesmo movimento de análise do Art. 3º do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e de seus desdobramentos, compreende-se a necessidade de adaptações nos diferentes meios para assegurar que a PCD participe e usufrua de seus direitos como qualquer outro cidadão. Assim, pensar em mudanças no ambiente escolar não se configura como medida extraordinária ou revolucionária, mas como cumprimento das leis que asseguram direitos às PCD. Cabe ainda destacar que o mesmo artigo ressalta a importância da presença do profissional de apoio escolar, responsável por auxiliar o aluno com deficiência nas atividades em que houver necessidade.

O Capítulo IV do Estatuto da Pessoa com Deficiência trata especificamente do “Direito à Educação” das PCD e dispõe, no Art. 27º, que

[a] educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015, n.p.).

Conforme esse Estatuto, é assegurado às PCD um ambiente escolar inclusivo. Contudo, essa garantia não se concretiza plenamente na realidade escolar brasileira atual, uma vez que a presença do estudante na sala de aula regular nem sempre se traduz em efetiva inclusão.

Em minha experiência no Pibid, observa-se que alunos com laudo de deficiência são inseridos na sala regular e, quando considerados como necessitando de apoio, recebem a presença de um profissional para auxiliá-los em suas demandas. Entretanto, conforme observado por mim e demais participantes do Programa no cotidiano da sala de aula, esses alunos são, muitas vezes, segregados, uma vez que permanecem restritos à interação com seus apoios escolares, gerando uma dinâmica mais próxima da integração do que da efetiva inclusão.

Além disso, não são todas as PCD que recebem apoio escolar para auxiliar diretamente em suas demandas, embora recebam suporte semanal com profissionais da área da educação especial. Trata-se, contudo, de uma realidade que ainda constitui privilégio de uma escola vinculada à UFU, que dispõe de um setor específico para atender às demandas de alunos neurodivergentes. Esse cenário difere significativamente da realidade da maioria das escolas estaduais, que frequentemente possuem suporte reduzido para o acompanhamento e o desenvolvimento desses estudantes.

Nesse contexto, a legislação estabelece como responsabilidade do poder público assegurar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um sistema educacional inclusivo, bem como promover o aprimoramento dos sistemas educacionais. Prevê, ainda, a elaboração de um projeto pedagógico que contemple o atendimento educacional especializado, a oferta da educação bilíngue em Libras e língua portuguesa e a disponibilização de recursos individualizados e coletivos que garantam o desenvolvimento da PCD e a sua permanência na escola.

Ademais, a norma aponta para o incentivo à produção de pesquisas voltadas às PCD, com vistas ao aprimoramento das práticas educacionais destinadas a esse público, bem como para o planejamento e a realização de estudos de caso individualizados, de modo que os estudantes sejam atendidos conforme suas demandas pessoais e de desenvolvimento.

Diante dos temas expostos e dos artigos analisados do Estatuto da Pessoa com Deficiência, observa-se que essa normativa abrange dimensões que transcendem a sala de aula, contemplando o direito ao trabalho, ao esporte, à saúde, à cultura e ao lazer. A legislação, portanto, defende para as PCD uma vida plena em suas múltiplas dimensões. De fato, a efetivação do direito à educação pressupõe condições que garantem essa plenitude; ignorar tais aspectos significaria negar a própria essência da inclusão.

No entanto, este trabalho concentra o olhar, de modo mais específico, em um dos eixos desse vasto campo de direitos: os objetivos educacionais presentes no Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa escolha não se configura como uma tentativa reducionista diante da amplitude de uma lei tão significativa, mas como a valorização da educação enquanto potencial espaço de acesso à inclusão.

À vista disso, o papel atribuído ao professor nas legislações voltadas à inclusão revela-se de suma importância, especialmente no que diz respeito à necessidade de um posicionamento crítico. Nessa perspectiva, Seffner (2007, p. 7-8) afirma que

[e]xige de cada professor uma grande dose de força e de empenho pedagógico olhar para uma turma de alunos e alunas, com tanta gente diferente, e dizer: todos aqui podem aprender, e todos aqui têm algo a ensinar para os demais. Isso é algo que está na contramão de quase tudo que se vive na sociedade, e na contramão de boa parte do pensamento pedagógico de senso comum mais tradicional, e especialmente está na contramão do que a mídia em geral divulga como sendo “modelos de sucesso” em matéria de se dar bem na vida, que são sempre carreiras marcadas por forte individualismo. Nos dias de hoje, uma professora tem que ter uma enorme dose de sensibilidade para lidar com a inclusão escolar, pois é difícil acreditar que surdos, cegos, gueis, lésbicas, travestis, cadeirantes, deficientes mentais, gente mais velha, bagunceiros e comportados, umbandistas e católicos, interessados e desinteressados, limpos e sujos, bem educados e mal educados, possam aprender em conjunto, num clima de inclusão, aceitação, respeito e harmonia. Isso explica porque, na maior parte das vezes, quando perguntado acerca da inclusão escolar, o professor diga que é favorável, mas logo em seguida comece a enumerar os problemas de se fazer isso. Os problemas logicamente existem, mas eles não devem constituir motivo para que se volte ao antigo sistema da exclusão sistemática dos diferentes.

De modo favorável ao posicionamento de Seffner (2007), compreendo que parte fundamental do processo de inclusão reside na formação docente, a fim de que nos tornemos professores pedagogicamente mais comprometidos, capazes de olhar para todos os sujeitos de uma turma e reconhecer suas necessidades de aprendizagem, rompendo com barreiras historicamente construídas no território educacional brasileiro. Completo essa reflexão, novamente, com palavras do mesmo autor:

O que fica claro é que há um pensamento de fundo que articula as noções de quem merece ser incluído, e quem não merece. Há um código de valores que precisa ser discutido. Segundo esse código, tem gente que não merece ser incluída, e quem não merece tem que ser então excluído. Muitas vezes, analisando o discurso escolar, fica claro que apenas aqueles que de fato desejam ser incluídos devem ser incluídos. Dessa forma, quem “resiste” a proposta de conteúdos e competências da escola, é de imediato rotulado como alguém que não quer ser incluído, e o melhor então é que fique de fora. Mas estamos tratando de crianças e adolescentes, que não tem clareza com relação à importância dos aprendizados escolares para seu futuro, profissional e pessoal, e que não podem ser tratados como sujeitos portadores de um plano racional para suas vidas (Seffner, 2007, p. 5).

Nesse sentido, compreendo que a mudança de perspectiva começa sua construção na formação docente. Assim sendo, o Pibid constitui parte importante dessa força motriz, ao inserir nas escolas de educação básica pesquisas que problematizam o ensino para além de currículos engessados, que buscam, cada vez mais, delimitar e controlar o que os professores ensinam em sala de aula, mantendo a lógica de que apenas determinados sujeitos frequentam as escolas como detentores do conhecimento.

4 ENSINAR HISTÓRIA PARA TODOS: O PIBID COMO PONTE ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção, busco discorrer sobre como minha experiência enquanto aluna do curso de Licenciatura em História, inserida em uma escola de educação básica, como participante do Pibid, teve força motriz para pensar a inclusão escolar para além do que é debatido em uma sala de aula universitária.

O Pibid integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), cujo propósito é inserir alunos de graduação em licenciatura, a partir do 3º período do curso, na realidade escolar brasileira, especialmente com o fornecimento de bolsas ofertadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (Pibid, 2024). Em minha experiência, participei do “Edital Nº 10/2024”, enquanto cursava o 7º período de graduação em História na UFU. O direcionamento para a escola a ser alocada funcionou por meio de sorteio e, desse modo, fui sorteada para ser “pibidiana” na Eseba, conforme mencionado anteriormente.

Diferentemente dos períodos de estágio em meu curso, nos quais temos poucas horas de inserção em sala de aula escolar, culminando na impossibilidade de conhecer as particularidades de cada turma e criar conexões com os estudantes, o Pibid permite criar relações mais amplas com as turmas observadas, uma vez que possui a carga horária semanal de 10 horas. Assim, é possível desenvolver projetos escolares com base nas particularidades de cada aluno e turma, com um olhar atento em sala de aula.

A Eseba localiza-se na cidade de Uberlândia/MG, no bairro Nossa Senhora Aparecida, na região central da cidade, interligada ao Câmpus Educação Física da UFU. A escola é dividida em três pavimentos com rampas de acesso, sendo o primeiro destinado ao 8º e 9º ano do ensino fundamental no período da manhã, e ao 1º e 2º período da educação infantil, no período da tarde. Além disso, o pavimento recebe o espaço cultural da escola, a sala dos professores da educação infantil, a brinquedoteca, o almoxarifado, a enfermaria e as salas especializadas de Artes Visuais, Dança e Música.

O segundo pavimento da escola, por sua vez, possui salas ocupadas pelo 4º e 7º ano do ensino fundamental, no turno da manhã, e 1º e 3º ano do ensino fundamental no período da tarde. Ademais, contempla a biblioteca, o Laboratório de Psicologia e a sala dos professores da alfabetização.

Enquanto isso, o terceiro pavimento abriga as demais salas do corpo docente, organizadas por áreas, bem como os espaços administrativos da escola, a sala de educação

especial e os laboratórios destinados às disciplinas de Informática, História, Geografia, Ciências da Natureza, Matemática e Língua Portuguesa.

Em âmbito geral, para além de compreender o espaço escolar, faz-se necessário compreender a inclusão no contexto mais amplo da cidade. Isso porque o estudante não se insere de maneira isolada em uma escola – seja ela inclusiva ou não –, mas depende de condições concretas para chegar até ela, de formas adequadas de deslocamento e da garantia de qualidade de vida para além do ambiente escolar. Incluir, portanto, significa assegurar condições de vida dignas para todos.

