



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
FACULDADE DE HISTÓRIA  
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

SAMIRA VITTORIA DA SILVA BARROS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE HISTÓRIA:** reflexões sobre o processo de  
inclusão de alunas com paralisia cerebral no Ensino Fundamental na Ilha de  
Mosqueiro (Belém-PA)

ANANINDEUA-PA  
2025

SAMIRA VITTORIA DA SILVA BARROS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE HISTÓRIA:** reflexões sobre o processo de inclusão de alunas com paralisia cerebral no Ensino Fundamental na Ilha de Mosqueiro (Belém-PA)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de História, do Campus Universitário de Ananindeua, como requisito obrigatório para obtenção de grau de Licenciatura em História, pela Universidade Federal do Pará.

Orientador: Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes

ANANINDEUA-PA

2025

SAMIRA VITTORIA DA SILVA BARROS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE HISTÓRIA:** reflexões sobre o processo de inclusão de alunas com paralisia cerebral no Ensino Fundamental na Ilha de Mosqueiro (Belém-PA)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de História, do Campus Universitário de Ananindeua, como requisito obrigatório para obtenção de grau de Licenciatura em História, pela Universidade Federal do Pará.

Orientador: Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes

Data de aprovação: 19/12/2025

**Banca Examinadora:**

---

Orientador

Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes - UFPA

---

Examinadora externa

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Francicy Taissa Nunes Barbosa-UFPA

---

Examinadora externa

Prof<sup>a</sup>. M<sup>a</sup>. Natália Almeida Evangelista- UFPA

## AGRADECIMENTOS

Um professor de História, ainda no tempo do cursinho pré-vestibular, disse certa vez que tudo o que nos tornamos e conquistamos depende de muitas pessoas. Hoje compreendo o quanto essa frase é verdadeira. Cada conquista minha carrega um pouco de todos aqueles que fizeram parte da minha caminhada: meus pais, professores, amigos e conhecidos. Dentre todas essas pessoas, gostaria de agradecer especialmente aos meus pais, por todo o apoio, amor e incentivo ao longo dessa jornada. Às minhas irmãs, Samara e Samia, por sempre acreditarem em mim, mesmo nos momentos em que eu mesma duvidei da minha capacidade.

Ao Prof. Dr. Francivaldo Nunes, minha sincera gratidão pela orientação, paciência e pelas valiosas contribuições que tornaram este trabalho possível. Quero expressar um agradecimento especial a uma pessoa que marcou profundamente a minha trajetória: a aluna que acompanhei entre 2022 e 2024. Foi uma das experiências mais bonitas e significativas para o meu crescimento pessoal e profissional. Seu sorriso ao me ver chegar e o alto e sonoro “Bom dia, Samiraa!”, de todas as manhãs, são lembranças que levarei comigo para sempre. Com você, aprendi mais sobre empatia, respeito às diferenças e a importância de lutar por uma escola verdadeiramente inclusiva.

A partir dessa experiência, compreendi ainda mais o tipo de professora que quero ser, também o tipo de professora que não quero ser. Agradeço aos professores que tive o privilégio de conhecer durante a graduação, bem como àqueles que encontrei na escola onde realizei o estágio. Todos, de alguma forma, contribuíram para minha formação, especialmente os que lutam diariamente pela inclusão e pelo respeito à pessoa com deficiência. Vocês me inspiram, e sou profundamente grata por todo o aprendizado compartilhado.

Como o cantor BK cita em uma de suas músicas: “Eu sou a continuação de um sonho, da minha mãe, do meu pai, de todos que vieram antes de mim”. Para que eu ocupasse este lugar, foi preciso muita luta. Meus pais não estiveram aqui, nem os pais dos meus pais; assim, ser a primeira pessoa da família a se formar em uma universidade federal representa muito mais que um diploma: é também o encerramento de um ciclo de desigualdade e o início de uma nova história. Por fim, dedico este trabalho a todos que sonharam antes de mim, mesmo sem saber que poderia ser possível.

Eu sou a continuação de um sonho  
Da minha mãe, do meu pai  
De todos que vieram antes de mim  
Eu sou a continuação de um sonho  
Da minha vó, do meu vô  
Quem sangrou pra gente poder sorrir

**BK' - Continuação de Um Sonho.**

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir o ensino de História e a inclusão na prática docente no ensino fundamental de duas escolas da Ilha de Mosqueiro. O trabalho tem como base o estudo de caso de duas alunas com paralisia cerebral, sendo uma delas acompanhada durante meu estágio não obrigatório. Além do relato de experiência das práticas pedagógicas desenvolvidas com as alunas, foram realizadas entrevistas com professores de História, com uma pedagoga da sala regular, com profissionais da sala multifuncional e com a direção das escolas envolvidas. A partir disso, pretende-se analisar as metodologias utilizadas por esses educadores e os obstáculos encontrados por eles, principalmente no ensino de História. Nesse sentido, o debate sobre o ensino de História e a educação especial inclusiva é de suma importância, visto que, em uma sala de aula, há diversidade de sujeitos. Assim, torna-se necessário que o professor pense em estratégias para uma melhor adequação do conteúdo escolar, garantindo que todos tenham acesso ao conhecimento histórico de qualidade.

**Palavras-chave:** Ensino de História; educação inclusiva; paralisia cerebral.

## **ABSTRACT**

This article aims to discuss the teaching of history and inclusion in teaching practice in elementary schools on Mosqueiro Island. The work is based on a case study of two students with cerebral palsy, one of whom was monitored during my non-mandatory internship. In addition to reporting on the pedagogical practices developed with the students, interviews were conducted with history teachers, a regular classroom teacher, professionals from the multifunctional classroom, and the school administrators involved. Based on this, we intend to analyze the methodologies used by these educators and the obstacles they encountered, especially in teaching history. In this sense, the debate on history teaching and inclusive education is of paramount importance, given that there is diversity among students in a classroom. Thus, it is necessary for teachers to think of strategies to better adapt school content, ensuring that everyone has access to quality historical knowledge.

**Keywords:** History teaching; inclusive education; cerebral palsy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Aluna A com material pedagógico .....	34
<b>Figura 2</b> – Aluna A realizando uma atividade com massinha de modelar .....	35
<b>Figura 3</b> – Aluna A realizando atividade de colagem .....	37
<b>Figura 4</b> – Aluna A manuseando recursos adaptados .....	39
<b>Figura 5</b> – Lápis adaptado para a aluna A .....	39
<b>Figura 6</b> – Aluna A participando do Clube do Livro .....	40
<b>Figura 7</b> – Aluna A participando de uma atividade sobre inclusão no espaço escolar .....	41

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CRIE	Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
NEES	Núcleo de Estágio Especializado
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....</b>	<b>13</b>
<b>3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PARALISIA CEREBRAL.....</b>	<b>16</b>
<b>4. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E O NÚCLEO DE ESTÁGIO ESPECIALIZADO (NEES).....</b>	<b>19</b>
<b>5. AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DE HISTÓRIA.....</b>	<b>23</b>
<b>7. ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO.....</b>	<b>30</b>
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>42</b>
<b>FONTES.....</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>45</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a educação foi vista como um simples ato de transferência de conhecimento do educador para o estudante, sem questionamentos ou consideração pelos saberes prévios dos alunos e com a mesma abordagem destinada a todos. Esse ensino mais tradicional se mostra ineficaz quando é trabalhado com alunos com deficiência. Por isso, há uma urgência em se pensar um ensino mais humanizado, que reconheça a diversidade dos sujeitos. Por essa razão, a escola não pode continuar a ignorar essas diferenças. Assim, o debate sobre ensino e inclusão é extremamente importante, pois quem é mais afetado pela falta de estrutura nas instituições? Pessoas com deficiência sofrem diretamente com a falta de acessibilidade das escolas, recursos e preparo dos profissionais da educação.

Nesse sentido, este trabalho busca compreender os obstáculos que professores de História do ensino fundamental enfrentam em relação à educação especial inclusiva e como ele pode modificar sua abordagem para assegurar que todos os alunos tenham seus direitos respeitados, promovendo um ensino justo e de qualidade. Dentro desse contexto, é crucial discutir a relevância de materiais pedagógicos no ensino de Histórias voltado para alunos com deficiência, especialmente aqueles com paralisia cerebral. Conforme Gabrielle Sanchez, Rita Almeida e Adriana Gonçalves:

Utilizando-se da CIF, neste contexto, alunos com Paralisia Cerebral apresentam alterações no movimento e na postura corporal como característica individual, mas tais alterações podem ser acentuadas se não houver alterações ambientais, desde as mais amplas como as arquitetônicas, até as mais específicas como a adaptação de recursos pedagógicos (Sanchez; Almeida; Gonçalves, 2017, p. 89).

Quando os educadores se deparam com um estudante com deficiência, muitos se sentem inseguros e sem ação. Maria Mantoan (2003) observou que muitos professores se consideram “incompetentes” para lidar com essas diversidades em sala de aula. Portanto, este estudo propõe investigar quais as dificuldades pedagógicas e metodológicas que os professores de História enfrentam para incluir estudantes com paralisia cerebral em suas aulas. Isso se relaciona ao tempo, aos recursos disponíveis ou à disposição? Para responder a essas questões

e a outras relevantes para a pesquisa, foram realizadas entrevistas com professores e gestores escolares de duas alunas com paralisia cerebral que frequentam diferentes escolas no distrito de Mosqueiro, na cidade de Belém do Pará. A entrevista estruturada, busca captar as experiências da Educação Especial Inclusiva e as dificuldades enfrentadas pela direção da escola e pelos educadores da rede pública de ensino, além de investigar se há dificuldade na elaboração de atividades pedagógicas para alunos com deficiência, se existe diálogo com os professores da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e quais são as formações oferecidas a esses profissionais.

