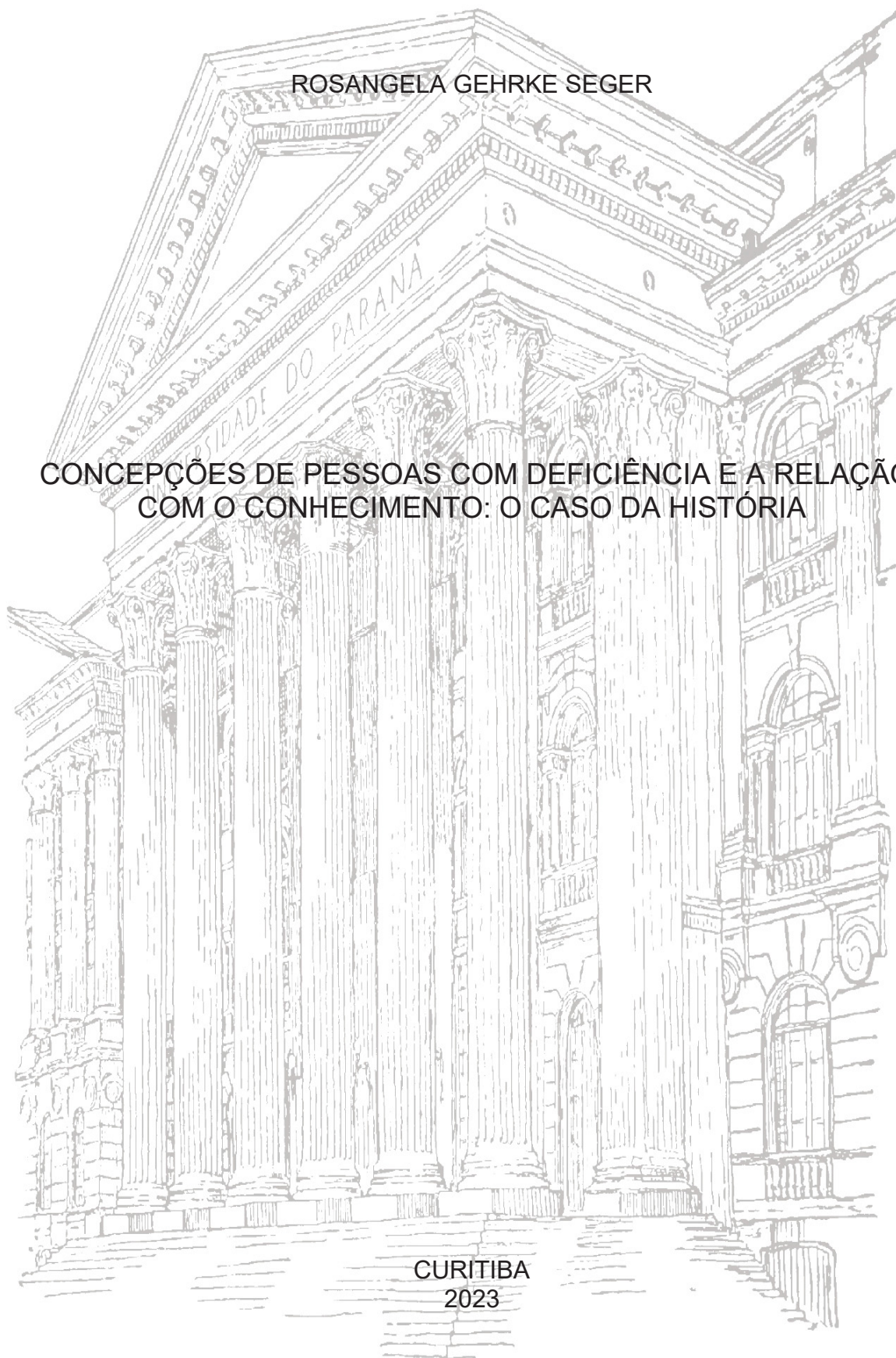


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROSANGELA GEHRKE SEGER

CONCEPÇÕES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A RELAÇÃO  
COM O CONHECIMENTO: O CASO DA HISTÓRIA

CURITIBA  
2023



ROSANGELA GEHRKE SEGER



CONCEPÇÕES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A RELAÇÃO  
COM O CONHECIMENTO: O CASO DA HISTÓRIA

Tese apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação, na Linha de Cultura, Escola e Processos Formativos, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, para à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

CURITIBA  
2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Segger, Rosangela Gehrke.