Nesse sentido, a cidade de Uberlândia/MG possui instituições voltadas às PCD, como a Associação dos Paraplégicos de Uberlândia (Aparu), a Associação dos Deficientes Visuais de Uberlândia (Adeviudi) e a Apae, além de Organizações não governamentais (ONGs), como a Zeiza Dojo – Casa do Autista, que busca incluir esse grupo na sociedade por meio de esportes e atendimentos multidisciplinares, com vistas à qualidade de vida e inclusão fora do ambiente escolar.

Nesse mesmo sentido, cabe analisar as frotas de ônibus da cidade, considerando o deslocamento das PCD e das pessoas com mobilidade reduzida. Embora se trate de um transporte público considerado inclusivo por dispor de elevadores, a ausência de manutenção desses equipamentos pode gerar desconforto e comprometer sua efetividade, como argumenta Lima (2022, p. 41):

[B]asta tentar circular pela cidade no transporte público para nos depararmos com os mais variados problemas, entre eles, o não funcionamento do elevador nos ônibus; as calçadas completamente inadequadas para a locomoção de cadeirantes, obrigando o usuário inúmeras vezes a dividir a rua com os carros e outros veículos.

Portanto, é necessário ultrapassar a noção de escola inclusiva e avançar em direção a uma sociedade inclusiva, como discutido na primeira seção deste trabalho e defendido por Sasaki (1997). A inclusão deve ser pensada para além do ambiente escolar, uma vez que as PCD também necessitam da garantia de seus direitos à saúde, à cultura, ao lazer e aos demais aspectos que constituem sua cidadania.

Em 2025, durante reunião entre a direção escolar e “pibidianos”, a Eseba informou possuir 685 estudantes – divididos entre 384 no período da manhã e 301 no período da tarde –, sendo 101 deles público-alvo da educação especial. Logo, uma média de 14,74% de alunos da escola possui algum tipo de deficiência, constituindo-se uma porcentagem relevante para se pensar a inclusão escolar, conforme discutido por Seffner (2007, p. 2-3):

Nos últimos anos, contra todas as adversidades, a escola pública brasileira experimentou um notável crescimento no nível fundamental de ensino, conseguindo praticamente atingir o acesso universal. Ou seja, pela primeira vez na história brasileira, temos vagas para todas as crianças em idade de cursar as séries do ensino fundamental. Também tivemos uma grande ampliação no acesso ao ensino médio, e nas modalidades de educação de jovens e adultos. O ingresso de tantas e tão diferentes crianças e jovens, a maioria pertencentes a setores da sociedade tradicionalmente excluídos dos benefícios da educação (e, por consequência, do exercício pleno da cidadania), vem causando forte impacto nas estruturas escolares.

Assim sendo, para além da inclusão dos mais diversos grupos de estudantes na escola, observa-se que o processo segregador direcionado aos alunos com deficiência foi gradualmente perdendo força, dando lugar à integração desses estudantes nas escolas de educação básica tradicionais e rompendo com a lógica das antigas instituições de “educação especial”. Nesse contexto, é fundamental observar essa mudança histórica para que a própria escola também se transforme.

Com a entrada de grupos tradicionalmente excluídos no espaço escolar, torna-se necessário revisar aquilo que é ensinado e as formas pelas quais o ensino é estruturado. Vale ressaltar que, historicamente, a escola não foi espaço destinado a mulheres, pessoas negras, indígenas, PCD, entre outros grupos. Mudar, portanto, ainda é urgente para que a inclusão se efetive de maneira ampla.

Nesse mesmo sentido, cabe definir o conceito de “capacitismo” para melhor compreender como ele pode ser lido para além da sala de aula: o termo é definido como uma forma de preconceito direcionada às pessoas com deficiência, estabelecendo padrões de funcionalidade, autonomia e produtividade, que excluem ou inviabilizam aqueles que não atendem a esses critérios. Desse modo, ele não se limita a ações explícitas, uma vez que está enraizado em discursos, políticas e outros âmbitos que reforçam as ideias de “padrão” e “normal”, contribuindo para a marginalização da deficiência.

4.1 Para além do currículo: efetivar um ensino que considere singularidades

Inicialmente, pensar a educação para todos é desafiar currículos pré-estabelecidos em uma lógica segregadora. Conforme Louro, Felipe e Goellner (2013, p. 46),

excêntrico é aquele ou aquilo que está fora do centro; é o extravagante, o esquisito; é também, o que tem um centro diferente, um outro centro. Jogar com acepções dicionarizadas das palavras pode se mostrar um exercício interessante: pode nos ajudar a pensar sobre as formas como se estabelecem as posições de sujeito no interior de uma cultura – e, conseqüentemente, pode nos ajudar a pensar sobre as formas como a escola e o currículo realizam sua parte neste empreendimento.

Nesse sentido, observo como o Pibid teve força motriz em permitir observar o que é considerado diferente em ambientes escolares e, desse modo, buscar formas para agir diferentemente frente aos currículos pré-estabelecidos. Como relatado em trecho anterior, percebo como a experiência no Projeto difere dos estágios, especialmente ao conseguir criar vínculos com os estudantes na Eseba. Isso foi possível devido ao maior período de experiência em sala de aula, culminando na observação detalhada das demandas dos estudantes para além do que o professor regente consegue observar, sendo responsável por ministrar diversos conteúdos em um curto prazo de tempo.

Em minha experiência enquanto “pibidiana”, busquei observar detalhadamente os alunos com deficiência para além de seus diagnósticos, além de como se portavam diante das aulas. Assim sendo, percebi uma especificidade que se manifestava na maioria dos estudantes: o interesse pelos desenhos. Alunos com deficiência ou não – autistas, superdotados e neurotípicos – demonstravam afinidade com os desenhos, que muitas vezes funcionavam como uma válvula de escape diante da aula expositiva, desviando a atenção do conteúdo trabalhado.

Nesse contexto, a dedicação semanal de 10 horas para o Programa baseia-se principalmente na divisão de momentos em sala de aula, destinados ao acompanhamento da regência docente da professora supervisora, bem como encontros com o grupo para debates acerca do que foi observado. Outrossim, os alunos participantes são convidados a ministrar aulas e desenvolver projetos na instituição escolar. Parte desta pesquisa foi construída a partir de um convite da professora supervisora para realizar uma regência com as turmas observadas do 8º ano, articulada às trocas de experiências realizadas pelo grupo em momentos semanais de estudo e debates sobre o perfil dos alunos. Após as análises e discussões com os colegas, identifiquei um elemento comum entre as turmas: a afinidade com o desenho – conforme supramencionado –, bem como o uso recorrente da imaginação e da criatividade.

Em diálogo com as referências mobilizadas pela professora supervisora, que envolvia os alunos por meio de metodologias ativas, durante o processo de preparação da aula deparei-me com um dilema: como apresentar o tema da presença feminina na Revolução Francesa de maneira didática, deslocando-me do referencial curricular tradicional e tensionando aquilo que historicamente foi produzido como diferente ou excepcional. Essa inquietação encontra respaldo nas reflexões de Louro, Felipe e Goellner (2013, p. 46), ao problematizar a centralidade de determinados saberes e sujeitos nos currículos escolares:

Em coerência com esta lógica, em nossas escolas, as ciências e os mapas, as questões matemáticas, as narrativas históricas ou os textos literários relevantes sempre assumem tal identidade como referência. A contínua afirmação e reafirmação deste lugar privilegiado nos faz acreditar em sua universalidade e permanência; nos ajuda a esquecer seu caráter construído e nos leva a lhe conceder a aparência de natural. Todas as produções da cultura construídas fora deste lugar central assumem o caráter de diferentes e, quando não, são simplesmente excluídas dos currículos, ocupam ali a posição do exótico, do alternativo, do acessório.

Ao considerar esse cenário, partimos de uma perspectiva inclusiva que amplia a noção de inclusão para contemplar também conteúdos historicamente pouco trabalhados nos currículos escolares: a presença feminina em um contexto marcado pela perspectiva masculina, articulando igualmente a discussão de gênero.

Embora, na Eseba, o currículo apresente flexibilidade para trabalhar essas temáticas, é importante destacar que, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no 8º ano – turmas observadas e envolvidas nas atividades – o tema não aparece como eixo temático nas habilidades gerais. A Revolução Francesa, por sua vez, é mencionada apenas na habilidade EF08HI04, que orienta a “[i]dentificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo” (Brasil, 2017, p. 425).

No Currículo Referência de Minas Gerais, na área de História, a habilidade correspondente – EF08HI04X – apresenta formulação semelhante: “[i]dentificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo, destacando a importância da Declaração dos Direitos Humanos para a sociedade atual” (Minas Gerais, 2018, p. 862-863).

Em ambos os documentos, a perspectiva de gênero não aparece explicitamente como dimensão de análise da Revolução Francesa, mantendo-se uma narrativa centrada pela perspectiva do homem branco e heterossexual, nas circunstâncias de “normalidade”, em sujeitos historicamente legitimados como universais. Nesse enquadramento, a conquista do voto feminino em períodos posteriores à Revolução Francesa permanece silenciada.