Devido à amplitude do tema inclusão, o foco será voltado para um tipo específico de deficiência: a paralisia cerebral. Esta pesquisa tem como base as análises de Maria Mantoan (2003) sobre o debate da inclusão no espaço escolar e as reflexões de Selva Guimarães Fonseca (2003) e Circe Bittencourt (2008) sobre ensino de História. A metodologia da pesquisa utilizada inclui revisões bibliográficas, com livros, artigos acadêmicos e documentos tanto nacionais quanto internacionais que tratam da proposta de educação especial inclusiva em classes regulares, além de entrevistas com membros da comunidade escolar e experiências que tive como estagiária do AEE, acompanhando uma aluna com paralisia cerebral.

A estrutura deste trabalho será dividida em oito seções. A introdução apresenta os principais pontos do artigo, conceitos e métodos da pesquisa. A segunda seção discute a evolução da educação inclusiva no Brasil, além de uma análise de políticas públicas e documentos legais que fundamentam essa abordagem no país. Na terceira seção, é abordado o conceito de educação inclusiva e a paralisia cerebral. Na quarta seção, será discutido sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Núcleo de Estágio Especializado (NEES), bem como os resultados das entrevistas com os acompanhantes especializados. A quinta seção trata dos resultados obtidos a partir das entrevistas com professores de História. Em seguida, a sexta seção é dedicada à última parte das entrevistas, que tem por objetivo compreender como funciona a relação entre a gestão escolar e a sala de recursos, analisando de que maneira a comunidade escolar entende o processo de inclusão de alunos com deficiência, suas atitudes e tensões frente à prática inclusiva. A sétima seção foi destinada à reflexão sobre o ensino de História e suas possibilidades na inclusão escolar, baseando-se no estudo de caso das duas

alunas e atividades realizadas no estágio não obrigatório do AEE. Por fim, a última parte foi destinada à conclusão do trabalho.

Portanto, o trabalho em questão não tem como objetivo fazer um passo a passo em como incluir um aluno, pois esse processo é realizado entre teorias e práticas, erros e acertos. Entretanto, acredita-se que o presente estudo poderá facilitar e auxiliar o professor no processo de inclusão de seus alunos com deficiência. Assim, por meio da luta, a pessoa com deficiência teve seus direitos atendidos; refletir sobre isso é pensar que a inclusão é também um processo de resistência.

## **2. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

Quando refletimos em um projeto voltado exclusivamente para alunos com deficiência, é importante pensar em quantos estudantes, no passado, não tiveram essa oportunidade e foram negligenciados pelo Estado, não compreendidos pela escola. Por isso, é importante conhecer um pouco da trajetória da educação especial inclusiva no Brasil e analisar as políticas públicas e documentos legais que têm importância central no direito da pessoa com deficiência.

A trajetória da educação especial no Brasil pode ser descrita como um conjunto de grandes movimentos de luta e resistência, marcados por debates envolvendo crenças, atitudes, ideologias e valores que foram, ao longo dos anos, quebrados ou repensados. A educação especial no Brasil é resultado de uma construção histórica e de dinâmicas de poder relacionadas à formação da sociedade brasileira.

Segundo a *Revista Inclusão*, produzida pelo Ministério da educação (2004), o atendimento à pessoa com deficiência no Brasil teve início no período imperial, com a fundação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e, três anos depois, com a inauguração do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro. Nesse período, o suporte às pessoas com deficiência, no século XIX, era visto como uma caridade, um favor oferecido pelas classes mais abastadas. Já no século XX, foi criado o Instituto Pestalozzi, em 1926, dedicado ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual. Além disso, em 1954, surge a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado destinado às pessoas com superdotação.

Entretanto, de acordo com Ramon Alcântara (2011), esse teor assistencialista do século XIX perdurou até a década de 1950. Com a influência dos direitos humanos, passou-se então a pensar uma educação especial caracterizada pelo atendimento especializado.

A partir da década de 1960, o Estado passou a compreender que a educação especial era um dever da administração pública. Uma das propostas foi que o atendimento educacional às pessoas com deficiência se fundamentasse nas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, que propõe o direito à educação preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Entretanto, ainda não se efetivava uma política pública que garantisse o acesso universal à educação para essas populações, mantendo-se uma lógica de “políticas especiais” destinadas aos alunos com deficiência. Também não havia a organização de um atendimento especializado que contemplasse as singularidades de aprendizagem desses estudantes.

Com a Constituição Federal de 1988, muitas mudanças ocorreram. A educação passa a ser compreendida como um direito de todos. O artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como princípio fundamental do ensino e reforça o dever do Estado, incluindo a oferta do atendimento educacional especializado nas salas regulares.

Em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, cujo artigo 55 reforça que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também segundo a *Revista Inclusão*.

Nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva. Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (*Revista Inclusão*, 2004, p. 10).

De 1988 a 2025, ocorreram muitas mudanças. Influenciadas pelas declarações internacionais, a Política Nacional de Educação Especial (1994)

orientou a entrada de estudantes com deficiência em salas regulares. Já a LDB, de 1996, trouxe grandes avanços ao determinar que os sistemas de ensino deveriam oferecer currículos, métodos e recursos adaptados às necessidades específicas de cada estudante. O Decreto nº 3.298/1999 consolidou a educação especial como modalidade transversal, complementar ao ensino regular. Nos anos 2000, houve mudanças como inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e do sistema Braille nas instituições de ensino. O Ministério da Educação lançou o “Programa de Educação Inclusiva”, voltado à formação de gestores e educadores para garantir o direito à escolarização de todos. De acordo com Jean Pereira *et al.*:

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) trouxe um novo impulso ao movimento inclusivo. Ele destacou como prioridades a formação de professores, a criação de salas de recursos multifuncionais e a adaptação das escolas para garantir a acessibilidade (Brasil, 2007). Assim, reafirmou-se a necessidade de superar a divisão entre educação regular e especial, promovendo um sistema educacional inclusivo, onde todos os estudantes, independentemente de suas características ou necessidades, tenham a oportunidade de aprender juntos e em igualdade de condições (Pereira *et al.*, 2024, p. 9).

É importante citar também a Lei de Acessibilidade (Decreto nº 5.296/2004), que trata da eliminação de barreiras arquitetônicas, de comunicação e de informação para pessoas com deficiência.

Entre as leis mais recentes, destaca-se a Lei nº 12.764/2012, que proibiu qualquer recusa de matrícula por motivos de deficiência, estabelecendo punição para gestores e autoridades que descumprirem essa norma. Vale ressaltar, ainda, os avanços da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015, que tem como objetivo garantir o pleno exercício dos direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência. Conforme a LBI, a educação deve ser inclusiva; por isso, todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades, incluindo acesso físico e direito a adaptações curriculares que considerem as especificidades de cada estudante.

Portanto, medidas como essas representam passos importantes na luta contra a discriminação escolar. Refletir sobre essas conquistas é fundamental para perceber como a sociedade mudou ao longo do tempo. Como já mencionado, instituições como a dos Meninos Cegos, criadas no Brasil Imperial, representam um modelo segregador, no qual pessoas com deficiência eram associadas à caridade,

vistas como objetos de piedade e não como sujeitos de direitos e com potencial produtivo. Atualmente, é claro que ainda não temos um sistema perfeito; porém, há esforços para reconhecer a importância de acolher todas as crianças e jovens em um ambiente escolar inclusivo, que respeite e valorize a diversidade. A trajetória da educação especial percorreu um longo caminho e ainda há muito a avançar. Mesmo assim, é fundamental entender e valorizar que cada lei, decreto e resolução representam passos importantes para tornar o Brasil mais justo e inclusivo.

### **3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PARALISIA CEREBRAL**

É importante compreender as ideias de educação inclusiva e a educação especial, pois muitos acreditam ser a mesma coisa. Entretanto, apesar de serem complementares, têm objetivos e enfoques diferentes. De acordo com Anna Boff e Andreia Machado:

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal em todos os níveis, etapas e modalidades educativas (...). Já a educação inclusiva é uma ação política e pedagógica que defende o direito à educação de todos os estudantes sem nenhum tipo de discriminação e exclusão (Boff; Machado, 2024, p. 3).

A inclusão no contexto escolar valoriza e respeita as diferenças, buscando garantir os direitos de todos os alunos, com ou sem deficiência, e focando na socialização de todos. Já a educação especial oferece o atendimento especializado, dando suportes específicos e complementares à escolarização, tendo como objetivo principal atender às necessidades específicas e ao desenvolvimento das potencialidades do estudante com deficiência, em conjunto com a educação regular. Por isso, ambas são importantes e se complementam no processo de aprendizagem e socialização.

Maria Mantoan (2003), em seu livro intitulado *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*, apresenta importantes reflexões sobre as instituições de ensino, o papel do professor e o processo de inclusão. Segundo a autora, a inclusão coloca em xeque os métodos de ensino da escola, pois essas mesmas instituições muitas vezes atribuem aos alunos deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas. Mantoan pontua que:

Sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim (...). É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar para as escolas e classes especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais (Mantoan, 2003, p. 18).

