

## Inclusão Escolar: novos desafios ao ensino de História

Luís Henrique da Silva

Mestre em Educação  
PPGDE/UNESP

Professor Adjunto Universidade Paulista  
[lhsilva1@yahoo.com.br](mailto:lhsilva1@yahoo.com.br)

**RESUMO:** Apresentamos neste trabalho uma parte dos resultados de pesquisa que analisou os elementos constitutivos da busca de alunos com deficiência intelectual matriculados no ensino fundamental (6º a 9º ano) de escolas regulares de uma cidade do interior do Estado de São Paulo e seus respectivos professores pelo êxito no ensino-aprendizado de História. Os resultados, obtidos através das respostas a questionários encaminhados a sete professores e entrevistas realizadas com quinze alunos com deficiência intelectual, após análise quantitativa e qualitativa via Análise Social Discursiva (Moraes, 2003), apontaram que as ações desenvolvidas continuam reproduzindo um ensino pouco significativo que inclui novos sujeitos a um contexto escolar que já se apresenta excludente. Trata-se de procedimento reflexivo inicial direcionado às práticas de ensino de História diante do desafio da Inclusão Escolar.

**Palavras-chave:** ensino de história – deficiência intelectual – inclusão escolar.

**ABSTRACT:** It has been presented on this paper part of the acquired results from the researches about the constituted elements of the search for quality and good scores on History, by students and their respective teachers. The fifteen students, who were observed and interviewed to the research, are enrolled on the primary education (from the 5<sup>th</sup> grade to the 8<sup>th</sup>) at a regular school in a small city of São Paulo. All of them have shown intellectual deficiency. The seven teachers have answered a questionnaire. The students' and teachers' results have been analyzed in quantitative and qualitative terms, based on Análise Social Discursiva (Moraes, 2003). In the final analysis, all the actions developed by the teachers have apparently been meaningless, once they include new subjects (students) in an educational context from where they had already been excluded. On this paper it has also been presented an initial reflexive process towards teaching History facing the new challenge inherent in Education Inclusion.

**Word-keys:** history's teaching - intellectual deficiency – inclusion on school.

Desde o final do século XX, o ensino escolar para pessoas com necessidades educacionais especiais, promovido até então unicamente pelas Escolas Especiais, passa a receber orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), e das correspondentes Diretrizes Curriculares para o Ensino Básico que orientam o acesso incondicional de pessoas com deficiência ao ensino regular.

Neste sentido, o ensino que passa a adquirir nova perspectiva, começa a ser mais claramente delineado tanto pelos debates incorporados na legislação quanto por aqueles gerados no processo de adequação às novas orientações, o que determina o

aprofundamento de questões acerca do que no Brasil ficou conhecido como Inclusão Escolar.

Sob esta nova perspectiva da educação nacional analisamos alguns dos desafios presentes no cotidiano escolar, particularmente, no processo de ensino e aprendizagem de História em turmas que tinham entre os matriculados, alunos com deficiência intelectual. Para tanto, encaminhamos um questionário aberto a 07 (sete) professores de História e entrevistamos 15 (quinze) alunos com deficiência intelectual<sup>1</sup> matriculados entre 6º e 9º anos em escolas regulares de um pequeno município no interior do Estado de São Paulo, visando descrever e analisar os caminhos encontrados pelos professores e as respectivas respostas dos alunos na dialética busca pelo êxito no ensino de História.

Estamos certos de que o estudo das condições encontradas pelo profissional para a realização de seu trabalho, pelos próprios alunos com deficiência intelectual durante o processo de aprendizagem de História nas escolas regulares, e ainda, as alternativas metodológicas que os professores têm encontrado como resposta aos novos desafios, podem contribuir na construção de novos caminhos à Educação, e conseqüentemente, ao ensino de História.

### **Método e Contextualização da Proposta**

Segundo estatística do Ministério da Educação e Cultura (MEC/SEESP 2006), de 1998 a 2005, foram registradas 218.320 novas matrículas inclusivas na Educação Especial, sendo 65,4% destas em 1995, somente no Ensino Fundamental.