Nesse sentido, o plano de curso de 2025 para o 8º ano da CAP/Eseba-UFU organiza o conteúdo a partir da perspectiva da configuração do poder e das relações de gênero, estruturando-o em três eixos: 1) Introdução à pesquisa histórica; 2) Política; 3) Relações de gênero (Eseba, 2022). É importante ressaltar que a Eseba é um CAP reconhecido pelo MEC como escola-laboratório. Nesse contexto, Santos (2024, p. 332-333), professora da Eseba, observa que:

A proposta curricular para o oitavo ano do ensino fundamental mostra-se, portanto, flexível e, de certa maneira, também bastante original em comparação com o que

habitualmente é discutido nessa etapa de ensino em outras escolas. Essa diferença, no entanto, também acarreta algumas dificuldades, pois com frequência são feitas comparações entre o currículo do CapEseba-UFU e o de outras escolas por estudantes e familiares. E, ainda, ainda que tenhamos livros didáticos produzidos por muitas editoras à nossa disposição, raramente encontramos materiais que tratem de questões de gênero, da história das sexualidades ou até mesmo da história das mulheres nesses materiais. Nos últimos anos em que tenho sido professora das turmas de oitavo ano, tenho iniciado minhas reflexões sobre gênero com os estudantes questionando-os a respeito dessa ausência: se mulheres e minorias sexuais sempre existiram, por que razão elas não aparecem nos livros didáticos de História?

Desse modo, Santos (2024) problematiza como, embora a escola ainda possua certa liberdade para abordar esses temas, persiste a resistência de algumas famílias em relação a eles. Isso reforça a ideia central deste trabalho: a inclusão escolar, entendida como educação para todos, transpassa a legislação e os planos pedagógicos, exigindo uma construção mais ampla, conforme defende Mantoan (2015, p. 87-88, grifos da autora):

A essa maneira de fazer educação comum e educação especial podemos chamar de *pedagogia da diversidade*. Ela se destina a etnia, religiões, gêneros, minorias em geral. Celebra identidades estáveis, prontas, que se impõem como representativas de grupos que buscam, entre outros objetivos, a afirmação social. Difere por completo da *pedagogia da diferença*, constituída no entendimento pleno da inclusão e destinada a alunos que não se repetem e para os quais é impensável sugerir qualquer “customização” educativa.

Nesse sentido, compreendo como o Pibid possibilita aos licenciandos em formação desenvolver um olhar crítico voltado à sala de aula, considerando as suas diversidades nas relações de gênero, nas desigualdades e nas relações étnico-raciais. Dessa forma, busco, enquanto professora em formação, lapidar estratégias e metodologias para atuar de maneira intencional e reflexiva, considerando as múltiplas facetas da educação. É fundamental compreender que diferentes realidades permeiam a educação e, nesse mesmo sentido, a inclusão. Assim, a reflexão crítica que se desenvolve no Pibid permite perceber, como aponta Louzeiro (2020, p. 69), que

[e]xiste uma estrutura que é formada basicamente pelo capacitismo e pela psicofobia e que se compõe também das intersecções com outros preconceitos presentes na nossa sociedade, como o preconceito de gênero, de raça, de classe social, entre outros, que tem servido de base para a nossa exclusão social.

É necessário, para debater a inclusão, considerar diversas instâncias sociais que perduram para além do simples ato de incluir. Nesse trabalho, realizado em sala de aula com alunos com deficiência ou não, busquei também analisar suas perspectivas diante das formas como percebem o mundo, considerando o contexto histórico escolar. Tal análise foi feita sob

uma perspectiva feminina, a fim de compreender como os alunos se relacionavam com um tema que ainda precisa ser tratado socialmente, com atenção especial à perspectiva de mulheres com deficiência na lógica do feminismo. Sendo assim, reitero esse argumento com a posição de Louzeiro (2020, p. 68):

O que vivemos hoje é o resultado de enfrentamentos constantes, em todos os campos, sendo a educação um dos principais. Essa é uma luta que precisa seguir seu curso e é nosso papel trabalharmos juntas para que isso aconteça. É uma construção sobre a qual precisamos ter a consciência de que muitos de seus resultados não serão vistos ou vividos por nós que hoje lutamos, mas pelas gerações futuras, assim como muitos dos resultados que vivemos hoje são frutos dos movimentos de gerações passadas.

Nesse horizonte, compreendo que os professores, como ponte educacional para a inclusão, não devem ignorar o novo, mas sim experienciar, lutar e buscar desenvolver, com os recursos disponíveis, estratégias que possibilitem a construção coletiva de um espaço escolar inclusivo para todos.

4.2 Além do conteúdo: relações, experiências e sentidos na formação de todos em uma aula analisada

A Indubitavelmente, o Pibid configura uma das formas de adentrar nas salas de aula pela primeira vez, na condição de futuros professores críticos, moldando-nos como docentes. Em geral, minha perspectiva inicial após ter atuado como auxiliar de sala de aula na educação infantil permeia a ideia de que o lúdico não consiste mais em algo primordial no ensino fundamental, especialmente no contexto vivenciado no 8º ano.

Nesse contexto, percebe-se que o ensino fundamental se desprende do imaginário e dos desenhos, uma vez que é pautado na escrita. No processo entre entender o que é lido e transpor esse aprendizado por meio da escrita, de maneira passiva, o estudante pouco se questiona ou é instigado a questionar o conteúdo. Logo, não atua como participante direto do conhecimento nem como autor de suas próprias atividades em sala de aula. Como questiona Batista (2024, p. 17),

[p]ara além de desenvolver os conteúdos curriculares a partir da leitura e escrita, qual seria a contribuição no ensino-aprendizagem de História de práticas pedagógicas que privilegiem a preocupação com a percepção e desenvolvimento estético dos estudantes com relação aos conteúdos abordados? Tradicionalmente, aferimos a aprendizagem dos estudantes através da escrita. Não seria a expressão visual enquanto elaboração do conhecimento também um caminho para obtermos pistas sobre a percepção do aluno sobre a teoria?

Para pensar criticamente e relacionar o conteúdo com as observações feitas em sala de aula, na perspectiva dos alunos, bem como transitar entre pistas sobre as percepções deles diante dos assuntos abordados em sala, baseei uma aula ministrada em uma produção histórica em formato de quadrinhos. Assim, a ideia foi apresentar a obra *Mulheres na luta: 150 anos em busca de liberdade, igualdade e sororidade*, de Breen e Jordahl, publicada em 2019.

Nessa aula, os alunos foram informados sobre a fonte utilizada, de modo que foram conduzidos a relacioná-la para além de um processo factual, mas como uma construção condizente ao contexto no qual as autoras vivenciavam. Os quadrinhos do livro foram projetados na lousa com o auxílio de um projetor. Ao mesmo tempo em que eu os lia em voz alta, em tom explicativo, utilizava o momento para indagar os alunos sobre o tema abordado, colocando-os como agentes críticos dessa explicação para a melhor interpretação do conteúdo apresentado.

Para um melhor desenvolvimento do processo reflexivo, as páginas 28 a 33 do livro *Mulheres na luta: 150 anos em busca de liberdade, igualdade e sororidade*, de Breen e Jordahl (2019), utilizadas em sala de aula, estão disponibilizadas nas Figuras 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

Figura 2 – Página 28 do livro *Mulheres na luta: 150 anos em busca de liberdade, igualdade e sororidade*, de autoria de Breen e Jordahl



Fonte: Breen e Jordahl (2019).

Figura 3 – Página 29 do livro *Mulheres na luta: 150 anos em busca de liberdade, igualdade e sororidade*, de autoria de Breen e Jordahl



Fonte: Breen e Jordahl (2019).

Figura 4 – Página 30 do livro *Mulheres na luta: 150 anos em busca de liberdade, igualdade e sororidade*, de autoria de Breen e Jordahl



Fonte: Breen e Jordahl (2019).

Figura 5 – Página 31 do livro *Mulheres na luta: 150 anos em busca de liberdade, igualdade e sororidade*, de Breen e Jordahl



Fonte: Breen e Jordahl (2019).

Figura 6 – Página 32 do livro *Mulheres na luta: 150 anos em busca de liberdade, igualdade e sororidade*, de autoria de Breen e Jordahl



Fonte: Breen e Jordahl (2019).

Figura 7 – Página 33 do livro *Mulheres na luta: 150 anos em busca de liberdade, igualdade e sororidade*, de autoria de Breen e Jordahl



Fonte: Breen e Jordahl (2019).

Após a leitura em conjunto e o despertar crítico dos alunos com a história em quadrinhos, eles foram apresentados em uma aula posterior ao filme *As sufragistas* (2015)⁴,

⁴ AS SUFRAGISTAS. Direção: Sarah Gavron. Produção: Alison Owen; Faye Ward. Reino Unido: Ruby Films; Pathé, 2015.

para trabalhar o movimento feminista subsequente aos acontecimentos tratados nos quadrinhos. Com esse referencial teórico e metodológico, os alunos em aula sucessiva foram divididos em duplas e convidados a serem protagonistas, com base em sua leitura de mundo e suas referências pessoais, na produção de histórias em quadrinhos para discutir o desenrolar da presença feminina na Revolução Francesa e os seus desdobramentos.

Como abordado anteriormente, o desenho constitui uma das linguagens para se ensinar História, para praticar o imaginário e relacionar o estudante com o tema apresentado. Além disso, considerando o estudante como um indivíduo social, sujeito às transformações sociais, a nova perspectiva é de estudantes mais envolvidos com os meios de comunicação, *internet* e mídias. Assim sendo, cabe ao professor compreender que, para além de incluir todos no ambiente escolar, ele deve se adaptar ao social para ensinar. Ademais, “estimular uma leitura e apropriação crítica das imagens, por parte dos estudantes, pode estimular um processo de desnaturalização do olhar àquilo que consumimos como produto pronto em nosso cotidiano e, muitas vezes, aparentemente isentos de intencionalidade” (Batista, 2024, p. 28).