De acordo com a autora, a inclusão provoca uma crise escolar, uma crise identitária institucional, pois abala esse sistema atual elitista, excludente e normativo, que é incapaz de compreender o aluno da escola inclusiva, que não tem uma identidade fixa em modelos ideais. Em um mundo massificado, onde tudo precisa ser igual para ser aceito, a inclusão surge para acolher e valorizar tudo o que é diferente. Isso pode fazer com que o corpo escolar, principalmente os professores, tenha dificuldade nesse processo. Não se pretende insinuar que há má vontade de incluir, mas sim problemas mais profundos, que existem desde a formação desses profissionais até a falta de estrutura, materiais e tempo.

A primeira questão que a pesquisa se propõe compreender é qual a importância da elaboração de atividades pedagógicas para a inclusão de alunos com paralisia cerebral no ambiente escolar, pois, a partir da minha experiência como estagiária, percebi que há falta de preparo desses profissionais e, quando há preparo, existe uma falta de recursos que limita esse profissional. Por exemplo:

Alunos com paralisia cerebral muitas vezes ficam em condições desfavoráveis de conforto e bem-estar, devido à fragilidade de recursos, impossibilitando-os de se beneficiarem dos conteúdos escolares. Essas condições desfavoráveis acontecem devido à falta de recursos e, conseqüentemente, a falta de participação do aluno. A participação é de suma importância, entretanto alguns estudos mostraram que, devido ao nível de comprometimento motor, a participação é baixa (Revelli, 2017, p. 86).

A atividade pedagógica voltada para as especificidades e necessidades do aluno com deficiência é muito importante para o processo de inclusão, pois muitos não conseguem acompanhar a metodologia do professor. A pesquisa busca compreender qual a opinião dos professores sobre esses materiais: se eles os desenvolvem e utilizam em sala de aula, se os retiram da internet ou se apenas

deixam o aluno de fora das atividades. Mas, antes de iniciar a discussão e os resultados da pesquisa, é preciso saber um pouco mais sobre a paralisia cerebral. Conforme Ana Cardoso *et al.*:

A Paralisia Cerebral Infantil (PC) constitui uma das condições neurológicas mais prevalentes e desafiadoras que afetam a infância. Com uma incidência estimada de 3 a 5 casos a cada 1000 nascidos vivos, a PC representa um espectro amplo de distúrbios motores, sensoriais e cognitivos originados por lesões não progressivas no cérebro em desenvolvimento. Esta condição complexa, muitas vezes associada a complicações obstétricas, prematuridade e eventos perinatais adversos, impõe uma carga significativa sobre crianças e suas famílias, exigindo uma abordagem multifacetada para seu tratamento (Cardoso, 2024, p. 2).

Nesse sentido, a paralisia cerebral tem como característica a lesão de uma ou mais áreas do sistema nervoso central, ocasionando alterações psicomotoras. Ela também pode causar atrasos no desenvolvimento, problemas motores como coordenação e força, atraso na linguagem ou problemas na fala, dificuldade respiratória, dificuldade para comer e mastigar, problemas na visão, dependendo do tipo de paralisia. É importante compreender que cada aluno tem suas especificidades, por isso é necessário entender como sua condição se manifesta no cotidiano.

Observar o aluno e planejar estratégias inclusivas a partir de suas necessidades concretas é fundamental. Isso envolve reconhecer as limitações motoras, a necessidade de apoio para escrever, se há dificuldades na comunicação, comprometimento intelectual, dentre outros fatores. De acordo com Mayana da Paz e Dayanne Cajueiro:

O conhecimento do professor sobre a criança com paralisia cerebral é fundamental para o planejamento e a implementação de estratégias educacionais eficazes. Ao reconhecer as necessidades e características únicas da criança, ele pode oferecer suportes adequados, adaptar o ambiente e promover um aprendizado inclusivo e significativo (Da Paz; Cajueiro, 2024, p. 11).

Ademais, é preciso refletir que o aluno não se resume à deficiência. Ele traz consigo suas vivências, seus gostos e interesses, e isso é extremamente importante para criar estratégias de ensino que mais se adequem à realidade do estudante.

Portanto, o processo de inclusão deve ser feito coletivamente, mas sempre compreendendo a individualidade do aluno.

O estudo de caso em questão propõe analisar o processo de inclusão de duas alunas com paralisia cerebral de escolas diferentes no Distrito de Mosqueiro. A aluna acompanhada em uma escola ao longo dos anos de 2022 e 2023 será descrita como estudante A, e a aluna da outra escola será descrita como estudante B. A aluna A tinha, durante o período de estágio entre 2022 e 2023, 14 anos de idade e cursava o 7º ano do Ensino Fundamental II. Sua deficiência é a paralisia cerebral; ela faz uso de cadeira de rodas. Essa estudante apresenta dificuldades na fala, o que limita a comunicação oral, e dificuldades na escrita devido aos espasmos motores. Além disso, possui deficiência intelectual associada. Não é alfabetizada, o que exige maior mediação pedagógica e estratégias diferenciadas de aprendizagem.

Já a aluna B tem 11 anos de idade e frequenta o 2º ano do Ensino Fundamental I. Também diagnosticada com paralisia cerebral, utiliza cadeira de rodas e, por estar no processo de alfabetização, apesar dos espasmos, consegue escrever algumas palavras. Assim como a aluna A, possui limitações na fala, mas demonstra boa capacidade de compreensão e interesse pelas atividades quando são apresentadas de forma lúdica que atenda às suas necessidades.

Como parte da pesquisa envolve minha experiência como acompanhante no AEE, é importante saber como funciona a sala de recursos e o papel dos estagiários no processo de inclusão, sendo um apoio para o professor da sala regular. Por isso, foram entrevistados estagiários das escolas, a fim de entender como a experiência acompanhando alunos do AEE está contribuindo para a sua carreira profissional e, principalmente, compreender se há uma parceria entre os professores de História e a sala de recursos.

#### **4. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E O NÚCLEO DE ESTÁGIO ESPECIALIZADO (NEES)**

A Resolução nº 4 CNE/CEB, de 2 de outubro de 2009, institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica. Segundo o art. 2º, o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação

na sociedade e para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Nesse sentido, o AEE é importante para garantir que os alunos com deficiência tenham acesso a um ensino inclusivo e de qualidade, buscando métodos e recursos que os auxiliem, sempre levando em consideração as suas particularidades. Entretanto, o AEE não pode ser pensado como uma substituição do ensino regular, mas como um complemento ou suplemento das atividades realizadas nas classes comuns.

Ainda na Resolução nº 4 CNE/CEB (2009), em seu art. 4º, é discutido quem é o público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

No art. 10, inciso VI, e no art. 11, a Resolução determina a presença de outros profissionais da educação, além do professor do AEE, que o apoiem em atividades como alimentação, higiene e locomoção, atuando com os alunos do público-alvo da Educação Especial sempre que necessário. Nesse contexto, entra o papel dos apoios das salas regulares. Embora os artigos não mencionem sobre “estagiários”, muitos municípios optam por contratar alunos de licenciatura para atuar como acompanhantes do AEE.

Esse é o sistema adotado nas escolas municipais da região de Belém. Elas contam com órgãos específicos voltados para o atendimento desses estudantes, como o Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE). Essa unidade, vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), tem como objetivo oferecer atendimento educacional especializado por meio das Salas de Recursos Multifuncionais instaladas nas escolas-polo do município. Essa unidade tem como função promover a inclusão de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e alunos com altas habilidades/superdotação na Rede Municipal de Belém.

O AEE é realizado por programas, núcleos e projetos que buscam incluir esses alunos no contexto escolar da melhor forma possível. O CRIE promove formações para os profissionais da educação que atuam tanto no AEE quanto nas salas comuns. Além disso, há também o Núcleo de Estágio Especializado (NEES), que é um programa de estágio para estudantes de licenciatura atuarem como acompanhantes especializados de alunos atendidos pelo CRIE. No site do CRIE, informa-se que há cerca de 67 Salas de Recursos Multifuncionais espalhadas pelos oito distritos administrativos municipais: Belém, Entroncamento, Sacramento, Guamá, Benguí, Outeiro, Icoaraci e Mosqueiro. Assim, podemos compreender o grande papel desse órgão tanto para os estudantes quanto para os profissionais da educação das salas multifuncionais e das salas comuns. De acordo com Rafaela Florenzano e Tâmara Silva (2016), o CRIE beneficia cerca de 1.200 alunos matriculados com deficiência (física, auditiva, visual, intelectual etc.). A pesquisa foi realizada em 2016, portanto esse número deve ser maior atualmente. Infelizmente, não foram encontradas atualizações do CRIE sobre a quantidade de alunos em 2025, mas é possível compreender a importância desse órgão para todas as crianças atendidas.

Foram entrevistados cinco acompanhantes de licenciaturas diferentes, cujas respostas evidenciam os estagiários como importantes agentes no processo de inclusão dos estudantes com deficiência. Nos diversos relatos, eles afirmam assumir a responsabilidade de adaptar conteúdos e avaliações escolares, o que revela uma série de problemáticas que precisam ser discutidas.

Essa realidade aponta para uma inversão da lógica pedagógica, na qual sujeitos que ainda estão em processo de formação acabam assumindo funções que pertencem ao trabalho do professor regente. Na escola A, quando perguntados sobre como avaliavam o trabalho do professor de História com relação aos alunos do AEE, todos responderam de forma negativa:

Muito cabeça-dura, a maioria desses professores não liga, praticamente não quer nem saber do aluno, se tem alguma deficiência, praticamente larga de mão aluno deixa ali no canto, não quer nem saber. São poucos professores de história que realmente traz a adaptação para os alunos, essa cobrança maior vai para a gente que é estagiário. Então acho que hoje em dia, não sei como é que tá nas outras escolas. Mas, pelo menos aqui, eu não vejo (Estagiária AEE, escola A).