Concepções de pessoas com deficiência e a relação com o conhecimento : o caso da história / Rosangela Gehrke Segger – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

1. Educação – Estudo e ensino. 2. História – Estudo e ensino. 3. Pessoas com deficiência – Educação. 4. Inclusão educacional. 5. Educação histórica. I. Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. V. Título.



## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ROSANGELA GEHRKE SEGER** intitulada: **CONCEPÇÕES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO: O CASO DA HISTÓRIA**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Agosto de 2023.

Assinatura Eletrônica  
31/08/2023 15:38:38.0

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
06/09/2023 12:05:46.0

MARÍLIA JOSÉ DO GAGO ALVES QUINTAL  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO MINHO - PORTUGAL)

Assinatura Eletrônica  
06/09/2023 14:36:32.0

PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
04/09/2023 18:40:22.0

MARCELO FRONZA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO)

Assinatura Eletrônica  
31/08/2023 20:11:21.0

ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD  
Avaliador Externo (FACULDADE UNINA)

*“Se estudar, para nós, não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fonte de alegria e prazer [...] teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação”.*  
(PAULO FREIRE).

*“Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida” (RÜSEN, 2007)*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por me conceder a vida, mostrando sempre caminhos nas diversas direções, sempre dando forças, mostrando opções colocando neles pessoas maravilhosas.

Aos meus pais Aroldo Gehrke (*In Memoriam*) e Natalia Vieira Borges que me deram a oportunidade de vida, e sempre acreditaram em mim, em meu potencial e dedicação. A partir do ingresso no ensino superior, concursada na Universidade Federal do Paraná como servidora (1995), fui conquistando etapas, com muito esforço, dedicação e orgulho na realização de um grande sonho.

Aos meus filhos Thiago Gehrke Seger e Mathias Gehrke Seger tesouros da minha vida, obrigada por toda a paciência, compreensão e apoio nos momentos mais difíceis. Eles sempre diziam “mãe você é guerreira, você vencerá”.

A minha professora, orientadora, incentivadora e grande amiga Prof<sup>a</sup> Dra Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, que me incentivou na pesquisa em prol de estudantes com deficiência, e foco na Educação Histórica – a questão da aprendizagem histórica -, pela paciência, estímulo, dedicação, inúmeras orientações, e por acreditar em meu potencial, oportunizando meu crescimento a nível pessoal, acadêmico e profissional, dentro e fora da UFPR, minha permanente gratidão.

A Professora Doutora Marília José do Gago Alves Quintal da Universidade do Minho - Portugal pela gentileza e disponibilidade, participando da banca, uma imensa gratidão pelas valiosas contribuições.

A Professora Doutora Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd da UNINA – Curitiba/Pr grata pela sua presença na banca, obrigada pela sua disponibilidade e colaborando com sugestões.

Ao Professor Doutor Marcelo Fronza da Universidade Federal do Mato Grosso obrigada pela sua participação na banca, uma imensa gratidão pelas valiosas contribuições.

Ao Professor Doutor Paulo Vinícius Baptista da Silva da Universidade Federal do Paraná, grande gratidão pela paciência e auxílio durante os quatro anos de construção da tese, a nível administrativo devido a ser superintendente da unidade onde sou lotada na UFPR, muito obrigada por participar da banca e pelas valiosas contribuições no texto.

Aos colegas da SIPAD que, em todo momento, se dispuseram a me auxiliar nas atividades para que eu pudesse me dedicar a construção a tese de Doutorado, gratidão pela compreensão, paciência, palavras de encorajamento e ânimo, e imenso auxílio na pesquisa.

A equipe da secretaria do PPGE, professores das disciplinas cursadas e colegas do curso, obrigada pela compreensão, dedicação e apoio em todos(as) os (as) momentos do curso.

Aos muitos professores da UFPR em vários setores, que não nominarei, evitando assim esquecer de alguém, pois todos(as) foram muito importantes, tanto auxiliando na pesquisa, como com palavras de incentivo, ânimo, perseverança e acreditando em meu potencial e torcendo pela conclusão da tese.

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram na minha pesquisa, sempre grata a tod@s.