Sob essa ótica, o uso de imagens em sala de aula configura uma forma de ensinar a criticidade para os estudantes, para não aceitarem as fontes de maneira passiva, de maneira neutra. Nessa perspectiva, o trabalho realizado buscou que os estudantes lessem suas referências criticamente, bem como entendessem que o papel do historiador e do professor de História é o de desafiar as diversas fontes em que são apresentados. Para além disso, Pereira e Seffner (2008, p. 115) apontam que

a revolução documental acabou com o império do documento escrito, permitindo que o olhar do historiador se desviasse dos documentos oficiais e das tramas políticas, típicas da história positivista, para uma quantidade indefinível e enorme de vestígios do passado: imagens, filmes, crônicas, relatos de viagem, registros paroquiais, obras de arte, vestígios arquitetônicos, memória oral.

Nesse mesmo sentido, observar como a atividade proposta desenvolve uma crítica nos alunos acerca da sua realidade e dos produtos de mídia que consomem evidencia como a apropriação crítica das imagens revela o modo como os leitores criticam a posição patriarcal em que esses conteúdos estão inseridos.

Conforme evidenciado, incluir não se trata apenas de adaptar, mas de tornar as aulas um ambiente mais dinâmico e problematizador, que torne o estudante parte formadora do seu conhecimento. Desse modo, aulas mais dinâmicas e participativas incluem todos os alunos, para além daqueles que possam ser considerados “problemáticos” na sala de aula, frutos de uma exclusão para além do ambiente escolar. Nesse sentido, busquei desenvolver, por meio de uma

prática pedagógica simples, sujeitos problematizadores, de modo que posteriormente pudesse analisar e compreender as produções entre alunos considerados neurotípicos e neurodivergentes.

Previamente ao aprofundamento da discussão, torna-se fundamental esclarecer que, após a leitura do conteúdo das histórias em quadrinhos, em apresentação de *slides*, os alunos foram convidados a produzir – conforme as suas referências – o que acreditavam ser a influência feminina na Revolução Francesa, bem como os seus impactos no período atual, de forma que possibilitasse a eles ler a história como parte de suas vidas, para além de uma matéria escolar.

Em duplas divididas livremente pelos alunos conforme afinidade, eles apresentaram empolgação pela proposta para aguçar sua criatividade. A maioria trabalhou junto, pensando em roteiros e referências para a atividade, recorrendo ao meu auxílio para a melhor compreensão das demandas solicitadas, bem como ideias em torno da relação entre o conteúdo e a contemporaneidade. Conforme os alunos desenvolviam as atividades, observei que apenas no período orientado – de uma aula de 50 minutos – não seria possível a finalização do trabalho, portanto, eles tiveram a liberdade para finalizar em casa o que estava sendo produzido, entregando na semana posterior.

Em primeira instância, Figura 8 é de uma aluna típica em conjunto com uma aluna com superdotação que, na maior parte do tempo, não participa das aulas, uma vez que dorme constantemente. Esse comportamento pode ser justificado, possivelmente, pela desmotivação, conforme relatado por Fleith (2006, p. 11):

Muitas vezes, o aluno com altas habilidades/superdotado pode ficar desmotivado com as atividades implementadas em sala de aula, com o currículo ou métodos de ensino utilizados (especialmente a excessiva repetição do conteúdo, aulas monótonas e pouco estimuladoras, e ritmo mais lento da classe).

No entanto, a aluna possui uma boa relação com os desenhos, contribuindo para que parte de minha observação fosse diante deles (Figura 8).

Figura 8 – Resultados obtidos no desenvolvimento da atividade, pertencentes a uma estudante com superdotação em conjunto com outra aluna atípica



Fonte: acervo pessoal (2025).

Inicialmente, é válido observar a construção da imagem presente na Figura 8, que revela os gostos e as habilidades artísticas das estudantes. Apesar de os traços serem simples e fluidos, eles revelam grande realismo. Os desenhos não receberam cores, mas são de fácil entendimento. Além disso, as falas estão nos balões, ao mesmo tempo em que há uma estruturação do roteiro com contextualizações e definições nas cenas.

A observação do desenho produzido por duas alunas do 8º ano do ensino fundamental, presente na Figura 8, acerca do tema solicitado, revela que a sua relação com o seu repertório social é extensa. Ao observar em um primeiro momento, percebe-se uma relação de mais de cinco personagens relacionados aos diversos mangás – conteúdo consumido pelas alunas e reproduzido em suas produções.

Em um segundo momento, observa-se a relação com o conteúdo, na qual ressalta-se a situação estabelecida com o filme *As sufragistas* (2015), quando um filho é retirado do colo de sua mãe – repertório semelhante ao filme apresentado aos alunos em sala de aula.

Por fim, percebe-se como a ideia de uma tirania é estabelecida no pensamento das alunas, refletida em uma prisão na qual as mulheres lutam pelos seus direitos civis e, portanto, pela conquista do direito feminino ao voto. Além disso, há o estabelecimento humorístico em determinado momento, ao escrever “tirar o velho do KFC do poder”. Desse modo, surge para a aluna uma harmonia social refletida em seu desenho, representada pela bolha de pensamento da personagem de mãos dadas com outra mulher, ao receber seu filho de volta. Nesse contexto, Batista (2024, p. 40) contribui positivamente ao afirmar que o “acesso a diferentes manifestações estéticas e culturais propicia que os estudantes ampliem seus repertórios, facilitando a criação de relações, problematizações e a elaboração do pensamento crítico”.

Para além disso, cabe abordar como aspectos da superdotação de uma das alunas produtoras são percebidos no desenho presente na Figura 8. Entre eles, destaca-se a sua afinidade com as artes, perceptível pela facilidade em desenvolver traços e círculos com perfeição, além de delimitar espaços e linhas sem que haja uma guia específica.

Em tese, relaciona-se o entendimento das alunas com o conteúdo e suas relações para além da escola, construindo pontes entre o conhecimento produzido no espaço escolar com aquilo consumido exteriormente. Outrossim, o repertório e a leitura de mundo dos alunos, em geral, são bem estabelecidos.

Nas Figuras 9 e 10 seguintes, analiso outra produção de duas alunas pertencentes à mesma turma.

Figura 9 – Produção de releitura de quadrinhos de alunas do 8º ano



Fonte: acervo pessoal (2025).

Figura 10 – Produção de releitura de quadrinhos de alunas do 8º ano



Fonte: acervo pessoal (2025).

Com o intuito de debruçar os estudos sobre o desenho produzido, disponibilizado nas Figuras 9 e 10, é cabível uma análise: a divisão da folha, de maneira simétrica em quadrados e retângulos, demonstra que a arte possui traços firmes e não tão livres como no desenho da Figura 8. Ao observar as falas atribuídas às personagens nos balões, percebe-se uma construção lógica, compondo um pensamento com base em suas referências e relacionando-o com um contexto histórico posterior. No que concerne às cores presentes no desenho, observa-se amarelo, roxo, rosa, azul e verde.

A produção, ao relacionar o desenho animado “Charlie e Lola”⁵, segue a construção de uma ideia histórica de como a presença feminina instaurou-se no contexto da Revolução Francesa, elencando questões como a presença de luta das mulheres para a conquista de direitos e estendendo-se à atualidade sobre como esses efeitos são sentidos em uma perspectiva social das alunas.

Nesse sentido, ao observar como, na atualidade, as mulheres estão presentes em diversos cenários, possibilita-se consolidar, de maneira assertiva, a ideia construída ao longo do pensamento histórico. Essa perspectiva relaciona os fatos do passado, apresentados na aula,

⁵ CHARLIE E LOLA. Direção: Kitty Taylor. Produção: Tiger Aspect Productions. Reino Unido: BBC, 2005.

com o presente, evidenciando que a luta não cessou, mas progrediu – e que ainda precisa continuar progredindo.

Desse modo, vale ressaltar que uma das alunas da Figuras 9 e 10 é autista e possui baixo nível de suporte, portanto, percebe-se como seu desenvolvimento não difere alarmantemente da produção disponibilizada na Figura 8. Embora encarem o pensamento de maneira diferente, ambas possuem a mesma perspectiva da construção de um pensamento histórico da necessidade da participação feminina ativa na sociedade, ao realizar suas referências de mundo pessoais de acordo com seus gostos e leituras de sociedade.

Em outra instância, na Figura 11 abaixo, busquei apresentar a perspectiva de um aluno frente à presença feminina na história.

Figura 11 – Produção de releitura de quadrinhos de aluno do 8º ano



Fonte: acervo pessoal (2025).

Em análise, evidencia-se que o desenho acima, na Figura 11, é construído por personagens simples, sem muitos detalhes. A imagem segue a estrutura de quadros bem delimitados na folha, conforme observado nas produções anteriores. Além disso, não há presença de cores – além do preto, utilizado para o desenho –, as falas estão alocadas nos balões,

a arte não possui nenhuma contextualização ou roteiro, e o aluno preferiu estabelecer uma relação entre o passado e o presente sem nenhuma outra referência para o desenho.

De modo geral, percebe-se, na Figura 11, como o aluno relacionou o movimento sufragista e seus desdobramentos por uma conquista de direitos por parte das mulheres em novos locais que antes não eram possíveis. Assim, ele tece críticas, como as alunas na Figura 8, sobre uma presença majoritária masculina em posições sociais de poder e, para além disso, contrasta com o que foi visto em sala de aula. Ademais, percebe-se que o aluno construiu seu pensamento histórico com suas relações entre o passado e o presente.

De maneira geral, ao analisar as produções dos estudantes, há uma ponte entre o conhecimento histórico como parte do passado, mas que constrói relações com o presente, como apresentado na Figura 12. Tal figura trata-se de uma produção mais descontraída de alunas, mas que ainda tece críticas de uma estrutura patriarcal e relacionada às diversas imagens de cultura que os estudantes dessa faixa etária consomem.