Na escola B, os estagiários relatam que assumem a maior parte das atividades para alunos do AEE, mas mencionam pontos positivos no trabalho de pelo menos um professor de História:

O meu primeiro contato com professor foi maravilhoso porque ele é um professor inclusivo. Ele traz atividades adaptadas, até agora não tenho coisas negativas pra falar dele. E sim positivas porque já é um grande avanço para um professor de história adaptar atividade (Estagiária AEE, escola B).

As falas dos estagiários indicam que a maioria das atividades pedagógicas feitas não partem dos professores, mas deles próprios. Conforme Iolanda Cortelazzo (2012), é de responsabilidade dos educadores — gestores, licenciados e pedagogos — pensar metodologias que permitam que o estudante aprofunde seu conhecimento. Desse modo, é importante que haja uma parceria entre o professor e a sala de recursos. De acordo com Philippe Perrenoud (2000), esse processo de adaptação deve ser feito junto a pessoas especializadas, por meio de uma “organização de equipe” que estude e insira métodos para atender da melhor forma esses estudantes. Assim, essa comunicação entre o apoio escolar e os professores deve ser uma prática docente cotidiana:

Tem outras disciplinas ouristas que eles não realizam atividades, quando tem ausência de alunos do fundamental menor a gente acaba ficando com o fundamental maior. Mesmo não sendo da nossa competência a gente acaba fazendo atividade (Estagiário AEE, escola A).

Essa substituição de funções se mostra bastante perigosa quando observamos, por exemplo, alunos cursando Matemática, Português ou outras licenciaturas produzindo atividades pedagógicas do conteúdo de História. Não há uma formação adequada para que esse estagiário produza atividades de um assunto que não domina, podendo prejudicar diretamente o aluno com deficiência. Segundo Hermano Thiry-Cherques (2006), a escola é um espaço de reprodução do capital cultural; assim, os professores de História, com sua formação específica, detêm maior capital cultural em sua área de estudo. Entretanto, esse conhecimento nem sempre é utilizado de forma inclusiva. Já no caso dos estagiários, que ainda

estão em processo de formação, as entrevistas demonstram uma grande sensibilidade e preocupação em produzir atividades específicas para alunos do AEE.

Por isso, o diálogo entre a sala de recursos e os professores das salas regulares pode ser uma importante ferramenta de apoio e orientação. Analisando as respostas, podemos compreender que, embora a atuação desses estagiários seja muito importante, ela não deve substituir a responsabilidade docente, mas sim complementar um trabalho coletivo entre professor regente, AEE e equipe escolar.

De acordo com a professora da sala multifuncional da escola A, há cerca de 26 alunos que frequentam o AEE para apenas 3 estagiários. Já na escola B, há 61 alunos e apenas 2 estagiários. Diante desses números, é possível refletir sobre a falta de contratação de acompanhantes para atender à grande demanda de alunos que necessitam de acompanhamento. Conforme o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, “a garantia da oferta do AEE ao estudante não será condicionada à exigência de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde” (Brasil, 2025, art. 11, § 7º). Diante disso, há uma série de problemáticas a serem refletidas. Se mesmo com a exigência de laudo médico já existe falta de estagiários para atender às demandas das salas de AEE, com esse novo decreto haverá um aumento significativo de crianças sendo atendidas pelas salas de recursos. Assim, será que as escolas conseguirão comportar essa nova demanda? Os estagiários e demais profissionais conseguirão atender todos os alunos do AEE? Existe o risco de a sala de recursos transformar-se em um espaço de reforço escolar para qualquer estudante com dificuldade de aprendizagem, o que pode prejudicar o atendimento de alunos com deficiência que necessitam de acompanhamento especializado.

Além disso, é importante considerar a grande dificuldade dos professores em encontrar tempo, enfrentar a falta de recursos e de formação para proporcionar, da melhor forma possível, um ensino inclusivo de qualidade. Não basta apenas criticar a ausência das práticas inclusivas, mas ouvir as demandas dos professores, suas dificuldades e o que deve ser feito para melhorar suas práticas.

## **5. AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Foram entrevistados dois professores de História da escola A e uma pedagoga da escola B. As entrevistas tiveram o objetivo de compreender as

percepções dos educadores sobre o conceito de inclusão escolar e entender as principais dificuldades enfrentadas, bem como o desenvolvimento do ensino de História para alunos com paralisia cerebral.

Na escola A, quando perguntados se há dificuldades em produzir atividades para alunos com deficiência, ambos tiveram respostas parecidas:

Minha formação foi bastante deficitária nesse aspecto. Eu não tive nenhuma disciplina dentro da universidade, por exemplo, que contemplasse esse termo. E o pouco que eu sei, é da minha vivência prática mesmo, inclusive muito consciente que eu sou bastante deficitário ainda com a relação a esse contexto todo de inclusão e de como trabalhar melhor o conteúdo com o aluno que apresenta algum tipo de deficiência (Professor 1, escola A).

A falta de formação dos professores é um dos principais entraves, de acordo com os entrevistados. A realidade do educador no Brasil força-o a trabalhar em mais de uma escola, com carga horária excessiva e baixos salários. Isso dificulta diretamente o tempo que poderia ser utilizado para especialização:

A nossa maior dificuldade é a falta de formação, nós não somos reparados na graduação e há falta também de uma formação continuada. Então a própria SEMEC quando fornecem esses cursos não dá pra gente ir e as escolas não liberam. E também tem principalmente a falta de tempo, né? Então como nós temos esse sistema perverso de você receber de acordo com a quantidade de aulas que você tem, então pra você ter um salário melhor você acaba pegando mais turmas, você acaba sacrificando seu tempo, né? Que poderia ser um tempo de estudo (Professor 2, escola A).

Segundo Selva Fonseca (2003), a formação de professores é um processo educativo que não se inicia nem termina na educação superior. Trata-se de um processo de “aprender” e “ensinar”, desenvolvendo também na experiência cotidiana. Nesse sentido, na prática da sala de aula o professor também aprende e se forma. Assim, com a falta de formações oferecidas nas escolas, muitos professores se viram como podem, utilizando conhecimentos adquiridos em suas vivências:

Tudo que aprendi foi mais na prática, né? Mais iniciativa minha. Acabei de terminar um curso de especialização, fiz um trabalho de TCC sobre autismo, lancei um cordel sobre autismo e foi mais leituras que eu fiz por conta da necessidade (Professor 2, escola A)

Comparando as experiências dos professores de História da escola A, há consenso sobre a falta de formação, entretanto o professor 1 assume ser bastante “deficitário”. Quando perguntado sobre a comunicação com o professor da sala de recursos, relata que “quando ele procura, ocorre. Quando ele não procura, esse diálogo fica mais difícil”. Isso demonstra que só há diálogo quando o professor da sala multifuncional faz o primeiro contato. O professor 2 reconhece dificuldades na inclusão, mas buscou especializar-se e está aberto ao diálogo, ainda que o tempo reduzido entre as aulas dificulte essa interação.

Os docentes reconhecem que não dispõem de formações adequadas, seja por falta de acesso, seja pela falta de tempo. Diante disso, Fonseca afirma:

No entanto, como já enfatizamos, os sujeitos/docentes constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas. Essa aprendizagem depende e alimenta-se de modelos educativos, mas não se deixa controlar. É dinâmica, ativa e constrói-se no movimento entre o saber trazido do exterior e o conhecimento ligado à experiência (Fonseca, 2003 p. 115).

Nesse sentido, apesar de a formação continuada ser importante, o professor não é um sujeito passivo, mas alguém que aprende também na prática, a partir das demandas cotidianas. Fonseca (2003) também cita que a formação docente tem sido vista tanto como “bode expiatório” do fracasso educacional quanto como uma fórmula “milagrosa” para mudar as práticas escolares.

Diante disso, Maria Mantoan (2003) defende que o processo de inclusão não pode ser entendido como responsabilidade exclusiva do professor regente, mas requer planejamento coletivo entre o corpo escolar, como estagiários, sala de recursos e equipe pedagógica. Assim, embora haja um aumento das exigências sobre o professor, isso não vem acompanhado de melhores condições de trabalho e de preparação. Fonseca destaca ainda:

A formação e a atuação do professor em sala de aula são resultantes de múltiplas determinações e relações, de vontades/responsabilidades individuais e coletivas, da obrigação institucional do Estado e da sociedade. Na atualidade, os desafios da formação, da profissionalização, da ação docente constituem problemas complexos (Fonseca, 2003, p.139).

Enquanto na Escola B, a professora pedagoga, regente da turma do Ensino Fundamental I, relata que não enfrenta grandes dificuldades para incluir a aluna com paralisia cerebral:

Quando eu coloco, ela consegue resolver na dificuldade dela, às vezes ela responde coisas melhores do que os ditos normais. Ela tem a dificuldade na fala, mas dá pra gente entender. Ela tem facilidade em aprender. Ela só ainda não desenvolveu mais porque ela falta muito, né? A dificuldade de trazer ela para a escola é o que está fazendo com que ela não se desenvolva mais (Pedagoga, escola B).

A fala da professora remete ao modelo médico de deficiência, que historicamente coloca a culpa ou responsabilidade na pessoa com deficiência sem considerar de forma ampla as barreiras sociais, estruturais e institucionais que dificultam diretamente em seu processo de escolarização. Nesse sentido, a professora coloca a deficiência da aluna como um problema individual, tirando a responsabilidade da instituição educacional que por vezes não oferece condições para que a aluna tenha um ensino de qualidade.