## RESUMO

Nesta pesquisa, procurou-se fazer a análise de um conjunto de documentos oficiais nacionais e internacionais, de como as pessoas com deficiência são representadas, tendo como norte a possibilidade da aprendizagem e o ensino de História. Este estudo se insere em um conjunto de pesquisas relativas à Educação Histórica, em especial a pessoa com deficiência, de forma inédita na linha da Educação Histórica. Levando a uma reflexão, sobre a relação com o campo da História, no que diz respeito, precipuamente, ao significado que o conhecimento histórico pode ter para a formação de identidades e da cidadania, tendo como referência a cognição histórica situada na própria ciência da História. O caso da inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar é uma das grandes preocupações. Assim, a presente pesquisa, ancorada nos documentos oficiais nacionais e internacionais e também no campo teórico da Educação Histórica, tem como objetivo principal analisar as concepções das pessoas com deficiência presentes em documentos oficiais e como isto pode interferir na relação com o conhecimento histórico. A análise feita nos documentos trouxe as várias nomenclaturas denominadas a estas pessoas, e a denominação mais utilizada foi 'pessoa com deficiência' e educandos com deficiência', evidenciando-se, em, todos documentos, que direito a educação é para todos. E a nomenclatura utilizada a partir da década de 2000 é pessoa com deficiência, surdo e surda. Realizou-se também busca a banco de teses e dissertações e periódicos, com a temática da pessoa com deficiência e a aprendizagem histórica, e que infelizmente não foi encontrado pesquisas, com este foco direcionado a Educação Histórica. Adotou-se a metodologia de investigação qualitativa, de cunho documental, utilizando elementos da análise de conteúdo a partir dos autores Franco (2005); Triviños (2009); Richardson (2009). O substrato teórico desta investigação está ancorado nos autores Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Moreira do Santos Schmidt, Peter Lee; Isabel Barca e Bernard Charlot. Análise dos documentos e o diálogo com a teoria sinalizou, principalmente, que as mudanças nas concepções de pessoas com deficiência e a vertente da aprendizagem histórica ancorada na filosofia da História potencializaram a aprendizagem histórica das pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Educação Histórica. Pessoa com Deficiência. Ensino Aprendizagem. Pensamento Histórico. Políticas Públicas.



## **ABSTRACT**

In this research, an analysis was conducted on a set of national and international official documents regarding the representation of people with disabilities, with a focus on the possibility of learning and teaching history. This study is part of a series of research projects related to Historical Education, specifically focusing on individuals with disabilities, in an unprecedented manner within the field of Historical Education. This investigation leads to a reflection on the relationship with the field of history, primarily concerning the significance that historical knowledge can have in shaping identities and citizenship. The study refers to historical cognition situated within the discipline of history itself. The inclusion of people with disabilities in the educational context is a major concern. Thus, this research, grounded in national and international official documents as well as the theoretical framework of Historical Education, aims to analyze the conceptions of people with disabilities presented in official documents and how this may affect their relationship with historical knowledge. The analysis of the documents revealed various terms used to refer to these individuals, with the most commonly used terms being 'person with disabilities' and 'students with disabilities,' highlighting in all documents that the right to education is for everyone. The terminology used since the 2000s includes 'person with disabilities,' 'deaf person,' A search was also conducted in theses and dissertations databases and journals focusing on individuals with disabilities and historical learning. Unfortunately, no research studies specifically related to Historical Education were found on this topic. The research adopted a qualitative investigative methodology, focusing on documentary analysis and utilizing elements of content analysis based on the works of Franco (2005), Triviños (2009), and Richardson (2009). The theoretical framework of this research is based on the works of authors such as Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Moreira do Santos Schmidt, Peter Lee, Isabel Barca, and Bernard Charlot. The analysis of documents and the dialogue with theory primarily indicated that changes in conceptions of people with disabilities and the aspect of historical learning rooted in the philosophy of history have enhanced the historical learning experiences of people with disabilities.

**Keywords:** Historical Education, Person with Disabilities, Teaching-Learning, Historical Thinking, Public Policies.

## LISTA DE FIGURAS

|          |   |    |
|----------|---|----|
| FIGURA 1 | - ETAPAS DA TÉCNICA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....               | 46 |
| FIGURA 2 | - EXPLORAÇÃO DOS DOCUMENTOS CONFORME ANÁLISE DE CONTEÚDO..... | 49 |
| FIGURA 3 | - MATRIZ DE RÜSEN.....  | 96 |