Figura 12 – Produção de releitura de quadrinhos de alunas do 8º ano



Fonte: acervo pessoal (2025).

A composição visual evidenciada na Figura 12 possui uma divisão da folha menos complexa, em apenas três retângulos. A história está desenvolvida neles, apesar de tratar-se de uma composição de imagens simples: apenas uma casa com paredes, chão, porta e sofá, além das personagens. Ademais, percebe-se o uso de cores como marrom, cinza, rosa, roxo, amarelo e vermelho, contribuindo para a riqueza de realismo quando comparado à obra parodiada.

Observa-se, nessa produção das estudantes, um teor satírico, ironizando com as estruturas patriarcais com base no desenho “Looney Tunes”⁶. O personagem “Pernalonga” está representado como uma figura masculina presa a uma estrutura patriarcal, conferindo os deveres de casa apenas às mulheres. Enquanto isso, a personagem “Lola Bunny” remete à imagem de mulher cansada.

Nesse momento, percebe-se que as alunas possuem uma construção do pensamento histórico diferente dos anteriores, presentes nas Figuras 8, 9, 10 e 11. O objetivo delas, conforme observado, foi retratar como ainda existe uma estrutura extremamente patriarcal na sociedade em que estão inseridas.

Em contrapartida, outras estudantes objetivaram somente espelhar o que foi exposto em sala de aula com relação à presença das mulheres na Revolução Francesa, conforme a Figura 13.

⁶ LOONEY TUNES. Direção: Chuck Jones; Friz Freleng; Robert McKimson. Produção: Leon Schlesinger. Estados Unidos: Warner Bros. Cartoons, 1930.

Figura 13 – Capa de quadrinhos de alunas do 8º ano

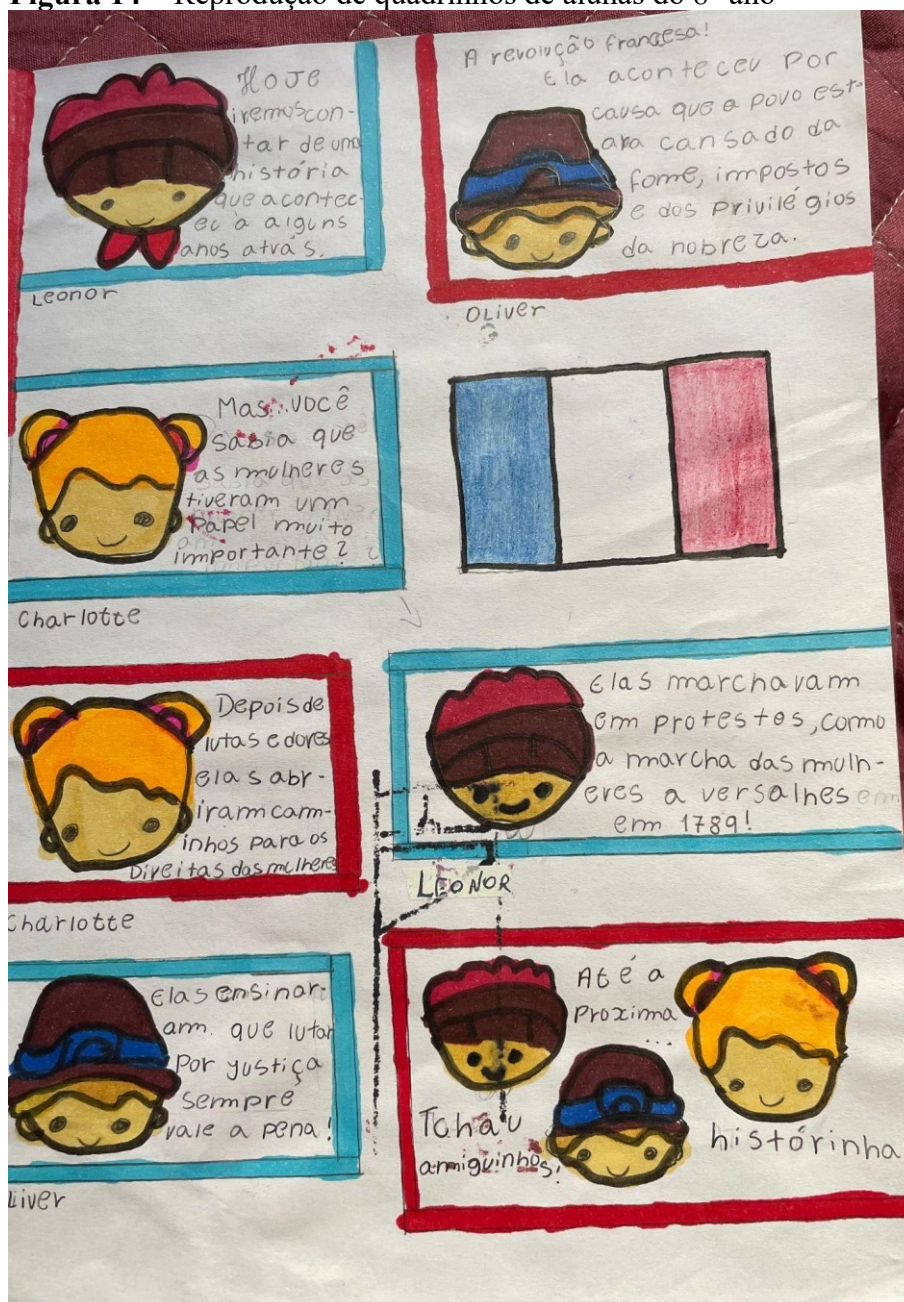


Fonte: acervo pessoal (2025).

Na observação da produção da capa acima, disponibilizada na Figura 13, percebe-se a presença de cores relativas à bandeira da França, ao mesmo tempo em que o elemento imagético central é a guilhotina. Esse aspecto mostrou-se especialmente interessante para os alunos, pois, ao abordar em sala de aula a Revolução Francesa, discutiu-se como a guilhotina foi um dos instrumentos utilizados como expressão de poder e nas manifestações do período.

Assim, as alunas mobilizaram esse elemento como recurso pré-textual para a produção de quadrinhos, estabelecendo uma associação direta com o conteúdo trabalhado e sinalizando uma viagem no tempo, que abordará a história de suas personagens na Figura 14 seguinte.

Figura 14 – Reprodução de quadrinhos de alunas do 8º ano



Fonte: acervo pessoal (2025).

Os elementos visuais presentes na Figura 14 produzem uma narrativa com a cabeça de personagens para a contação de histórias, contendo as cores amarelo, marrom, vermelho, azul e preto, dando ênfase ao que é reproduzido. O enquadramento da página é menos comum, uma vez que há a divisão de sete quadrados com espaços em branco, e a bandeira da França, localizada na lateral direita após o terceiro quadrado, sugerindo ser a relação das alunas com o conteúdo trabalhado em sala de aula. Conforme citado anteriormente, as alunas dessa produção buscaram retomar apenas o passado, de maneira didática, com a forma que entenderam a

participação das mulheres e a sua busca por direitos no contexto histórico em que foram convidadas a analisar.

Há diferentes perspectivas em pequenas produções, como ocorre na Figura 15 a seguir, contendo uma arte realizada por alunos do 8º ano que retrata a revolução feminina de maneira supostamente violenta e impositiva. Assim, observa-se a presença de armas em uma revolução construída pela união feminina, supondo que o movimento foi alavancado por imposições de mulheres de maneira autoritária, e não por meio da conquista após diversos debates.

Figura 15 – Reprodução de quadrinhos de alunos do 8º ano



Fonte: acervo pessoal (2025).

A ilustração anterior, presente na Figura 15, destaca-se pela ausência de detalhes: não há contextos, os personagens não possuem rostos ou feições, não há nenhum acréscimo de cores para o enriquecimento do trabalho e as falas estão nos balões de comunicação, mas não possuem

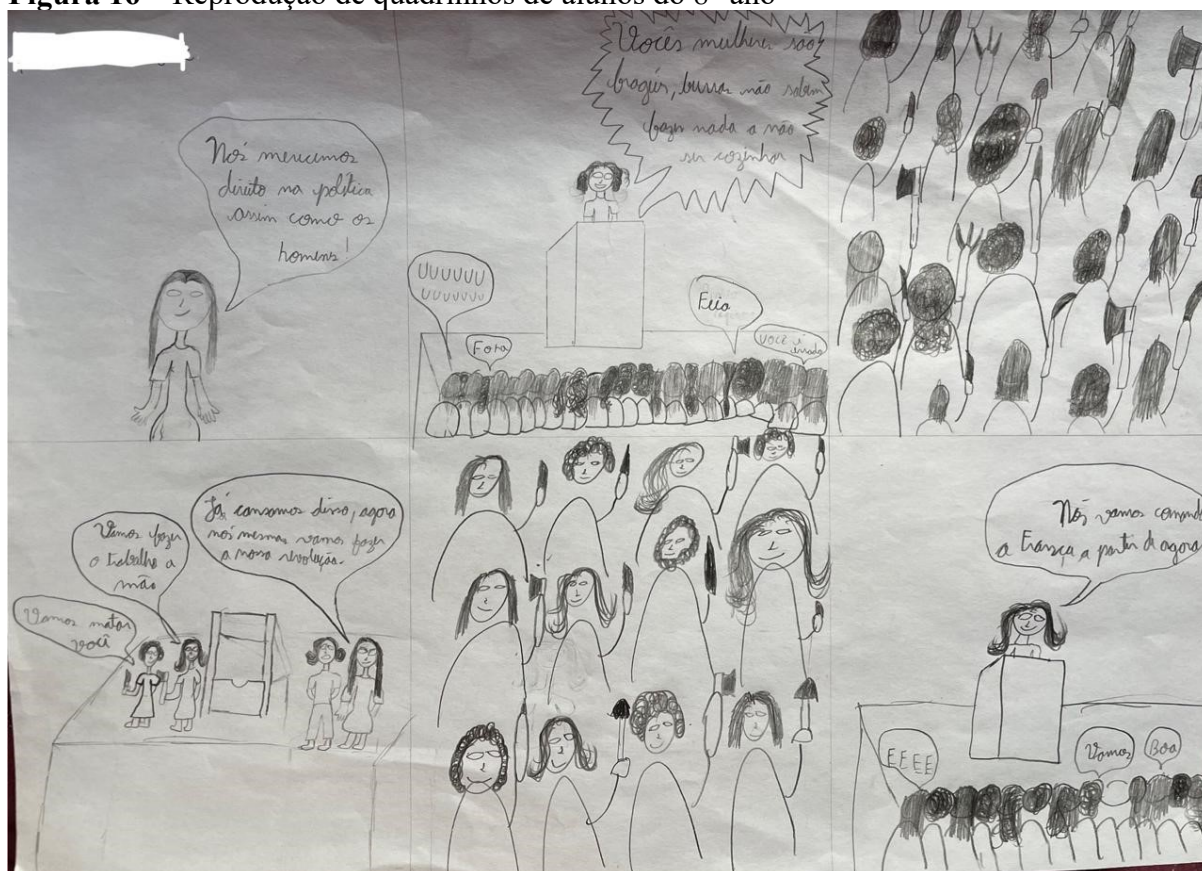
uma clareza na ideia a ser transmitida. A divisão da folha é feita em cinco quadrados divididos simetricamente no espaço.