Lev Vygotsky (1998) pontua que, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores<sup>1</sup> a mediação social é fundamental. Quando presente na escola, promove avanços significativos. A professora menciona as faltas recorrentes da aluna, porém não busca saber as motivações e como a escola pode solucionar esse problema. Será que também não é papel da escola compreender e ajudar a solucionar essas barreiras (urbanística/arquitetônica/programática)?

Assim, as barreiras externas dificultam a participação da estudante. Entretanto, é necessário compreender também que a escola e os professores não podem responder por todos os problemas; é preciso políticas públicas que garantam o acesso, permanência e participação real do aluno com deficiência. A fala da pedagoga aponta também para a necessidade de articulação entre escola e a família.

Quando perguntada se prepara atividades pedagógicas, respondeu:

Não, porque quando é avaliação, quem faz a adaptação é as meninas lá do AEE. Elas que fazem. Há troca de experiências com o

---

<sup>1</sup> Funções psicológicas superiores é um conceito de Vygotsky, ele explica que as habilidades mentais mais complexas se desenvolvem a partir da interação social e da mediação cultural. Emergem e se aprimoram com experiências e a interação com o ambiente.

professor da sala multifuncional? Tem, sim, porque ela sempre está aqui comigo, ela me dá apoio, ela tem mais conhecimento na dificuldade da aluna B do que eu. Ela está sempre comigo no trabalho (Pedagoga, escola B).

De acordo com a professora, a estudante B não apresenta grandes dificuldades; quando necessário, quem produz as atividades é a estagiária do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Diferentemente dos docentes da escola A, a professora da escola B tem uma comunicação direta com a sala de recursos, o que facilita o entendimento sobre a deficiência mas ainda coloca a responsabilidade nas estagiárias de proporcionar recursos específicos para a aluna. Sobre as formações de professores oferecidas na escola, ela afirma que: “Não, sobre educação inclusiva a gente não tem. Nós tínhamos antes, atividades da classe, como no dia do Autista, mas formação mesmo a gente não tem”. Em ambas as escolas não há formações sobre inclusão; quando mencionadas, costumam restringir-se ao autismo.

Quando questionada sobre o ensino de História, a pedagoga respondeu:

Na verdade, eu não chego a dar história, eu me preocupo muito com leitura (...) foco muito na sílaba, na informação de palavras. As datas comemorativas, isso, eles têm. Mas assim, de eu chegar e trabalhar, eu não vou trabalhar porque eu vou só perder tempo, que eu vou estar escrevendo e não vão conseguir copiar tudo, porque muitos ainda não copiam do quadro. Eu falo as datas comemorativas, é mais um trabalho assim. Como agora 7 de setembro, falei pra eles o que a gente comemora, tudinho. Mas assim, de entrar mesmo na história, eu não entrei (Pedagoga, escola B).

A fala da professora revela a desvalorização do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, reduzido a datas comemorativas. A justificativa é a dificuldade dos alunos com leitura e escrita, o que leva à priorização da alfabetização. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, o ensino de História deve estar presente do 1º ao 5º ano, não apenas restrito a datas cívicas, mas promovendo noções de tempo histórico, memória, identidade e diversidade cultural.

Circe Bittencourt (2008) apresenta um panorama do ensino de História nos anos iniciais. A partir da década de 1870, o objetivo era construir uma “História nacional”, instrumento para construir a “memória nacional”. Essa lógica permeia até hoje a organização curricular. Nos anos 1930, consolidou-se uma “memória histórica

nacional e patriótica”, centrada no culto aos heróis da pátria e nos festejos nacionais, como o sete de setembro. Predominava um método voltado à memorização, com foco em acontecimentos, nomes e datas. Para Bittencourt (2008), o ensino de História não deve se restringir ao calendário cívico, mas contribuir para identidade, memória e compreensão da diversidade cultural.

Ao afirmar que ensinar História seria “perda de tempo”, a professora ignora as orientações curriculares, que indicam a importância de inserir a criança desde cedo nas noções de tempo histórico, memórias familiares e histórias locais. A partir das entrevistas, é perceptível a diferença entre os professores de História do Ensino Fundamental II e a professora do Ensino Fundamental I. Os professores da escola A reconhecem dificuldades na inclusão — muito por falta de formação —, já a professora da escola B segue o modelo médico e demonstra desconhecimento sobre as habilidades, potencialidades e dificuldades da aluna como também reduz o ensino de História a datas comemorativas, focando, principalmente, em atividades voltadas para a alfabetização. Essa postura, como aponta Bittencourt (2008), é resultado de um processo histórico de desvalorização da disciplina nos anos iniciais.

A partir das entrevistas com os professores de História, é possível observar a falta de formação, apoio e diálogo com a sala de recursos. Já quando mencionamos as falas da pedagoga, apesar de um melhor diálogo com o AEE, demonstra um entendimento limitado sobre o papel formativo da História na infância.

Assim, as entrevistas evidenciam problemas no ensino de História desde os anos iniciais até os anos finais do Ensino Fundamental. É necessário repensar práticas pedagógicas que articulem teoria e experiência docente, valorizem a disciplina e garantam que todos os alunos tenham direito de aprender.

## **6. A GESTÃO ESCOLAR E A SALA DE RECURSOS: TENSÕES NA PRÁTICA INCLUSIVA**

As entrevistas revelam que, apesar de reconhecerem a importância de uma Educação Especial Inclusiva e de garantirem a permanência desses alunos na escola, a gestão escolar aponta limitações, como a falta de formação e estrutura suficiente para recebê-los. Há incongruências no discurso dos professores das salas regulares em relação à coordenação. De acordo com a coordenadora da escola A, há formações na semana pedagógica, realizadas em conjunto com a sala de

recursos. Quando questionada sobre como avalia o trabalho do professor de História no que se refere à preocupação com a inclusão de alunos com deficiência, respondeu: “Os professores de História, assim como a maioria dos outros professores, também estão engatinhando sobre esse processo de inclusão. A gente está sempre recorrendo à sala de recursos” (Coordenadora, escola A). Entretanto, a professora da sala multifuncional afirma que não há comunicação entre ela e os professores de História.

A coordenadora da escola B relata que não é papel da coordenação organizar formações, mas sim do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE): “Nós estamos aqui para quê? Para efetivar; o que fazer vem de lá” (Coordenadora, escola B). Esse discurso retira da escola a responsabilidade pela inclusão dos alunos, tornando-a dependente da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) para elaborar formações ou promover debates sobre o tema nas formações pedagógicas. Quando perguntada sobre como avalia o trabalho do professor de História, afirmou: “Assim, primeiro porque o professor licenciado, como qualquer outro professor, se ele não tiver na área dele de formação a questão da educação inclusiva, ele não vai saber trabalhar” (Coordenadora, escola B). Ao mesmo tempo em que reconhece a dificuldade dos professores frente à inclusão, a escola não busca meios de minimizar os obstáculos enfrentados pelos profissionais.

Segundo a professora da sala multifuncional, esse espaço possui um papel muito importante no atendimento aos alunos. Entretanto, às vezes, acaba sendo utilizado como um local de compensação das lacunas deixadas pelos professores da sala regular. Esse tipo de atitude configura uma distorção do objetivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve atuar de forma articulada com o professor da sala regular, e não como um substituto de seu trabalho.

Diante disso, a partir dos relatos, é importante tecer algumas reflexões: a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar parece ser sempre responsabilidade de outro setor, revelando uma fragmentação de responsabilidades. Maria Mantoan (2003) afirma que a inclusão deve ser um projeto coletivo da escola; porém, embora exista o desejo de acolher os alunos, há grandes desafios estruturais, como a formação continuada dos professores. Observa-se uma sobrecarga de responsabilidades que são delegadas a estagiários e ao professor da sala multifuncional, quando essas ações deveriam ocorrer em parceria com o

professor regente. Há ausência de comunicação coletiva entre os diferentes setores da escola, o que dificulta o processo inclusivo.

Mantoan cita que:

O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos chave para o aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que equilibram o trabalho nas salas de aula (Mantoan, 2003, p. 44).

A escola não deve ser refém da iniciativa de órgãos externos para criar formações. Se há demanda e necessidade de formações específicas, se existem situações em que professores e a gestão escolar não sabem ou não se sentem seguros para enfrentar, é preciso que exista um diálogo para superar tais obstáculos. Reorganizar pedagogicamente as escolas, criando espaços de diálogo, criatividade, solidariedade e cooperação, constituem passos importantes para a inclusão.

Mantoan (2003) desenvolve uma importante reflexão sobre os rumos da inclusão escolar: o que deve mudar — os alunos ou a escola? Devemos construir um ensino especializado para todas as crianças ou um ensino especial para apenas uma parte delas? Professores que se aperfeiçoam para atender todos os alunos ou professores especializados apenas para ensinar “aqueles que não aprendem” ou “aqueles que não sabem ensinar”?

A escola precisa estar comprometida com a inclusão de todos os estudantes, transformando-se em uma instituição que se torne espaço de aprendizado e respeito às diferenças, garantindo o acesso e permanência dos educandos. Diante disso, a partir do estudo de caso das duas alunas, serão apresentadas algumas reflexões sobre o ensino de História e possibilidades de práticas que consigam abarcar suas particularidades. As atividades são baseadas na minha experiência com a aluna A, em leituras e no auxílio de profissionais da sala do AEE, que trabalharam diretamente com alunos com paralisia cerebral.