## LISTA DE QUADROS

|           |   |    |
|-----------|---|----|
| QUADRO 1  | - IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS.....                          | 48 |
| QUADRO 2  | - ANÁLISE DAS PRODUÇÕES.....                                | 56 |
| QUADRO 3  | - DOCUMENTOS OFICIAIS INTERNACIONAIS.....                   | 61 |
| QUADRO 4  | - EXPLICAÇÃO DE INCLUSÃO X EXCLUSÃO X SEGREGAÇÃO...         | 65 |
| QUADRO 5  | - DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS.....                        | 68 |
| QUADRO 6  | - ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS INTERNACIONAIS.....       | 78 |
| QUADRO 7  | - DOCUMENTOS OFICIAIS INTERNACIONAIS.....                   | 79 |
| QUADRO 8  | - DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS.....                        | 80 |
| QUADRO 9  | - ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS POR DÉCADA..... | 83 |
| QUADRO 10 | - DEMONSTRATIVO DAS NOMENCLATURAS EM DÉCADAS.....           | 84 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |  |
|--------|--|
| ADA    | - Lei de Americanos com Deficiências   |
| CEPAL  | - Unesco e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe                 |
| CDPD   | - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência                      |
| CF     | - Constituição Federal   |
| CNE    | - Conselho Nacional de Educação  |
| CENESP | - Centro Nacional de Educação Especial   |
| CORDE  | - Coordenadoria Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência |
| IDEA   | - Lei de Educação para Todos os Deficientes                                    |
| IES    | - Instituições de Ensino Superior  |
| INES   | - Instituto Nacional de Educação de Surdos                                     |
| LDBEN  | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                               |
| LIBRAS | - Língua Brasileira de Sinais  |
| OCDE   | - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico                    |
| ONU    | - Organização das Nações Unidas  |
| PcD    | - Pessoa com Deficiência   |
| PNE    | - Plano Nacional de Educação   |
| PPGE   | - Programa de Pós-Graduação em Educação  |
| NAPNE  | - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais           |
| SIPAD  | - Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade            |
| SEED   | - Secretaria de Estado da Educação   |
| SME    | - Secretaria Municipal de Educação   |
| TEA    | - Transtorno do Espectro Autista   |
| UFPR   | - Universidade Federal do Paraná   |
| UNESCO | - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura             |
| UNICEF | - Fundo das Nações Unidas para a Infância                                      |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 14  |
| <b>CAPÍTULO II - HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA</b> .....                   | 20  |
| 2.1 – INTRODUÇÃO - CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....  | 20  |
| 2.2 – A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....   | 24  |
| 2.3 PROCESSO DE (RE) CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCOLAR PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....  | 25  |
| 2.4 O SURGIMENTO DA IDEIA DE NORMALIZAÇÃO.....  | 30  |
| 2.5 – ELEMENTOS DO CONTEXTO BRASILEIRO – CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCOLAR PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO..... | 32  |
| <b>CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....  | 39  |
| 3.1 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS DOS DADOS DA PESQUISA.....   | 46  |
| 3.1.1 – Levantamento de Dados.....  | 49  |
| <b>CAPÍTULO IV - OS DOCUMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS COMO LUGARES DE FALAS SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA</b> .....      | 58  |
| 4.1 CONCEPÇÕES DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM DOCUMENTOS .....  | 77  |
| <b>CAPÍTULO V – CONCEPÇÕES DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA</b> .....                          | 85  |
| 5.1 A APRENDIZAGEM A PARTIR DA COGNIÇÃO SITUADA NA PRÓPRIA HISTÓRIA.....  | 86  |
| 5.2 IMPORTÂNCIA E SIGNIFICADO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO.....  | 88  |
| 5.3 O SUJEITO PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....  | 90  |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 99  |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 102 |

## INTRODUÇÃO

*“A verdadeira coragem é ir atrás de  
seu sonho mesmo quando todos dizem  
que ele é **Impossível**”  
(CORA CORALINA)*

A tese tem como foco a análise de um conjunto de documentos oficiais e como as pessoas com deficiência são concebidas, tendo como norte a possibilidade da aprendizagem e o ensino de História. A opção pela relação com o campo da História diz respeito, precipuamente, ao significado que o conhecimento histórico pode ter para a formação de identidades e da cidadania, tendo como referência a cognição histórica situada na própria ciência da História.

A referida temática diz respeito à minha trajetória acadêmica e profissional, que abrange a Graduação em Fonoaudiologia e Pedagogia, Especialização em Educação Especial e Mestre em Educação, com ênfase na educação inclusiva. Desde a década de 1990 sou servidora da Universidade Federal do Paraná – UFPR, e isto me oportunizou continuar os estudos, atuar como colaboradora em vários projetos de pesquisa na área da educação inclusiva, como orientadora de alunos(as) de iniciação científica em projetos de pesquisa, além de orientar projetos em parcerias realizadas com Secretaria de Estado da Educação - SEED e Secretaria Municipal de Educação – SME. Ademais, a partir da década de 2000 atuo como membro da equipe do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE que, a partir de 2017, foi incorporado na Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade - SIPAD<sup>1</sup>. Essa atuação favoreceu minha vivência de experiências e reflexões acerca das questões relativas às políticas afirmativas, tanto na educação básica como no ensino superior, que são observadas e analisadas no âmbito educacional e que podem contribuir não só para qualificar os conhecimentos relativos