No contexto de produção do desenho, é importante ressaltar que ele possui autoria de alunos do sexo masculino. Questões voltadas a gênero, especialmente às performances de gênero, foram analisadas por outros colegas bolsistas no Pibid, reiterando como elas permanecem presentes de maneira estereotipada nas ações, falas e relações dos alunos. Isso evidenciou-se por meio de representações em salas de aula, especificamente na produção de atividades, conforme exposto acima.

Ao tratar a “imposição” da presença feminina de maneira autoritária e satirizar uma construção abordada em sala de aula, observa-se como a relação dos alunos é estabelecida com o material proposto para a reflexão nesse ambiente, ampliando as possibilidades para produzir novas aulas, novos trabalhos *etc.*

Nesse horizonte, na Figura 16, destacam-se reflexos da atividade produzida por outros alunos do sexo masculino.

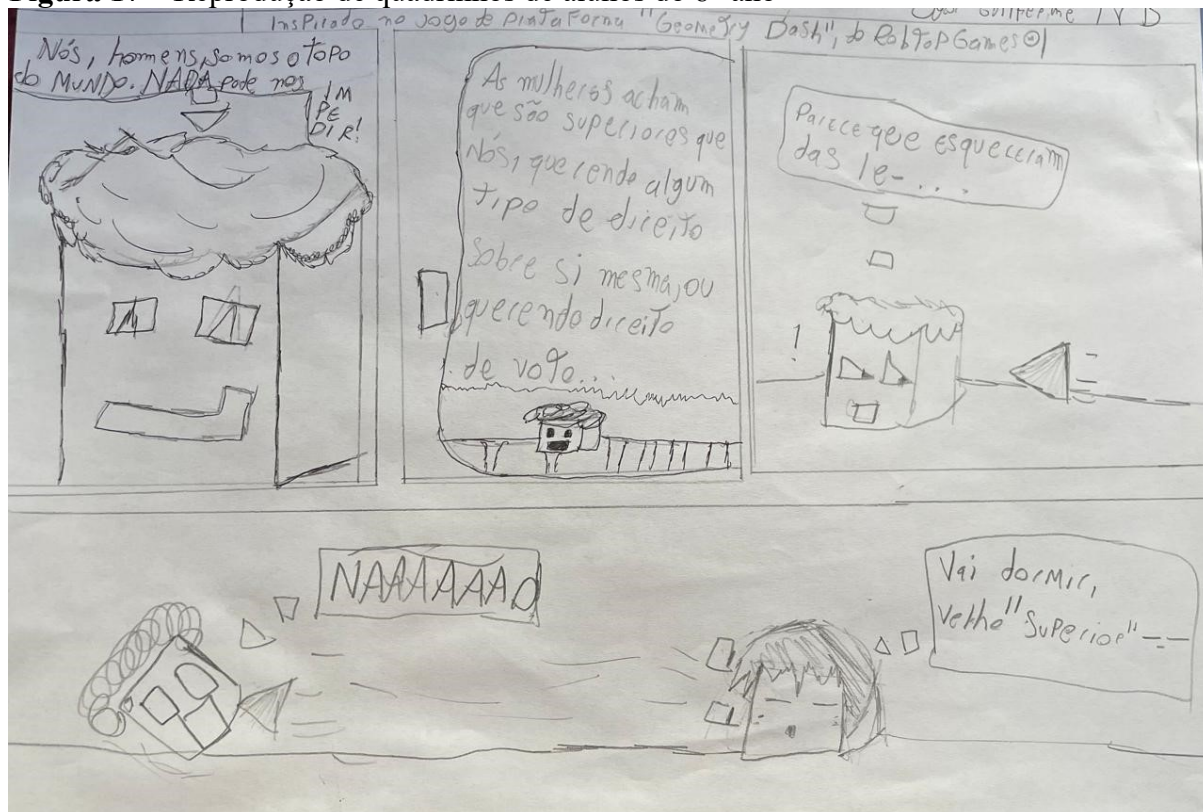
Figura 16 – Reprodução de quadrinhos de alunos do 8º ano



Fonte: acervo pessoal (2025).

Na ilustração acima, especificamente na Figura 16, é evidente a divisão da folha em quatro quadrantes para a contação verbal da história. Nela, não são utilizadas cores secundárias além do preto para os traçados e poucas sombras. As falas, por sua vez, estão nos balões sem contextualizações. Os desenhos são simples, não se trata de uma releitura ou paródia, mas de uma imagem criada pelo aluno para a contação de sua história.

Figura 17 – Reprodução de quadrinhos de alunos do 8º ano



Fonte: acervo pessoal (2025).

A cena representada na Figura 17 acima sugere a relação dos estudantes com o tema e a sua afinidade com os jogos, especialmente por basear-se no jogo *Geometry dash*⁷. Dividido em três quadrados e um retângulo, o desenho não possui cores secundárias para complementação do conteúdo. Os alunos explicitaram as suas referências com as falas das personagens, também divididas em quadrados e retângulos, em vez de balões de fala, como tradicionalmente utilizados.

⁷ ROBTOP GAMES. Geometry dash. Suécia, 2013. Jogo eletrônico.

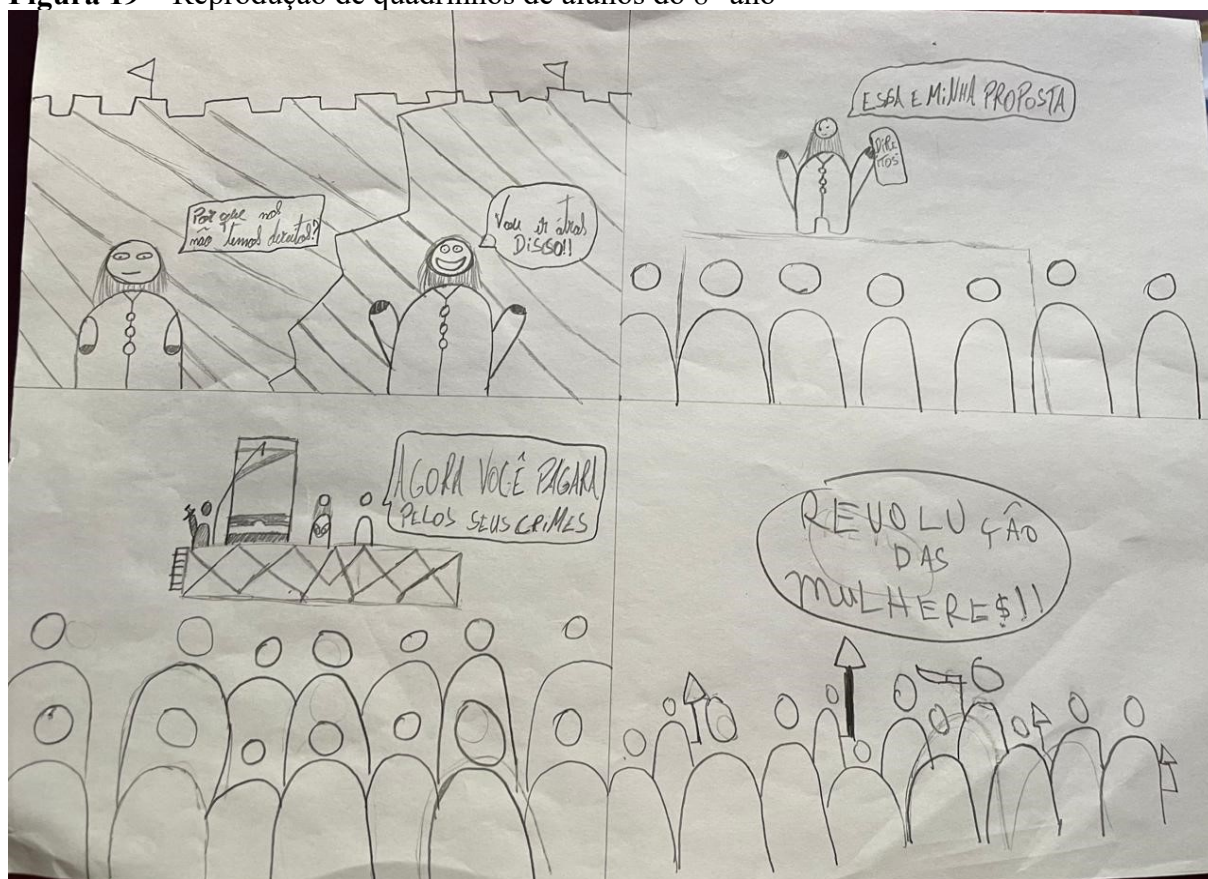
Figura 18 – Reproduções de quadrinhos de alunos do 8º ano



Fonte: acervo pessoal (2025).