Considerando que neste mesmo ano, 43,4% do total destas matrículas foram de alunos com deficiência intelectual, foi proposta de nosso estudo, a descrição e análise dos caminhos encontrados pelos professores de História na busca pelo que concebem como êxito no ensino e aprendizagem desta disciplina para alunos com deficiência intelectual matriculados entre 6º e 9º anos das escolas regulares municipais de um pequeno município no interior do Estado de São Paulo a partir do esclarecimento das seguintes questões que direcionaram a pesquisa:

Quais as condições iniciais encontradas pelo professor para a realização do seu trabalho e do próprio aluno com deficiência intelectual nas aulas de História? Qual o método utilizado para o ensino e aprendizagem de História segundo estas condições

---

<sup>1</sup> Indicados pelo Departamento Municipal de Educação como alunos com deficiência intelectual.

iniciais? Qual a soma dos fatores que constituem e sustentam a compreensão do êxito no ensino desta disciplina para alunos com deficiência intelectual e seus respectivos professores?

Para a realização do trabalho, a coleta de dados foi realizada em três fases distintas:

A primeira fase, realizada após autorização da direção do Departamento Municipal de Educação, consistiu na descrição e análise do Mapa de Atendimento Educacional.

O resultado possibilitou a construção de um quadro descritivo da organização do atendimento educacional local, indicando a matrícula e frequência de quinze alunos com deficiência intelectual em cinco escolas no Ensino Fundamental II do município, além de apresentar os sete respectivos professores de História destes alunos, o que auxiliou no planejamento e execução das ações posteriores.

Conhecendo os dados iniciais, passamos à segunda e terceira fases de coleta de dados, que consistiu na realização de entrevista aberta com estes alunos indicados no Mapa de Atendimento e no encaminhamento de um questionário aos seus respectivos professores.

Concluídas as fases iniciais, os dados disponibilizados foram estudados através de Análise Social Discursiva (Moraes, 2003), o que possibilitou uma série de considerações fundamentais à reflexão quanto às características e novos caminhos a serem construídos pelo contemporâneo ensino de História.

## **Resultados**

Após análise das entrevistas e questionários, somados à reflexão sobre os fatores que contribuíram para a construção do espaço estrutural para o ensino, compreendendo desde as características físicas dos ambientes escolares até aquelas inerentes às orientações metodológicas dos professores e à participação ativa dos alunos com deficiência intelectual nas atividades desenvolvidas durante as aulas de história, tornou-se possível apresentar, não respostas, mas, algumas considerações.

Primeiramente, sobre a necessidade de reflexão a respeito dos indícios que apontam como tem sido construído o conceito de deficiência pelos professores, e qual a

postura adotada a partir de então: vem valorizando a diversidade ou complementando a exclusão?

O conceito de deficiência é historicamente construído e responde ao momento e ao espaço social onde é desenvolvido<sup>2</sup>, neste sentido, também podemos compreendê-lo enquanto expressão dos momentos sociais vividos em cada período na história do Brasil.

Compreendendo-o como resultado de processos históricos, consideramos então que sua definição em educação, e especificamente pelos professores de história, seria possível inferir a partir da análise da conduta ou da fala dos docentes em relação aos alunos com deficiência.

Neste sentido, quando perguntados no questionário por que acreditam que o aluno apresenta uma necessidade educacional especial, os professores apontaram as seguintes respostas:

Porque não sabe ler (P1<sup>3</sup>), porque lê, mas com muita dificuldade (P1), por conhecer só as letras consoantes (P2), porque conhece as letras, escreve textos curtos com muitos erros (P2), porque tem dificuldade de escrever (P4).

Os dados indicaram que possivelmente a identificação dos alunos com deficiência pelos professores de história é essencialmente visual. Apesar de verificarmos que houve orientação e indicação dos alunos com necessidades educacionais especiais aos professores por parte da administração escolar, o resultado da percepção estará relacionado à experiência social recíproca capaz de significar a identidade do outro, pois segundo Goffman (1975: 12), “quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua identidade social”.