---

<sup>1</sup> Desde 2008, a autora atua como membro da equipe da Coordenação de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação – CEPIGRAD/PROGRAD, especificamente do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – Napne da UFPR, inaugurado em abril de 2006. Núcleo que a partir de 2010, passou a ser vinculado à Coordenação de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação – CEPIGRAD, sediado na Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional – PROGRAD. A partir de outubro de 2017 aprovou-se no COUN a Superintendência da Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade – SIPAD, que se vincula os núcleos (NAPNE, NUEI E NEAB) e que atenderá também as demais questões das políticas afirmativas (Gênero, LGBTI, Quilombolas, Migrantes e Refugiados)

ao tema, mas trazer à tona discussões mais amplas acerca dessa situação nas escolas de educação básica e nas Instituições de Ensino Superior - IES.

A minha dissertação de mestrado teve como foco principal as políticas afirmativas, na perspectiva das políticas inclusivas, e teve como objeto de estudo as políticas institucionais de acesso do estudante com deficiência vigentes nas IES públicas do Estado do Paraná. Fiz uma investigação de natureza qualitativa, numa perspectiva crítico-descritiva, que constou de duas etapas. Uma pesquisa documental, cujo foco foi na regulamentação dos núcleos e/ou serviços de apoio aos estudantes com deficiência das nove (9) IES públicas do Estado do Paraná, analisadas em confronto com documentos oficiais, particularmente no que tange as políticas de acesso ao ensino superior para os estudantes com deficiência. Foi realizado um levantamento das manifestações dos coordenadores ou responsáveis por esses serviços sobre as políticas institucionais de acesso a esses estudantes, obtido por meio de questionários, cujas respostas foram categorizadas e analisadas em confronto com os documentos institucionais. Dessa dupla análise, considera-se ser possível tecer algumas considerações. Tanto nos documentos institucionais de cada uma das IES, como nas manifestações dos oito (8) participantes, ficou evidenciado o papel dos Programas Federais que, a partir da legislação educacional específica para a inclusão dos deficientes nos vários níveis de escolarização e regulamentos dela decorrentes, incentivaram nas IES públicas, ações institucionais para a garantia do direito dos estudantes com deficiência ao acesso e atendimento educacional no ensino superior. Todos os textos institucionais analisados e as manifestações dos coordenadores dos núcleos e/ou serviços de apoio aos estudantes com deficiência trazem marcas da sua inserção ou não nos programas federais, decorrentes da regulamentação das políticas educacionais de acesso ao ensino superior. Embora a inserção nos programas seja o grande diferencial, o apoio institucional é apontado como crucial, pelos coordenadores dos núcleos e/ou serviços, para que se efetive o atendimento aos estudantes. Devido o Estatuto da Pessoa com Deficiência, só ter sido recentemente regulamentado pela Lei nº 13.146/15, apontou-se para a necessidade de continuidade da pesquisa para além da análise de como está se efetivando o acesso.

Tendo em vista a minha caminhada na questão das Políticas Afirmativas, dei continuidade aos estudos, neste momento, a nível de Doutorado, na linha de Cultura, Escola e Processos Formativos, no Programa de Pós-Graduação em Educação -

PPGE, da UFPR e que me levou a reflexões na área das políticas afirmativas, em particular no tocante à importância da concepção da identidade da pessoa com deficiência, a partir da análise dos documentos oficiais e voltada para o ensino e a relação com o conhecimento, particularmente a História.

Neste sentido, a pesquisa tem como definição a seguinte questão:

*Considerando os debates contemporâneos sobre o ensino e aprendizagem histórica no âmbito da teoria da história, em que medida as concepções das pessoas com diferentes tipos de deficiência, contidas em documentos oficiais, possibilitam ou limitam o acesso ao conhecimento histórico?*

A própria questão apresentada já põe em relevo a opção pela mudança que a concepção de pessoa com deficiência foi apresentada historicamente, destacando a adoção do pressuposto de que pessoas com deficiência<sup>2</sup> são aquelas que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

Ademais, entendemos que a relação com o conhecimento é diversa e contextualizada, podendo ser construída a partir das relações instituídas na e pela prática social. Assim, partimos da compreensão de que temos muitas maneiras de se apropriar do mundo, pois é através do aprender que adquirimos o nosso saber. Charlot (2000) afirma que o nosso aprender é algo bem maior e mais complexo do que o nosso saber. Particularmente, em se tratando do sujeito e a sua relação com o mundo, que é construída em uma história coletiva, através da mente humana e das atividades do homem e está submetida a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, pode ser considerado como um produto de relações epistemológicas entre os homens, inseridos em determinadas relações sociais, necessárias para se tomar como ponto de partida para que se possa se constituir a relação de saber. Pois não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber.