## 7. ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

O ambiente escolar é dotado de saberes próprios, hábitos, valores, resistências e modos de pensar que se desenvolvem historicamente e se manifestam por meio das práticas cotidianas. Esses elementos fazem parte da cultura escolar, que, como escreveu Selva Fonseca (2003), realiza um trabalho de seleção, reorganização, produção e difusão dos saberes. Nesse sentido, a escola não é apenas um lugar de reprodução de conteúdo, mas um espaço de disputas, criação e ressignificação dos conhecimentos.

Os professores, mesmo diante de condições precárias de trabalho e de uma estrutura por vezes limitada, possuem uma certa autonomia relativa, tendo a possibilidade de interpretar e adaptar o currículo para um que leve em conta a vivência do aluno. De acordo com Fonseca:

É preciso auscultar o currículo real, vivido, (re)construído no cotidiano escolar. Nesse sentido, é imprescindível que o próprio professor esteja atento à linguagem, aos exemplos que utiliza, às suas atitudes com os alunos de diferentes culturas, etnias e níveis sociais. Devemos observar as relações entre os alunos, as formas de agrupá-los, as práticas dentro e fora da sala de aula. Professores, gestores e autores devem combater a difusão de estereótipos e toda forma de preconceitos nos materiais didáticos, nas avaliações que constituem, historicamente, mecanismos de seleção, discriminação e exclusão (Fonseca, 2003, p. 69).

Ao reconhecer que os sujeitos trazem consigo um conjunto de saberes, atitudes, valores e crenças, torna-se necessária a incorporação, no processo de ensino, de diferentes fontes, suportes, linguagens e estratégias pedagógicas. Essa adaptação realizada pelo professor democratiza o acesso ao saber, compreende e respeita os diferentes sujeitos e suas especificidades, amplia o debate sobre variadas visões de mundo e estimula o estudo da cultura e da experiência histórica. Fonseca argumenta:

No espaço da sala de aula, é possível ao professor de História – com sua maneira própria de pensar, agir, ser e ensinar fazer emergir o plural, a memória daqueles que, tradicionalmente, não tiveram direito à história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação. Mas também pode, inconsciente ou

deliberadamente, operar o contrário e perpetuar estereótipos sociais, mitos, fatos e heróis da memória dominante (Fonseca, 2003, p. 63)

Fonseca (2003) continua seu debate apontando que as abordagens historiográficas denominadas “História tradicional” e “Nova História” são as mais presentes no Ensino Fundamental. A História tradicional, também chamada de positivista, dominou o século XIX e privilegiava os documentos escritos como fontes. Os sujeitos destacados eram, em sua maioria, políticos, reis e líderes, retratados como heróis e construtores da pátria. Essa abordagem caracterizava-se pela concepção de passado como uma sequência linear, cronológica e progressiva; a história deveria ser neutra, e os fatos históricos, incontestáveis.

Ao longo do século XX, essa história tradicional passou a ser questionada, e, desse movimento, desenvolveu-se a chamada “Nova História”, inspirada na Escola dos Annales e no Marxismo. A Nova História se consolidou como um campo crítico à forma tradicional de fazer e ensinar História, ampliando as fontes de estudo e promovendo o diálogo com outras disciplinas. Os documentos escritos deixaram de ser os únicos instrumentos de análise histórica. Os sujeitos históricos passaram a ser todos os indivíduos que participam do processo social, e não apenas heróis nacionais. Dessa forma, a Nova História busca compreender o cotidiano humano, a religiosidade, os costumes, as mentalidades, os tempos e os lugares.

Diante disso, o ato de ensinar inicia, antes de tudo, pela seleção e pelo planejamento: escolher o conteúdo, como será ministrado, quais recursos e materiais serão utilizados. Trata-se de decidir que tipo de professor se deseja ser: o tradicional, que privilegia uma história para poucos e não se preocupa em compreender a realidade do educando e suas especificidades, ou aquele que adapta sua prática ao conjunto de necessidades dos estudantes. Em um exemplo prático: numa aula tradicional em que o professor utiliza apenas o quadro branco, um estudante com baixa visão pode não conseguir acompanhar as anotações; já um aluno com paralisia cerebral, que apresenta dificuldades motoras para escrever, pode sentir-se excluído de uma atividade aparentemente simples. Esses exemplos revelam como escolhas pedagógicas mal planejadas podem produzir exclusões e reforçar as barreiras que dificultam o acesso ao ensino e à aprendizagem. Como afirma Fonseca:

A História ocupa um lugar estratégico no currículo do ensino fundamental, pois, como conhecimento e prática social, pressupõe movimento, contradição, um processo permanente de (re)construção, um campo de lutas. Um currículo de História é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas, de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempos, circunstâncias. Assim, os conteúdos, os temas e os problemas de ensino de História – sejam aqueles selecionados por formuladores das políticas públicas, pesquisadores, autores de livros e materiais da indústria editorial, sejam os construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula expressam opções, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos, enfim relações de poder (Fonseca, 2003, p. 61).

Ensinar é confrontar-se rotineiramente com as diferenças e aprender com elas; é caminhar por lugares distintos, com visões de mundo diversas, e ter a liberdade de aprender e contribuir para a formação dos sujeitos. A partir dos movimentos historiográficos e educacionais ocorridos ao longo dos anos, é evidente que há uma pluralidade de modos de ensinar e aprender História. Quando se fala em inclusão, costuma-se pensar nas barreiras explícitas, como a falta de estrutura e de recursos escolares. No entanto, é necessário considerar também como se desenvolve o planejamento de métodos educacionais inclusivos e como o professor se organiza para que todos os seus alunos sejam contemplados com uma aula de qualidade.

Não é o estudante que precisa se modificar nesse processo, mas sim o professor, que deve refletir sobre sua prática e planejar aulas pensadas para todos. Diante disso, serão apresentadas algumas práticas e reflexões que podem auxiliar professores na elaboração de aulas mais acessíveis para estudantes com paralisia cerebral. A seguir, estão alguns exemplos de materiais construídos por mim com auxílio da professora da sala de recurso multifuncional da escola A.

**Figura 1** – Aluna A com material pedagógico.



**Fonte:** Arquivo próprio (2023).

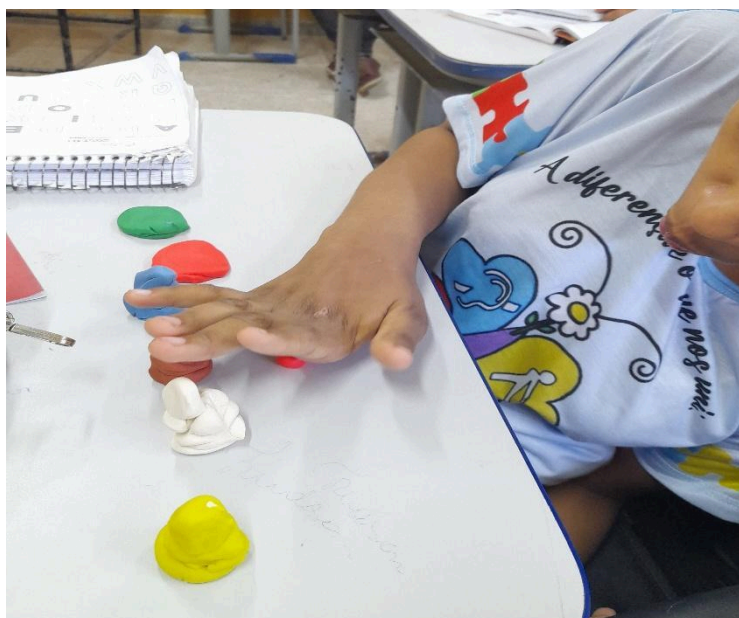
Esse material foi criado para auxiliar a aluna nas aulas de Português, com o objetivo de identificar letras do seu nome e números. Após isso, seria apontado quais números, quando combinados, resultariam na sua idade. Além de apresentar uma interdisciplinaridade entre Português e Matemática, esse material respeita suas limitações motoras.

A estudante, por não ter acompanhamento fisioterapêutico desde cedo, apresenta muitas dificuldades motoras, o que torna o ato de escrever muito cansativo. Nesse sentido, Tecnologias Assistivas de Baixo Custo são importantes aliadas no processo de inclusão, atividades como as de encaixe e manipulação são muito úteis, pois estimulam a coordenação motora, a autonomia, a concentração e a participação ativa no processo de aprendizagem.

Mesmo esse material não ser específico de História, ele é um exemplo da importância de proporcionar atividades variadas, como construir objetos, maquetes, realizar brincadeiras com o corpo, utilizar jogos, histórias, teatro, música, modelagem e recursos visuais que permitam adquirir noções de tempo, espaço e causalidade. Há trabalhos muito interessantes produzidos por colegas de graduação nas disciplinas de ensino que utilizam quebra-cabeças no ensino de História, podcasts, jogo da memória. Esses tipos de recursos podem ser utilizados por todos os alunos, melhorando a socialização do aluno com paralisia cerebral.

Camila Martins (2023) debate sobre a importância da ludicidade no processo de inclusão de alunos da educação especial. Para ela, as atividades lúdicas não proporcionam apenas prazer, mas também estimulam habilidades como memorização, imaginação, obediência às regras e favorecem a socialização entre os alunos. Nesse sentido, é importante pensar em novas ferramentas para o ensino de História que se adaptem à realidade física do aluno e explorem suas possibilidades de aprendizado.

**Figura 2** – Aluna A realizando uma atividade com massinha de modelar.



**Fonte:** Arquivo próprio (2023).

Durante meu estágio na escola A, desenvolvi, em parceria com estagiária Evelen Santos, um projeto chamado “Clube do Livro”, voltado para a turma do 8º ano do Ensino Fundamental. Esse projeto surgiu porque havia três horários vagos no cronograma da turma; assim, os interessados se inscreviam e participavam das atividades.