Logo, é comum o observador (professor), neste primeiro contato, tendo como fundamento as características dos atributos do outro (o aluno), alocar este indivíduo na categoria que, segundo quem o observa, ele acredita fazer parte. Isto explica, em partes, por que o indivíduo com deficiência intelectual historicamente passou por várias alocações, (que sofreram constantes influências do desenvolvimento de pesquisas científicas na área), variando desde a categoria dos loucos, dos abençoados, dos

---

<sup>2</sup> Sobre o assunto ver Mendes, 1999.

<sup>3</sup> Utilizaremos o presente código para identificação dos professores participantes.

portadores de idiotia, até os subnormais, excepcionais ou mesmo deficientes intelectuais.

Diante dos indicativos, os professores foram então questionados sobre o caminho que consideram fundamental para que estes alunos possam superar as dificuldades que apresentam e passem a aproveitar melhor o ensino de História. Obtivemos as seguintes respostas:

O desenvolvimento da leitura (...) melhorar o conhecimento da escrita (P1), um trabalho individual complementar (figuras, desenhos, historinhas, tempo e um maior esforço para alfabetizar o aluno (P2), auxiliá-lo na escrita (P4).

Como podemos perceber, a alfabetização é retomada como princípio norteador fundamental ao ensino de História. Frente a esta pontual dificuldade apontada, convidamos os professores através do questionário, a apresentarem sugestões de atividades que trazem os melhores resultados no ensino de História sob contexto inclusivo. Apresentamos abaixo a análise de duas sugestões significativas ao contexto deste trabalho.

Segundo P1, “ao ser trabalhado determinado texto, deve-se fazer dele um resumo com grifos de palavras chaves e construir caça-palavras ou palavras diretas.”

Com relação à atividade desenvolvida por P1, podemos apontar dois estágios distintos. Primeiramente a atenciosa leitura de um texto sendo ressaltadas algumas palavras que, segundo P1, são importantes para sua compreensão, seguida da realização de exercícios voltados à fixação do conteúdo transmitido.

Esta atividade, que segundo P1, obtém o melhor resultado no ensino de história para alunos com deficiência intelectual, segue basicamente a metodologia tradicionalmente observável no cotidiano de ensino, ou seja, a exposição oral, acompanhada de material de apoio didático, e a posterior solução de exercícios relacionados ao conteúdo apresentado.

Desta forma, é possível afirmar que, para ocorrer aprendizado neste processo apresentado por P1, é necessário primeiramente, que o aluno com ou sem deficiência intelectual, seja capaz não somente de ouvir, mas compreender com plenitude o que é explicado na sala de aula. Após concluída esta primeira fase, torna-se imprescindível que o aluno já seja alfabetizado e capaz de interpretar e efetuar atividades de estudo e uso da linguagem escrita próprios da etapa, desconsiderando os próprios apontamentos

anteriores acerca da origem das dificuldades de aprendizagem de história, ou seja a própria alfabetização, como demonstram os exemplos construídos segundo orientações de P1:

**Encontre no quadro abaixo, quatro obrigações do servo ao senhor feudal:**

A	I	M	B	A	B	I
R	F	K	T	L	A	E
W	W	S	U	I	N	N
O	Y	J	D	E	A	S
P	H	Q	A	A	L	T
<b>C</b>	<b>O</b>	<b>R</b>	<b>V</b>	<b>E</b>	<b>I</b>	<b>A</b>
Ç	O	T	I	S	D	L
<b>C</b>	<b>E</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>O</b>	<b>A</b>	<b>H</b>
E	F	N	M	A	D	A
U	V	T	U	I	E	A

O primeiro exemplo constitui-se de um quadro com dezenas de letras que, em um primeiro olhar, não possui sentido algum, porém observando atentamente percebe-se que a organização das letras compõem palavras, cujo sentido, segundo P1, pode ser importante para a compreensão dos temas apresentados.

Após a exposição oral, esta atividade é geralmente apresentada aos alunos como forma de memorização, tentando provocar a concentração e associação de letras para a composição de palavras ligadas ao conteúdo transmitido, neste caso, o Feudalismo.