---

<sup>2</sup> Pessoas com deficiência são aquelas que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).



## Segundo Charlot,

Se a relação com o saber é uma relação social, é porque os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber. O sujeito está imerso nessas relações de saber. Isso, porque ocupa uma posição nesse mundo. [...] A relação com o saber se constrói em relações sociais de saber. Mostrá-lo, analisar suas modalidades e seus processos talvez seja a tarefa específica de uma sociologia da relação com o saber. (CHARLOT, 2000, p. 85-86)

Os estudos voltados para a pessoa com deficiência possuem uma concepção de que, em muitas situações, ele é incapaz de adquirir conhecimentos e que possa atingir os maiores níveis de escolaridade, ou seja, chegar até o nível superior. E com base nas leituras realizadas em Charlot que trata da relação com o saber, podemos afirmar que a pessoa ao longo da sua vida adquire os seus conhecimentos no mundo onde ela ocupa. Assim, podemos afirmar que o saber é uma relação, um produto e um resultado, é a relação do sujeito que conhece como seu mundo, resultado desta interação e, no caso das pessoas com deficiência, podemos falar de um determinado sujeito, de como ele é representado e como podem ser potencializadas suas relações com o conhecimento.

A partir dos pressupostos apresentados, a pesquisa tem por **objetivo geral** analisar as concepções das pessoas com deficiência presentes em documentos oficiais e como isto pode interferir na relação com o conhecimento histórico.

Os **objetivos específicos** são:

1. Contextualizar diretrizes para a educação das pessoas com deficiências;
2. Identificar concepções das pessoas com deficiência presentes em documentos oficiais;
3. Categorizar e analisar concepções de pessoas com deficiências presentes em documentos oficiais, nacionais e internacionais;
4. Relacionar concepções das pessoas com deficiências e a aprendizagem histórica, a partir da cognição situada na própria ciência da história.

A pesquisa tomou como referência a perspectiva da investigação qualitativa de cunho documental, utilizando elementos da análise de conteúdo a partir dos autores Franco (2005); Triviños (2009); Richardson (2009).

No primeiro momento havia sido sugerido investigar com entrevistas e observações de campo com os professores que atuam com pessoas com deficiência, o que não foi possível realizar devido ao período da Pandemia (2020-2021), ou seja, o COVID/19, que neste período as escolas estaduais ficaram fechadas, onde seria aplicação de questionários e contato com os professores em suas respectivas escolas, onde possuía pessoas com deficiência incluída no ensino médio.

Para o estudo de contextualização das diretrizes com relação à educação, e direcionado para a educação de pessoa com deficiência, foram consultados autores tais como Forquin (1992), Mazzotta (2005), Carvalho (1997).

Para conhecer e identificar as formas de concepções das pessoas com deficiência foram consultados documentos oficiais, como, leis, decretos e normas que estão disponíveis nas mídias digitais e documentos impressos disponíveis e relacionados com o tema a ser estudado. Esta opção justifica a realização da pesquisa documental, de cunho qualitativo descritivo, referenciada na análise descritiva.

O suporte teórico para a análise dos documentos pertinentes à especificidade do tema, ou seja, da aprendizagem histórica, foi referenciado em autores: Schmidt (2018, 2011); Lee (2006, 2008); Barca (2018); Rüsen (2011, 2014, 2016).

Adoção de autores pertinentes a diferentes campos do conhecimento, tais como a educação em geral, a educação das pessoas com deficiências e a educação histórica permitiu afirmar a opção por uma metodologia de triangulação, de natureza teórica, caracterizando, assim, uma perspectiva da triangulação teórica.

O conceito de triangulação, conforme diversos autores, é proveniente da técnica de navegação, em que se tomam pelo menos três pontos diferentes para se determinar a localização de um objeto.