O projeto teve grande adesão da turma e consistia em debates sobre livros da própria biblioteca, contação de histórias, atividades lúdicas e discussões sobre temas sociais, principalmente inclusão.

As atividades eram pensadas cuidadosamente para a participação da aluna com paralisia cerebral. A imagem acima mostra uma das atividades que foram

produzidas no projeto; a temática era a cultura indígena, abordando aspectos como a organização social, as crenças e as contribuições dos povos originários para a sociedade brasileira. Após as discussões em sala, foi proposta uma atividade com massinha de modelar, na qual os estudantes deveriam recriar utensílios e artefatos indígenas, como vasos, muiraquitãs e urnas funerárias e, posteriormente, apresentar suas produções à turma e explicar seus significados.

A atividade teve excelentes resultados. A aluna participou com muito entusiasmo e modelou alguns artefatos com ajuda dos colegas. Embora apresentasse limitações na fala e não conseguisse realizar a apresentação oral, mostrou aos colegas de turma sua criação, sendo acolhida com atenção e respeito pela turma. Maria Mantoan afirma:

Uma outra situação que implica a recriação dos espaços educativos de trabalho escolar é a que diz respeito ao trabalho em sala de aula, ainda muito marcado pela individualização das tarefas, pelo aluno que trabalha na maior parte do tempo sozinho, em sua carteira, mesmo que a atividade seja comum a todos. Experiências de trabalho coletivo, em grupos pequenos diversificados, mudam esse cenário educativo, exercitando a capacidade de deixar de alunos diante a escolha de tarefas; a divisão e o compartilhamento das responsabilidades com seus pares; o desenvolvimento da cooperação; o sentido e a riqueza da produção em grupo; e o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos; bem como a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas que lhe são comuns (Mantoan, 2003, p. 36).

Portanto, uma atividade aparentemente simples transformou-se em uma experiência pedagógica muito significativa, tanto para a estudante quanto para os demais alunos. O Clube do Livro fez-me refletir que práticas inclusivas não precisam ser necessariamente recursos sofisticados ou difíceis de produzir, mas, sim, devem ser sensíveis e adaptáveis aos alunos. Atividades em grupo são ótimas maneiras de inserir o aluno: delegar tarefas como colar imagens, pintar e até segurar o cartaz na apresentação são ações simples, mas muito significativas para o aluno com deficiência.

**Figura 3** – Aluna A realizando atividade de colagem.



**Fonte:** Arquivo próprio (2023).

Foi possível observar que a estudante demonstrava mais interesse em atividades visuais. Nas aulas ministradas de modo tradicional — como escrever no quadro e explicar o conteúdo — a aluna não conseguia acompanhar. Apesar de apresentar deficiência intelectual, conseguia identificar padrões e diferenças entre imagens, revelando boa capacidade de percepção visual e simbólica. Fonseca cita que:

As imagens constituem fontes extraordinárias para o processo de ensino e aprendizagem em todas as áreas, sobretudo em História. Ampliam o nosso olhar, possibilitam o desenvolvimento da observação, da crítica, da criatividade. Atraem. Seduzem. Instigam. As imagens visuais – desenhos, pinturas, gravuras, esculturas, fotografias –, produzidas em diferentes épocas e lugares, têm valor educativo, estético, histórico. Os professores de História no cotidiano da sala de aula reconhecem esse fato e cada vez mais as incorporam no cotidiano da sala de aula. As artes visuais expressam modos de pensar, visões de mundo, leituras e intenções variadas, experiências e sensibilidades de homens e mulheres que as produziram em determinadas circunstâncias. Logo, estimulam o nosso pensamento, nosso imaginário, nossas sensações (2003 p. 400).

Nesse sentido, uma das atividades consistiu em mostrar fotos distintas e propor que a estudante escolhesse aquelas que representavam respeito e igualdade entre as pessoas. A estudante foi capaz de discernir e selecionar os símbolos que expressavam os valores propostos, demonstrando sensibilidade social e

compreensão dos conceitos trabalhados. Outro exemplo importante ocorreu durante a aula sobre tempo histórico. O conteúdo foi ministrado por meio de recursos visuais comparativos — como um celular antigo e um atual, e uma escola do passado e outra do presente — com a finalidade de tornar mais concreta a noção de mudança temporal. Em seguida, foi proposta uma atividade de colagem, na qual a aluna deveria organizar objetos do passado e do presente. A estudante realizou a atividade com êxito, mostrando grande entendimento da diferença entre os tempos históricos, bem como participação ativa em sua execução.

Para Jucélia Granemann (2005), é importante que o educador da sala regular compreenda o significado de uma escola inclusiva, assim como entenda que seus alunos possuem modos diferentes de aprendizagem, o que faz do professor uma ferramenta fundamental do ensino. Por isso, é preciso reconhecer que, muitas vezes, estratégias tradicionais não se aplicam à escola inclusiva, pois algumas práticas não contribuem para a inserção do aluno no meio social como o agente principal de sua história e trajetória.

Ao tratarmos da elaboração de atividades pedagógicas, autores como Rita Araujo e Marlene Lorenzini (1995) debatem que, para programar atividades lúdicas para crianças com deficiência, é importante prever dificuldades motoras e identificar quais domínios corporais estão presentes. Também devem ser considerados os aspectos cognitivos e emocionais, para que os objetivos das atividades sejam alcançados com êxito. Nesse sentido, são necessárias estratégias e intervenções que permitam à criança com deficiência atingir seu máximo potencial, respeitando seus limites sem reduzir suas oportunidades de participação e de construção do conhecimento histórico.

**Figura 4** – Aluna A manuseando recursos adaptados.



**Fonte:** Arquivo próprio (2023).

**Figura 5** – Lápis adaptado para a aluna A.



**Fonte:**

[https://3.bp.blogspot.com/\\_y8y50IoKv8o/S8jiUFNM36I/AAAAAAAAABU4/RqAjiwJeRpU/s1600/eduardo+006.jpg](https://3.bp.blogspot.com/_y8y50IoKv8o/S8jiUFNM36I/AAAAAAAAABU4/RqAjiwJeRpU/s1600/eduardo+006.jpg). Acesso em: 29 nov. 2025.

A dificuldade motora impacta diretamente o processo de escrita dos alunos com paralisia cerebral, exigindo do educador adaptações que possibilitem uma participação efetiva desses estudantes nas atividades escolares. Uma das queixas da professora da escola B refere-se à dificuldade da aluna em escrever algumas palavras devido aos espasmos musculares. Por isso, é importante que o professor

pense em adaptações que auxiliem o desenvolvimento motor da aluna e promovam maior autonomia. Um exemplo que pode ser mencionado é a confecção de um lápis adaptado, com modificação em sua forma, textura e peso.

Esse lápis adaptado, mais grosso, por exemplo, proporciona à aluna uma pegada mais firme. Lápis triangulares ou com revestimentos emborrachados ajudam a oferecer mais estabilidade e conforto durante o uso, podendo ser uma alternativa eficaz para minimizar as dificuldades motoras. É fato que nem todos os alunos com paralisia cerebral conseguem se adaptar ao lápis; cabe ao professor analisar se essa alternativa será viável ou não para cada estudante.

**Figura 6** – Aluna A participando do Clube do Livro.



**Fonte:** Arquivo próprio (2023).

**Figura 7** – Aluna A participando de uma atividade sobre inclusão no espaço escolar.



**Fonte:** Arquivo próprio (2023)

Para finalizar, as últimas fotos registram o projeto “Clube do Livro”, no qual foi discutida a temática da inclusão. Durante a atividade, os alunos foram levados à sala multifuncional, onde foi realizada uma roda de conversa sobre o trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua importância para a comunidade escolar. Em seguida, foi solicitado que os alunos observassem diferentes espaços da escola e refletissem se ela possui estrutura adequada para receber alunos com deficiência — principalmente a física —, pois a turma possui uma aluna cadeirante.

Além disso, foram instaladas placas em Libras nos diferentes espaços da escola, com o objetivo de auxiliar possíveis alunos surdos e tornar o ambiente escolar mais acessível. Antes disso, os alunos aprenderam alguns sinais básicos em Libras; essa atitude contribuiu para o engajamento e o interesse da turma pela temática trabalhada. Diante disso, essa ação ultrapassou os limites da sala de aula, despertou a atenção da comunidade escolar e promoveu reflexão sobre a importância das práticas inclusivas no cotidiano.

Portanto, o debate sobre inclusão é muito importante para transformar o meio escolar. Pequenas atitudes podem gerar grandes impactos, principalmente ao levar professores, gestores e alunos a repensarem o papel da escola diante a diversidade. Mantoan pontua:

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 se deixa que aconteça. Como não me canso de dizer, ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras coisas de abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber (Mantoan, 2003, p. 37).

Compreender que a escola é um espaço de socialização, acolhimento e construção coletiva do saber é muito importante. O profissional da educação precisa desenvolver oportunidades para que todos os alunos participem desse processo, valorizando o diálogo, o respeito e acolhendo as diferenças. Portanto, há grandes possibilidades para um ensino de História inclusivo, que valorize os sujeitos, compreenda suas particularidades e, principalmente, faça com que alunos com deficiência também se enxerguem como sujeitos ativos no processo de aprendizagem e indivíduos importantes para a História.