Já o segundo exemplo de atividade proposta, as palavras-diretas, segundo P1, uma analogia às cruzadinhas muito comuns nas edições dos jornais ou em revistas infantis, segue basicamente o mesmo princípio da atividade anterior, porém, tentando através de dicas para o preenchimento das lacunas, facilitar a união de letras para a formação de palavras ligadas ao conteúdo transmitido.

Segue exemplo logo construído a partir de orientações de P1, logo abaixo:

**Preencha as lacunas abaixo com respostas às seguintes perguntas:**

- 1 - Prestação do trabalho gratuito durante vários dias da semana ao manso senhorial.
- 2 - Entrega ao senhor, de parte da produção no manso servil.
- 3 - Taxa pelo uso dos equipamentos do feudo.
- 4 - Pagamento obrigado aos homens livres.


Observando os exemplos acima, é possível inferir que, basicamente, as duas atividades, apesar de apresentarem características distintas, têm uma finalidade comum: a memorização de uma informação através de um caminho determinado pelo docente, demonstrando que:

Por vezes, distamos mais de uma geração uns dos outros, partilhamos sentidos muito próximos: aprender a preencher questionários, memorizar e esquecer, invariavelmente caracterizam as evocações do ensino de história (STEPHANOU, 1998: 15).

Considerando que devemos compreender por Inclusão Escolar, não a simples inserção do aluno com deficiência na sala regular, mas seu desenvolvimento integral para organizar repertórios culturais que lhe permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, formulando explicações para questões do presente e do passado, as atividades apresentadas, apesar de contribuírem com um aspecto do aprendizado, ou seja, a memorização, parecem ainda estar distantes dos aspectos inclusivos esperados, pois desconsideram as dificuldades dos alunos em compreender as atividades, e não constroem uma aprendizagem realmente significativa, mas, a memorização mecânica de uma informação.

Sugerindo outra atividade, P2 descreveu a seguinte situação:

O trabalho individual e o ato de contar (oralidade), pequenas histórias para treinar a mente a noção de tempo (..) sentado ao lado do aluno, comparei o plano trienal (Jango) com as medidas que um pai de família endividado faria para administrar (cuidar) dos problemas da sua casa.

A atividade apresentada por P2 é construída e sustentada em duas idéias complementares. A primeira, de que ações de atendimento individualizado potencializam o aprendizado de história dos alunos com deficiência intelectual, e a segunda, de que deve-se considerar o conhecimento do aluno a respeito do seu cotidiano familiar, naquele caso, a administração das dívidas pelo pai, para possibilitar melhores condições de compreensão sobre o Plano Trienal de Jango.

Para que isso ocorra, P2 esclarece ser necessário “contar pequenas histórias” ligadas ao contexto historiográfico estudado na sala de aula, relacionando-as sempre a um fato cotidiano do próprio aluno, (comparado por P2 como estabelecimento de relação micro/macro), para que as explicações tenham melhor sentido e passem a ser compreendidas enquanto constituintes fundamentais de um conceito.

É certa a necessidade de uma abordagem mais ampliada a respeito do assunto durante as aulas, considerando, por exemplo, a construção dos conceitos anteriores a respeito do tema trabalhado por P2, como “plano”, “triênio” e “Jango”, porém, a postura de P2, mesmo parecendo elementar, se revela muito importante como expressão da relevância atribuída pelo professor ao conhecimento prévio, nas ações de planejamento e atuação nas aulas de história.