Como uma metodologia de pesquisa, várias definições podem ser apresentadas para a triangulação, as quais precisam ser analisadas segundo a perspectiva teórica e o próprio delineamento de pesquisa no qual é aplicada. A maioria dos autores relaciona suas definições do procedimento metodológico às formas como os dados são coletados e analisados, observando a combinação de teorias, técnicas ou métodos. Outros autores definem a triangulação associando-a ao objeto ou fenômeno sob investigação, ou seja, articulando o método ao nível epistêmico e teórico que orienta o processo da pesquisa. Denzin e Lincoln (2005) definem a triangulação de forma mais ampla, considerando ser uma combinação de

metodologias e teorias diferentes, para analisar o mesmo fenômeno. No caso específico da pesquisa, adotou-se a triangulação teórica.

A partir dos elementos apresentados no presente capítulo, a tese está organizada nos seguintes capítulos:

O capítulo II aborda a história da educação especial, onde é também identificada a questão do direito à educação, que subsidiará o estudo das políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiências, destacando as concepções das pessoas com deficiências, que serão abordadas no próximo capítulo.

No capítulo III está delineado o caminho metodológico para fins deste estudo, tendo como suporte as fontes documentais selecionadas, com uma metodologia da triangulação com uma pesquisa qualitativa e da análise de conteúdo, tendo em vista categorizar as concepções da pessoa com deficiências.

No capítulo IV apresenta-se a análise descritiva sobre o significado da aprendizagem histórica para a formação da consciência histórica e então a devida articulação com as concepções de sujeitos referentes as pessoas com deficiências presentes nos documentos analisados.

No capítulo V tomará como referência as concepções das pessoas com deficiência e o ensino e aprendizagem da história, na perspectiva da aprendizagem situada na própria ciência da História. E aborda também à questão da discussão sobre o direito ao acesso da pessoa com deficiência ao espaço regular de escolarização, ainda precisa avançar muito no que se refere à garantia do direito de aprender conhecimentos, particularmente os relacionados à História, que demandam estratégias cognitivas específicas como a empatia.

Para finalizar temos as considerações finais, apresentadas por meio de uma síntese das análises realizadas sobre as concepções das pessoas com deficiências nos documentos oficiais, e quais os limites e possibilidades para o ensino e aprendizagem histórica.

## **CAPÍTULO II – HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

### **2.1 – INTRODUÇÃO – CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O capítulo procurou abordar a historicidade da temática da educação das pessoas com deficiência, apreendida no e pelo percurso explicitado em documentos legais, nacionais e internacionais. A principal preocupação foi explicitar as mudanças que foram ocorrendo no enfrentamento da questão pelo viés das propostas relacionadas às políticas públicas da educação das pessoas com deficiência.

Quando fazemos o discurso pedagógico sobre a educação de pessoas com deficiência, objetivado ao longo da história, objeto de nossa reflexão, podemos refazer nossas concepções de senso comum e mudar ou dar novo sentido às ações que levamos a cabo em nossas práticas. É importante ler os textos e entendê-los no marco das circunstâncias do contexto em que foram produzidos, mas também ver as marcas que deixaram nas mentalidades, as quais permanecem como dispositivos de ações individuais e coletivas. Assim, a pessoa com deficiência e aluno são duas realidades pessoais e sociais nas quais se projetam os discursos a respeito de ambos, e, de forma entrecruzada, as práticas sociais que se acumularam em torno de cada uma dessas figuras.

Como afirma Sacristán,

[...] Essas concepções e relações que parecem espontâneas em cada contexto sociocultural, ainda que tenham a aparência de ser algo dado, são frutos historicamente acumulados de ideias, valores ou expectativas que vão cristalizando-se e adquirindo uma forma característica persistente. A escola que conhecemos, os modelos educativos nela desenvolvidos e as concepções correspondentes sobre aluno, são o resultado final da evolução das relações entre como se concebeu a infância e como começou a educar-se as minorias dirigentes, o clero, os filhos da burguesia e os das classes populares. (SACRISTÁN, 2003, p.124).

O 'ser aluno' tem sido sempre uma experiência e uma condição social, fundamentalmente das crianças, dos jovens, incluindo as pessoas com deficiência. Essa experiência e condição social lhes dá uma presença e uma identidade singular, como uma classe social diferenciada e reconhecida. Trata-se de uma oportunidade que tem sido e continua a ser desigual para diferentes grupos sociais, em função de várias determinações como a condição econômica, cor, raça, gênero e deficiência. Isto quer dizer que a pessoa com deficiência é aluno(a) de muitas e diferentes formas

e com distintas projeções, em função da qualidade da experiência que se tenha. As maneiras de ser nas sociedades escolarizadas constituem um modo de distinção no processo de individualização e uma forma de hierarquizar os sujeitos como indivíduos e como atores sociais. Nem todos tiveram a mesma oportunidade, segundo qual fosse a sua origem familiar, econômica, social e cultural, e nem todos foram escolarizados pelos mesmos motivos.