## **8. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse trabalho foi desenvolvido a partir de inquietações surgidas ao longo da minha experiência de estágio não obrigatório, vivenciadas no cotidiano escolar com uma aluna com paralisia cerebral. Tais inquietações não são individuais, pois são confirmadas também por outros acompanhantes e professores das salas regulares e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dessa forma, ao longo do trabalho, é possível perceber que, mesmo com políticas públicas e legislações que amparam a inclusão de alunos com deficiência, a efetivação dessa inclusão ainda enfrenta inúmeros desafios.

A entrevista com a comunidade escolar mostrou que, mesmo com a presença de recursos materiais e tecnológicos, salas do AEE e biblioteca, isso pode não ser suficiente quando há falta de formação adequada direcionada aos professores. Além disso, a sobrecarga de trabalho, as salas regulares superlotadas e a ausência de apoio institucional afetam diretamente a oferta de um ensino de qualidade e inclusivo para todos os alunos. Entretanto, os professores podem aprender também a partir do cotidiano escolar. Muitos permanecem dois ou três anos com a mesma turma, tendo o mesmo aluno com deficiência em sala, conhecem suas especificidades, mas

decidem não incluir o aluno em suas atividades ou delegam sua responsabilidade aos acompanhantes.

Nesse sentido, as práticas desenvolvidas, como o projeto Clube do Livro e as atividades apresentadas ao longo do trabalho, mostram que a inclusão é possível quando existe um planejamento. A utilização de recursos visuais e materiais pedagógicos — que muitas vezes são simples, como um lápis grosso ou uma modelagem com massinha — pode ser muito eficaz para promover a aprendizagem e a socialização do aluno com deficiência. Essas atitudes demonstram que a inclusão não está apenas na exigência de estrutura física nas escolas, mas também nas atitudes pedagógicas e na postura do professor diante da diversidade nas instituições de ensino.

A educação especial inclusiva no espaço escolar só se tornará efetiva quando existir uma mudança cultural nas escolas, quando o pensamento da gestão escolar sobre o aluno deixar de ser pautado pela sua deficiência e passar a valorizar suas potencialidades. É preciso entender que todos os alunos têm capacidade de aprender, ainda que em modos e ritmos diferentes, e que a escola tem o papel de garantir que cada estudante tenha seu direito de aprendizado garantido de acordo com seus limites.

Portanto, o processo de inclusão não é uma tarefa apenas do professor, mas sim coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar. Uma escola que promove diálogos, estimula a empatia e valoriza as diferenças não é uma escola utópica. Incluir é um ato político, um ato de resistência aos preconceitos e à discriminação, não apenas em relação às pessoas com deficiência, mas a todos alunos, com suas particularidades, crenças, sexualidades, raças e gêneros. Finalizo este trabalho com uma frase de Maria Mantoan (2003, p. 48): “A inclusão é um sonho possível”.

## **FONTES**

### **I. FONTES ORAIS:**

COORDENADORA (Escola A). Entrevista concedida a Samira Vittoria da Silva Barros. Distrito de Mosqueiro (Belém), 17 set. 2023.

COORDENADORA (Escola B). Entrevista concedida a Samira Vittoria da Silva Barros. Distrito de Mosqueiro (Belém), 18 set. 2023.

ESTAGIÁRIA AEE (Escola A). Entrevista concedida a Samira Vittoria da Silva Barros. Distrito de Mosqueiro (Belém), 17 set. 2023.

ESTAGIÁRIA AEE (Escola B). Entrevista concedida a Samira Vittoria da Silva Barros. Distrito de Mosqueiro (Belém), 18 set. 2023.

ESTAGIÁRIO AEE (Escola A). Entrevista concedida a Samira Vittoria da Silva Barros. Distrito de Mosqueiro (Belém), 17 set. 2023.

PEDAGOGA (Escola B). Entrevista concedida a Samira Vittoria da Silva Barros. Distrito de Mosqueiro (Belém), 18 set. 2023.

PROFESSOR 1 (Escola A). Entrevista concedida a Samira Vittoria da Silva Barros. Distrito de Mosqueiro (Belém), 17 set. 2023.

PROFESSOR 2 (Escola A). Entrevista concedida a Samira Vittoria da Silva Barros. Distrito de Mosqueiro (Belém), 17 set. 2023.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. **A ordem do discurso na educação especial**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/178/1/RAMON%20LUIS%20DE%20SANTANA%20ALCANTARA.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2025.

ARAUJO, Rita de Cássia Tibério; LORENZINI, Marlene V. A educação psicomotora como atividade lúdica para crianças com deficiência física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 03, p. 63-71, 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v02n03/v02n03a07.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2025.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Educar em Revista**, v. 40, p. 1-17, 2024. Disponível: <https://www.scielo.br/j/er/a/PSzsBQhDNrRkQNkStgSsGbQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 4, CNE/CEB. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2135-rceb004-09resolucao04-cne&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2135-rceb004-09resolucao04-cne&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 de jul. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União: Seção 1**, Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. **Revista Inclusão**, n. 5. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

CARDOSO, Ana Maria Santos *et al.* Desafios e avanços no tratamento da paralisia cerebral infantil: uma revisão bibliográfica. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 5, n. 2, p. 1-8, 2024.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. Formação de professores para uma educação inclusiva mediada pelas tecnologias. In: GIROTO, Cláudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (Orgs.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária/SP: Cultura Acadêmica, 2012. p. 93-120. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas\\_e-book.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf). Acesso em: 02 dez. 2025.

DA PAZ, Mayana Santos; CAJUEIRO, Dayanne Dailla da Silva. A aprendizagem de alunos com paralisia cerebral na perspectiva da neurociência: uma análise teórica. **Anais do seminário de educação, diversidade e direitos humanos**, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/anaisdoseminarioeducacaodiversid/article/view/1240/1088>. Acesso em: 02 dez. 2025.

FLORENZANO, Rafaela Cunha Baía; SILVA, Tâmara Furtado da. Sensibilização da comunidade escolar como ferramenta na inclusão de alunos com deficiência física na Rede Municipal de Ensino de Belém-PA: um relato de experiência. In: CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2016, Belém. **Anais...** Belém: CPEE–UNIFESSPA, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.

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

GRANEMANN, Jucélia Linhares. **Educação Inclusiva: análise de trajetórias e práticas pedagógicas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7801-educacao-inclusiva-analise-de-trajetorias-e-praticas-pedagogicas.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2025.

MARTINS, Camila Raimunda Nunes Sousa. **A ludicidade no processo de inclusão escolar de crianças identificadas como público-alvo da educação especial**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

PEREIRA, Jean Junio de Oliveira *et al.* Caminhos da Educação Inclusiva no Brasil. **Revista Acadêmica Online**, v. 11, n. 55, p. 1-17, 2025. Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/976/1034>. Acesso em: 02 dez. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000

SANCHEZ, Gabrielle Cristina; ALMEIDA, Rita de Cássia Gomes de Oliveira; GONÇALVES, Adriana Garcia. Inclusão Escolar: os desafios de alunos com paralisia cerebral em seu processo de escolarização. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 9, n. 2, p. 83-96, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5897>. Acesso em: 02 dez. 2025.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 27-53, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtgRs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2025.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1984.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DAS PERGUNTAS ELABORADAS PELA AUTORA  
PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM A COMUNIDADE ESCOLAR  
NAS ESCOLAS A E B**

- Para os professores da sala comum de História e para a professora de Pedagogia:

1. Você costuma adaptar atividades e avaliações para alunos com deficiência?
2. Se sim, como é esse processo? Se não, qual o motivo para a não adaptação de atividades e avaliações?
3. Quais são as suas maiores dificuldades na adaptação de atividades escolares?
4. Como você avalia o desenvolvimento desses alunos?
5. Quais estratégias você utiliza para isso?
6. Há troca de experiências com o/a professor(a) da Sala de Recursos Multifuncional?
7. Como essa parceria acontece na prática?
8. O que é inclusão para você dentro do contexto escolar?
9. A escola fornece formações sobre educação inclusiva? Se sim, poderia compartilhar como elas se desenvolveram?
10. Quais são os maiores desafios que você enfrenta para promover uma educação inclusiva?
11. Você teve disciplinas na universidade voltadas para a educação inclusiva?

- Para o(a) coordenador(a) pedagógico(a) ou equipe gestora:

1. A escola oferece formação continuada para professores com foco em educação inclusiva? Se sim, quais temas são abordados?
2. Há um planejamento pedagógico voltado para atender alunos com deficiência? Como ele é construído?
3. A escola conta com algum tipo de avaliação ou acompanhamento específico para esses alunos?
4. Como você avalia o trabalho do professor de História no que se refere à inclusão dos alunos com deficiência?

- Para o diretor – sobre estrutura e acessibilidade:

1. A escola possui estrutura física acessível para estudantes com deficiência (rampas, banheiros adaptados, sinalização, etc.)?
2. Existem recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis para auxiliar o ensino de alunos com paralisia cerebral?

- Para o(a) professor(a) da Sala de Recursos Multifuncional (se houver):

1. Como é realizado o trabalho com alunos com paralisia cerebral na Sala de Recursos?
2. Existe articulação entre você e os demais professores, principalmente o de História, para pensar estratégias inclusivas?
3. Quais são os principais desafios encontrados para realizar um trabalho eficaz com esses alunos?

- Para os(as) estagiários(as) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas A e B:
  1. O que o estagiário do AEE faz?
  2. Como está sendo a experiência de acompanhar alunos do AEE?
  3. Você teve algum tipo de dificuldade no acompanhamento do aluno? Se sim, o que você fez para superar esse problema?
  4. Você adapta ou auxilia o professor na adaptação das atividades de alunos com deficiência?
  5. Como você avalia o trabalho do professor de História com os alunos do AEE?