Continuando a análise, P5 faz três propostas de atividades que já realizou para o ensino de História, e que seguem transcritas para análise logo abaixo:

#### Primeira Proposta:

O professor no momento da aula passa a ler um texto curto de mensagem, reflexão (...) mensagem de amor, de solidariedade (...) pedir para os alunos desenharem, fazer a representação do texto através do desenho. (P5)

#### Segunda Proposta:

O professor passa tema um tema conhecido como Amor, Família, Amigos (...) Os alunos em grupo no mínimo 4, folheiam revistas e encontram figuras que se adequam ao tema. Montam cartazes e apresentam p/ a sala (P5)

#### Terceira Proposta:

O professor divide a sala em 4 grupos. Dois grupos falam os direitos do aluno e do cidadão, os outros 2 grupos elencam os deveres do aluno e do cidadão. Os grupos apresentam em papel pardo para a classe e colam na parede da sala de aula (...) tenho percebido que melhora a auto-estima dos alunos ao verem seus trabalhos expostos (P5).

Nas duas primeira propostas, as atividades se iniciam com a explanação oral sobre os temas escolhidos: *amor, solidariedade, família, amigos*. Considerando a escolha dos temas, que apesar de não seguirem as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História, tornam-se significativos se observadas em conjunto às suas demais incidências, percebe-se estreita relação com as dificuldades enfrentadas cotidianamente por P5 para o ensino de história.

Segundo P5, quanto à socialização destes alunos no contexto escolar, descreve ser “difícil, se agridem e usam palavrões”. Possivelmente, a didática utilizada tendo como temas principais aqueles que indicam o comportamento socialmente aceito, visa à constituição do espaço esperado por P5, segundo este, fundamental para o êxito no ensino da disciplina em questão.

Além de buscar a constituição deste espaço, com distanciamento às temáticas inerentes ao ensino de história, a prática utilizada nestes dois primeiros exemplos ressalta a importância da utilização de atividades lúdicas para a representação de situações ou temáticas abstratas.

A necessidade de representação, também lembrada pelos alunos entrevistados quando citam que sem a apostila é difícil, pois “quando eu não escrevo é meio difícil” (A3), é atendida na dinâmica aplicada por P5 nos dois primeiros exemplos descritos, pois conduz os alunos “a fazerem a representação do texto através do desenho ou ainda encontrar figuras que se adequam ao tema.”

O terceiro exemplo também se fundamenta na necessidade de “concretização” dos temas estudados, ou, necessidade de atividades que permitam aos alunos a elaboração pessoal e coletiva dos conteúdos ensinados. As atividades contemplam os regimentos de regulação social, ou seja, direitos e deveres do aluno e do cidadão, sendo

o resultado final, a montagem de uma exposição na sala de aula onde o trabalho fora aplicado.

Analisadas algumas das sugestivas descrições de atividades sugeridas pelos professores após a exposição pormenorizada sobre as facilidades e dificuldades encontradas no cotidiano escolar, é possível concluir que algumas pressupõem pouco afastamento de abordagens mais tradicionais do ensino de história, onde o professor e o livro didático são os provedores de um saber único que deve ser memorizado e reproduzido tal qual foi ensinado.

Todas as atividades sugeridas desconsideram as observações dos alunos a respeito da conclusão de seu processo de alfabetização, ou seja, não propiciam condições para que este saber seja concretizado, procurando adaptar-se tão somente para que tentem desenvolver as atividades propostas na sala de aula.

Não foi possível identificar a valorização de características individuais positivas dos alunos, ou seja, todo o planejamento e execução tem sido resultado tão somente da concepção do professor a respeito das necessidades dos alunos, notavelmente, ligadas à concepção que vem construindo sobre a deficiência intelectual, e que são resgatadas destas alocações que geralmente relacionam o indivíduo ao estigma da “incapacidade”.

### **Considerações Finais**

Quando analisado o ensino de história sob a perspectiva do aumento da diversidade na sala de aula, provocada pela inserção de alunos com necessidades educacionais especiais, dentre estas, a deficiência intelectual, as dificuldades e as respectivas possibilidades de superação apontadas pelos professores, tornam-se plenamente compreensíveis.

Isso porque a análise destas ações demonstra a busca pelo método onde o indivíduo com deficiência intelectual é constantemente treinado para dominar conhecimentos que garantam o seu aprendizado da mesma maneira que a maioria, o que explica a inestimável importância dada à alfabetização.

O domínio deste conhecimento fundamental, talvez garantiria a aplicação dos métodos tradicionais de ensino, desta forma, possibilitando a construção do sujeito ideal.