Nessa arte, representada na Figura 18, observa-se a divisão da história em quatro quadrantes, sequencialmente explicitando um enredo sem estabelecer o local de acontecimento ou roteiro. Ainda assim, há dizeres, distribuídos em balões de fala. As personagens da história não são relações dos estudantes com seus contextos consumidos socialmente, mas possuem boa construção: elas têm rostos com feições e estão acompanhadas das cores vermelho, roxo, preto, amarelo, verde e azul para enriquecer o trabalho.

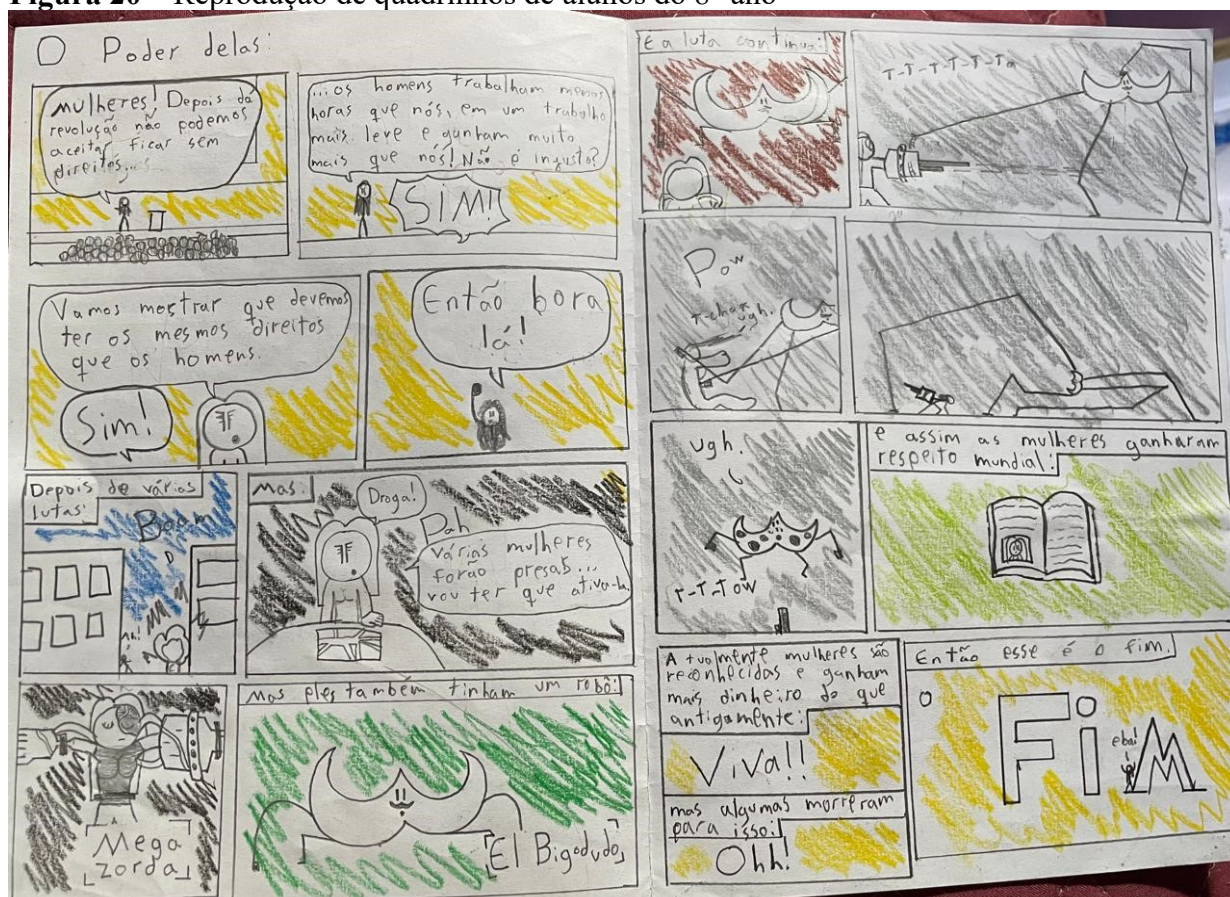
Figura 19 – Reprodução de quadrinhos de alunos do 8º ano



Fonte: acervo pessoal (2025).

A Figura 19 acima, produzida pelos alunos, apresenta uma organização visual estruturada em quatro quadrantes, característica da linguagem das histórias em quadrinhos. Observa-se que as personagens representadas não fazem referência direta à cultura de consumo social dos alunos, optando-se por uma representação mais abstrata. As figuras são construídas de forma simples e esquemática, contendo cabeças redondas e sem feições. Além disso, não há utilização de cores, fator que contribui para uma menor carga expressiva. Nota-se a presença de balões de fala para apenas uma personagem, sendo a única com expressividade facial.

Figura 20 – Reprodução de quadrinhos de alunos do 8º ano



Fonte: acervo pessoal (2025).

A ilustração acima, presente na Figura 20, apresenta um dos resultados das histórias em quadrinhos produzidas pelos alunos. O desenho está organizado em 16 quadrantes distribuídos ao longo da página, nos quais os alunos discorrem sobre o tema de maneira reflexiva. Observa-se, além disso, o uso de balões de fala e textos em caixas para melhor explicação da produção. As personagens são representadas de forma simplificada e esquemática, com traços básicos e pouca definição de feições. Ademais, há o uso limitado das cores marrom, amarelo, cinza, azul, verde e preto, que auxilia a enfatizar determinados momentos da narrativa.

Figura 21 – Reprodução de quadrinhos de alunos do 8º ano



Fonte: acervo pessoal (2025).

Por fim, na Figura 21, é plausível a observação das cores vermelho e amarelo que remetem à violência e destacam os momentos de embate na história em quadrinhos. Esse trabalho, por sua vez, está dividido em múltiplos quadrinhos dispostos na página de maneira assimétrica, seguindo a mesma estratégia dos desenhos observados anteriormente de caixas de texto, enquanto as falas das personagens estão dispostas nos balões de fala.

Ao analisar as produções dos alunos do sexo masculino sobre a presença feminina na Revolução Francesa e no movimento sufragista, observa-se uma maior incidência de reproduções violentas, marcadas pela presença de armas, facas, foices e embates corporais contra pessoas do sexo oposto. No entanto, durante a aula expositiva-dialogada, em nenhum momento abordou-se o tema da violência – inclusive, pouco foi incitado o seu uso pelo direito das mulheres para além dos direitos civis dos homens. Ainda assim, as produções masculinas encontram-se repletas de formas de violência.

Desse modo, é válido o questionamento acerca de como isso reflete um espelho social de reproduções de alunos conservadores, além de como o âmbito social permanece presente no espaço escolar. Isso evidencia-se de forma implícita, por meio dos desenhos apresentados neste trabalho. Em contrapartida, as produções realizadas por alunas do sexo feminino retratam suas preocupações para outros aspectos. Conforme afirma Louro (2004, p. 82-83),

As marcas de gênero e sexualidade, significadas e nomeadas no contexto de uma cultura, são também cambiantes e provisórias, e estão, indubitavelmente, envolvidas em relações de poder. Os esforços compreendidos para instituir a norma nos corpos (e nos sujeitos) precisam, pois, ser constantemente, reiterados, renovados e refeitos.

Sendo assim, compreende-se que a escola é também um espaço que recebe e reproduz dinâmicas sociais. Contudo, não me alongarei, neste trabalho, na discussão sobre relações de gênero, pois retorno ao foco da atividade: analisar o desenvolvimento de alunos com deficiência diante do tema proposto, sua relação com a construção do pensamento histórico e como o desejo de participação foi mobilizado, evidenciando as produções riquíssimas elaboradas por alunas com deficiência e, ainda, no fato de conseguir cativar o interesse de uma aluna antes considerada “desligada” em sala de aula.

Nesse sentido, compreendo a inclusão como um processo de tensionamento do tradicional, um exercício de “pensar fora da caixinha”, conforme defende Arroyo (2010, p. 43):

A chegada de outras crianças e adolescentes às salas de aula obriga os professores que têm sensibilidade para vê-los, a criarem novas autoimagens de sua condição docente. Criam outros sentidos para as salas de aula. Dessas infâncias e adolescências vêm demandas de outros significados para as escolas, para a docência e para o próprio currículo e seus ordenamentos e conhecimentos.

Portanto, a inclusão social e escolar não se efetiva plenamente conforme idealizado na primeira seção deste trabalho; contudo, o professor precisa se posicionar como parte dessa luta, desafiando o tradicional e enfrentando as demandas de uma sala de aula marcada por diversidades, assumindo o compromisso de ensinar com o estudante como protagonista do desenvolvimento do conhecimento histórico.