Mas, apesar da alfabetização ser apontada pelos alunos e professores, como item fundamental para o aprendizado de história, seria mesmo possível confirmar esta

afirmação? Ou mais diretamente, seria possível ensinar história sem que o aluno saiba ler e escrever?

E as habilidades decorrentes dos conhecimentos atribuídos como específicos da disciplina de História, como por exemplo, a noção, a percepção e compreensão da passagem do tempo?

Este trabalho não procurou responder a estas perguntas, porém, não desconsidera a importância de aprofundamento a respeito, que poderia colaborar na constituição da escola inclusiva através da valorização das diferenças, dos potenciais individuais, inclusive contribuindo na necessidade de repensar os conceitos sobre aprendizagem de história.

É possível então sugerir, que as ações metodológicas desenvolvidas pelos professores para o ensino e aprendizagem de história no cotidiano escolar, mesmo parecendo inovadoras, acabam por reproduzir a necessidade de fabricação do corpo dócil, segundo Foucault (2006), objetivo da escola.

O êxito no ensino e aprendizado de história também parece ser percebido segundo esta concepção, Ou seja, para os professores, alcançado no momento em que o indivíduo com deficiência intelectual reproduz ativamente um comportamento cuja frequência é socialmente esperada, aprendendo através da atenção às explicações orais de um conteúdo pré-estabelecido, respondendo, no caderno os exercícios oferecidos pelo professor ou pelo próprio livro didático e decorando as mesmas respostas para reprodução no dia da avaliação.

Para os alunos, a obtenção do êxito tem estreita relação com o sucesso em realizar tais atividades sugeridas pelos professores, daí o grande interesse em alfabetizar-se, pois se torna caminho único e indispensável para o aprendizado da história.

Entendemos então que os meios constituintes de processos inclusivos no ensino de história ainda parecem equivocados, pois, apesar de presente nas aulas, o indivíduo com deficiência intelectual permanece excluído das situações de aprendizagem, limitando-se a tentar realizar atividades construídas de forma alheia às potencialidades que apresenta, ou seja, a habilidade de A1<sup>4</sup> com a técnica origami, o contato com os docentes da Sala de Recursos onde A4 desenvolve suas habilidades, o notável desempenho de A7 nas aulas de educação física e em atividades que envolvam

---

<sup>4</sup> Dados coletados com os alunos. Utilizaremos o presente código para preservação da identidade dos participantes.

conteúdos das ciências exatas, as técnicas de dança dominadas por A8, as relações sociais facilmente construídas por A10, a responsabilidade social de A14 e a liderança de A15 em situações comunitárias

Esta característica padronizada do ensino e aprendizagem de história, apesar de contribuir em alguns poucos aspectos, permanece muito distante do que seria uma aprendizagem significativa, quando o conhecimento prévio do aluno é justamente considerado enquanto item fundamental para a aprendizagem.

O que importa é que os alunos possam construir significados e atribuir sentido àquilo que aprendem. Somente na medida em que se produz este processo de construção de significados e de atribuição de sentido, se consegue que a aprendizagem de conteúdos específicos cumpra a função que lhe é determinada e que justifica a sua importância: contribuir para o crescimento pessoal dos alunos, favorecendo e promovendo o seu desenvolvimento e socialização (COLL, 1998: 14).

Neste sentido, cabe-nos questionar afinal o que vem impedindo ou até o momento dificultando o desenvolvimento deste conhecimento com a finalidade da construção do espaço adequado para o ensino de História e o alcance dos objetivos preconizados pelos processos de Inclusão Escolar?

Talvez as constantes respostas sobre a alfabetização, como item indispensável para o êxito no ensino e aprendizagem de história, analisadas com maior profundidade, podem apontar alguns indícios a respeito destes impedimentos.

Segundo Foucault (apud VEIGA-NETO, 2005: 84), a escola “foi sendo concebida como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis”.

Este poder disciplinar, abordado para explicar o papel formador da escola busca a constituição de indivíduos significativamente “maleáveis e moldáveis” através do convencimento sobre formas julgadas adequadas de estar, conhecer e situar-se no mundo, o que torna a escola uma instituição responsável pela perpetuação do que compreende como “normalidade”, ou seja, o exercício de freqüências comportamentais aceitas no tempo e espaço social em que ocorre.

Além da escola, participante ativa do que Foucault intitula “sociedade disciplinar”, algumas instituições também são responsáveis pela fabricação e manutenção deste conceito de normalidade, logo, comparáveis em sua funcionalidade: a prisão, o manicômio, a fábrica e o quartel, cada qual, utilizando sua tecnologia de poder.

Tal tecnologia seria então, a exata expressão do exercício metodológico destas instituições, segundo Foucault, via de atuação de um poder disciplinar que forma através de um instrumento muito simples conhecida como “olhar hierárquico”, ou seja, segundo Foucault, (2006: 143), uma espécie de “sanção normalizadora combinada num procedimento que lhe é específico, o exame”.

As atividades propostas pelos professores demonstram várias tentativas para modificar estes aspectos tradicionais do ensino de história, porém, mesmo que por vezes muito pouco ou nada contribuindo neste sentido, as tentativas possuem um significado muito positivo, pois, apesar das condições de trabalho apresentadas ainda não serem ideais para o desenvolvimento de ações verdadeiramente inclusivas, os professores continuam tentando

Falta-nos tudo: uma sala adequada, um espaço físico acolhedor, sala-ambiente, bibliotecas, quadras para educação física, equipamentos, recursos, aprimoramento técnico-pedagógico e muito mais. Se falarmos das especificidades, falta-nos ainda mais, pois são negadas ao aluno até mesmo as condições de saúde e atendimento clínicos que poderão fazer a diferença em seu processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2006: 20).

Talvez, a criação e manutenção de grupos de pesquisa formados por professores da rede básica de ensino e especialistas da área de Educação Especial, visando realmente a formação teórica e prática sobre peculiaridades da inclusão que podem e devem considerar as experiências específicas de uma unidade escolar ou mesmo de um professor, podem trazer resultados benéficos tanto para o aluno com deficiência, que será melhor compreendido enquanto cidadão dotado de potencialidades que merecem ser respeitadas em benefício de sua formação escolar e social, quanto dos professores, que, munidos de um conhecimento mais aprofundado e não somente sentindo-se mas, sendo realmente amparados por uma equipe multidisciplinar, terão condições de melhor planejar tanto o currículo quanto o método não só para o ensino de história, mas para todas as demais disciplinas escolares.

É preciso então considerar que os professores têm procurado adotar posturas de valorização desta diversidade ainda mais alimentada pela presença dos alunos com deficiência na sala de aula regular, mas, por ainda não deterem conhecimentos específicos sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual a partir das especificidades da disciplina que ministram, acabam desenvolvendo atividades centradas na idéia de que todos devem aprender e serem avaliados da mesma forma,

excluindo a possibilidade de valorização das características individuais dos alunos, suas habilidades, diferenças e limitações.

### Referências

COLL, César. *Os Conteúdos na Reforma: Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 2/2001*. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Social Deteriorada*. Trad. M. B. M. L. Nunes. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MEC/SEESP/COORDENAÇÃO GERAL DE PLANEJAMENTO. *Censo Escolar INEP, 2006*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp>; Acesso em 01/04/2007.

MORAES, Roque. *Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise social discursiva*. *Ciência e Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211. São Paulo: EDUNESP, 2003.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. *Flexibilização e Adequações Curriculares para Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais*. Sinop: Unemat Editora, 2006.

SILVA, Luis Henrique da. *Ensino de História para Alunos com Deficiência Mental: a busca pelo êxito nas escolas regulares de Paraguaçu Paulista S.P.* 2007. 131 f. Monografia (Especialização) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

SKLIAR, Carlos. *A Surdez, um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

STEPHANOU, M. Currículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Revista Brasileira de História*, SÃO PAULO, v. 18, n. 36, p. 15-38, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.