Para isso, estabeleço uma relação com diferentes pedagogias que se afastam do modelo tradicional e, inclusive, da relação hierárquica de poder entre professor e estudante, típica de aulas expositivas centradas em um docente à frente da turma, que exige silêncio, ausência de questionamentos e apenas o “desejo” de conteúdo. Em minha prática, procuro desafiar o aluno a ler o conteúdo a partir de sua própria perspectiva social, analisando o que lhe é proposto e transitando para além da imagem de uma História tradicional, restrita à leitura e à escrita.

A primeira forma de expressão humana manifesta-se por meio dos desenhos; antes mesmo da fala e da escrita, o desenho constitui-se como linguagem. Assim, busco reconhecê-lo como uma das formas de ensinar História, ao mesmo tempo em que me aproximo dos estudantes ao apresentar as histórias em quadrinhos como recurso didático e proponho que construam sua própria visão histórica por meio delas. Desafiar a imaginação no ensino de História é uma discussão presente em Pereira (2020, p. 50), ao afirmar que a “imaginação é o território da criação. Portanto, uma aula de História é esse Caos inorgânico que se deixa padecer a fim de fazer escorrer por sua superfície esse turbilhão de saberes, temporalidades, conceitos, produzindo efeitos incorporais que levam da imaginação à criação”.

Nesse contexto, incluir significou reconhecer e legitimar as múltiplas temporalidades, conceitos e efeitos produzidos pelos estudantes em sua releitura do tema, analisando separadamente cada reflexo da presença histórica para esses indivíduos e, portanto, defendendo a necessidade de sair do tradicional.

Buscar novas vertentes e metodologias para ensinar História é uma das grandes formas de incluir na contemporaneidade, em que não vivemos em uma sociedade idealmente inclusiva, mas que deixa espaço para que nós, professores, nos tornemos educadores inclusivos, olhando para nossos alunos e tornando-os protagonistas. Isso implica fazer de suas preocupações e aspirações novas formas de perceber a existência e os conceitos históricos e, nos diferentes contextos, inserir o que desejamos estabelecer nesse aluno como conceito histórico, saindo das amarras curriculares de aulas padronizadas marcadas por relações de poder dentro de uma sala de aula.

Nesse sentido, reitero como o Pibid é parte formadora de professores inclusivos, pois, quando pensamos em conjunto, observamos a sala de aula para além do tradicional e buscamos novas formas de desenvolver o conteúdo, incluir novas didáticas e testar novos saberes. Entende-se que a condição docente é atravessada por limites concretos e que a efetivação de uma prática inclusiva nem sempre se realiza plenamente; portanto, nesse sentido, penso no Pibid como força e ponte do que tanto se discute na Universidade sobre novas formas de ensinar e pensar a educação, além de considerar como isso é aplicado em sala de aula, para desafiar o tradicional e experienciar o novo com professores em formação em conjunto com professores experientes na escola, compartilhando saberes e trocando experiências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, evidenciou-se que a inclusão escolar de maneira idealizada – em que todos os indivíduos possuem suas necessidades atendidas pelo sistema de ensino, sem que sejam segregados – constitui uma realidade distante. No entanto, não se deve esperar o cenário ideal para a inclusão, mas que, diariamente, em nossos conteúdos e em nossa formação docente, procuremos ser inclusivos para além de estruturas escolares.

Assim, procurar novas pedagogias e formas de ensinar é urgente para incluir a todos os sujeitos, além de simplificar o processo de aprendizado enquanto lutamos por uma inclusão efetiva, sendo ela social, educacional, nos esportes, no lazer *etc.* Nesse sentido, acredito em novas formas de ensinar que utilizem do imaginário e do local social nos quais o estudante está inserido como forma de escuta para podermos construir lenta e pacientemente um pensamento histórico. Freire (2011, p. 20) defende que o educador deve compreender que

[é] preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Desse modo, acredito em uma perspectiva na qual o sujeito seja produtor do seu saber e, para isso, precisamos resistir a currículos pré-estabelecidos, enraizados em formas tradicionais de “transmitir conhecimento”, para aportar todas as necessidades de sala de aula para além de um conhecimento reproduzido, que o indivíduo saiba ler sua sociedade com um olhar histórico, além de compreender sua posição.

Portanto, como parte dessa força, compreendo o Pibid como grande articulador entre aquilo produzido na Universidade – especialmente no campo das perspectivas decoloniais – e a educação básica. Indubitavelmente, a aproximação dos saberes universitários precisa ser sentida na educação básica. Nesse contexto, pensar mulheres e seus anseios nas diferentes realidades históricas ainda permeia algo recente na educação básica, embora a Universidade produza reflexões sobre o tema há muito tempo. Assim, o Pibid atua na construção dessa ponte entre o que se produz como novo no campo acadêmico e um currículo básico ainda fortemente circundado por uma matriz europeia.

Nesse sentido, tornar os alunos protagonistas e introduzir novos saberes constituem passos concretos rumo à inclusão. Isso exige pensar como as relações de gênero se manifestam em sala de aula, como incluir para além da simples segregação acompanhada de apoio escolar

e como devem se organizar as estruturas do espaço escolar. Além disso, é preciso compreender que novas formas de ensino não beneficiam apenas aqueles considerados segregados, mas todo o conjunto de estudantes.

Para concluir, são diversas as formas de compreensão e aprendizagem em uma sala de aula; por isso, nem todos os alunos absorvem o conteúdo por meio de uma aula expositiva centrada na repetição do que é escrito no quadro negro e em seus cadernos. Nesse contexto, a estrutura escolar exige mudanças e, enquanto lutamos para que elas se efetivem, torna-se parte fundamental do trabalho docente sustentar, cotidianamente, o exercício de incluir para além do tradicional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BATISTA, Amanda de Oliveira. **O desenhar como linguagem no ensino de História: uma experiência a partir da produção de releituras do renascimento**. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

BELLO, Luiz. Censo 2022: Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência. **Agência IBGE – Notícias**, 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43463-censo-2022-brasil-tem-14-4-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 26, p. 329-376, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnvYyTPDGwK8SxCPmhy/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão LBI**: texto integral e fundamentos legais dos direitos das Pessoas com Deficiência: Estatuto da Pessoa com Deficiência: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: MDHC, 2025. Disponível em: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/dez-anos-da-lei-brasileira-de-inclusao-lbi-texto-na-integra/lei_brasileira_de_inclusao_digital__1_.pdf#:~:text=Em%206%20de%20julho%20de%202015%2C%20ap%C3%B3s,com%20Defici%C3%Aancia%20%2D%20LBI%20\(L%20n%C2%BA%2013.146/2015\)](https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/dez-anos-da-lei-brasileira-de-inclusao-lbi-texto-na-integra/lei_brasileira_de_inclusao_digital__1_.pdf#:~:text=Em%206%20de%20julho%20de%202015%2C%20ap%C3%B3s,com%20Defici%C3%Aancia%20%2D%20LBI%20(L%20n%C2%BA%2013.146/2015)). Acesso em: 25 fev. 2026.

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: Presidência da República, [2026]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

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

BREEN, Marta; JORDAHL, Jenny. **Mulheres na luta**: 150 anos em busca de liberdade, igualdade e sororidade. São Paulo: Seguinte, 2019.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009. Disponível em: <https://sur.conectas.org/deficiencia-direitos-humanos-e-justica/>. Acesso em: 25 fev. 2026.

ESEBA. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Universidade Federal de Uberlândia. **Plano de curso 8º ano**. Uberlândia, 2022. Disponível em: https://eseba.ufu.br/system/files/conteudo/plano_de_curso_8o_ano_2022.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

FLEITH, Denise de Souza. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidades / superdotação**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

GOVERNO institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Gov.br**, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/outubro/governo-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial-inclusiva>. Acesso em: 25 fev. 2026.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): pessoas com deficiência 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf. Acesso em: 24 fev. 2026.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2024: divulgação dos resultados**. Brasília: INEP; MEC, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LIMA, Aleska Trindade. **(In)visibilidades e experiência de pessoas com deficiência na cidade de Uberlândia (2015-2022)**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOUZEIRO, Rita. Educação pública e inclusão: motores à construção de uma sociedade inclusiva. In: CONSTANTINO, Carolini *et al.* (org.). **Mulheres com deficiência: garantia de direitos para exercício da cidadania**. [S. l.]: Coletivo Feminista Helen Keller, 2020. p. 67-73.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 28-36, 2017. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/80555>. Acesso em: 25 fev. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode a imaginação na aprendizagem histórica? **Revista de Pesquisa Histórica**, Recife, v. 38, p. 48-67, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22264/clio.issn2525-5649.2020.38.1.06>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/243163>. Acesso em: 23 fev. 2026.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i13.427>. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>. Acesso em: 25 fev. 2026.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, 2008. DOI: <https://doi.org/10.22456/1983-201X.7961>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961>. Acesso em: 23 fev. 2026.

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Gov.br**, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 25 fev. 2026.

SANTOS, Fernanda Cássia dos. Gênero e ensino de História: reflexões a partir da experiência do Programa Residência Pedagógica no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia. **Humanidades e Tecnologia**, Paracatu, v. 53, n. 1, p. 325-338, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.13977911. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/5285. Acesso em: 25 fev. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEFFNER, Fernando. Das (possíveis) perversas faces das políticas de inclusão escolar: o que o ensino de História tem a ver com isso. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, [S. l.]. **Anais [...]**. [S. l.]: ANPUH, 2007.

SILVA, Antonio Janiel Ienerich da.; KESKE, Henrique Alexander Grazi. As transformações da nomenclatura de referência à pessoa com deficiência e o impacto social para a inclusão. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 5, p. 45291-45309, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv.v7i5.29382>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/29382>. Acesso em: 25 fev. 2026.

SIQUEIRA, Breno. Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil. **Agência IBGE – Notícias**, 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil>. Acesso em: 24 fev. 2026.