Podemos afirmar que o sujeito no universo escolar é produto do processo de escolarização o qual trata-se de um feito institucional, um processo de conjunto, ou seja, uma articulação entre: 1. As relações da instituição escolar com o tipo de população servida por ela; 2. As relações da instituição escolar com a área política; 3. A própria diferenciação interna das instituições escolares.

Assim também, a construção da ideia da pessoa com deficiência, bem como o processo de escolarização são fenômenos constitutivos de um processo histórico, no qual foi se definindo elementos culturais que contribuíram para caracterizar qualitativamente a forma escolar e os sujeitos que dela faziam parte.

Podemos afirmar que uma das características desse fenômeno é a secularização, influenciada pelo progresso das ciências e das técnicas, que se acelera no final do século XVIII, a formação do capitalismo industrial e a explosão cultural denominada, enciclopedismo. Nesse processo, ocorre a reivindicação de cada indivíduo de existir para e por si próprio, conferindo a cada um o direito natural igual ao dos outros, como afirma a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 – ‘os homens nascem e permanecem livres e iguais’. Observa-se a ruptura do indivíduo com a religião, a liberdade, o fato de não depender de um grupo ou de outro indivíduo, que continua a predominar na civilização contemporânea.

Nesse momento ocorre, historicamente, o nascimento do Estado laico. O momento da separação entre a esfera pública e a privada e da abertura de um “espaço público”, com o surgimento de um segmento que lê jornais, se agrupa em partidos, se manifesta na rua. A expansão do Estado é paralela à do indivíduo. O Estado constitucional instala-se sobre as ruínas do feudalismo, da hegemonia da igreja católica e das comunidades tradicionais, como um órgão da sociedade civil. A sociedade seculariza-se e a religião que, de alguma forma, governava a vida pública, foi rechaçada para a esfera da vida privada. A luta do Estado contra a Igreja para assegurar a hegemonia sobre as grandes funções culturais da sociedade, como a da instrução pública, domina todo o século XIX e se consolida no século XX. Uma das

questões essenciais da modernidade é a ruptura entre a sociedade política e a instância divina encarnada pelo Papado, Igrejas, Rei ou Imperador.

No entanto, a partir do momento em que o poder deixa de ser transcendente, ele necessita justificar-se e legitimar a sua missão de 'poder-causa', de mudar a sociedade. Seu poder necessita ser exercido não somente sobre os bens, mas também sobre os espíritos, não apenas sobre o presente, mas também sobre o futuro – para isto serviria a educação.

Um outro elemento essencial dessas transformações é a técnica e o como ela foi pensada. As críticas mais contundentes à técnica foram feitas pelos pensadores da Escola de Frankfurt, principalmente Adorno e Horkheimer, na sua Dialética do Esclarecimento onde fazem a crítica à razão tecnicista, ao tema do desenraizamento, da perda da identidade, visto quando milhares de homens passam do seu meio tradicional para o da indústria, sem terem tido os meios para se prepararem para essa mudança. Assim, pensar a técnica é pensarmo-nos a nós próprios.

Do ponto de vista da ciência, no mundo ocidental, vem separar o que é revelação de Deus e codificado pela Igreja do que é percebido pelos homens e por eles teorizado. A ruptura entre ciência e religião dominou o século XIX. A atitude científica surge em primeiro lugar com a capacidade de observar e, principalmente, a observação do homem pelo homem: a descoberta do outro (os índios no século XVI), a descoberta da diferença, a consciência da relatividade.

O século XIX coloca em ação toda uma aparelhagem de observação, de regulação e de controle social que não cessará de se expandir até os nossos dias. Os estudos de Michel Foucault (1966) nos mostram como os progressos do conhecimento em diferentes domínios (psicologia, medicina) foram favorecidos pela preocupação em alcançar, tratar, normalizar as categorias perigosas e, também nos mostra como aqueles que estudam o comportamento humano, por exemplo, dão-se conta de que eles próprios podem ser objeto de observação. A observação não é somente uma das bases das novas ciências do homem, mas ela caracteriza também como um elemento da sua cultura – uma civilização que se contempla no espelho: a fotografia, o cinema.

As ciências do homem, além do interesse em conhecer, tem como interesse dominar, procuram conhecer os mecanismos do corpo humano para tratar dele; o espírito para educar e a sociedade para melhorar.

Uma das principais características das ciências do homem é o fato delas serem normativas pois, a partir do momento em que se estabelece que a sociedade é feita pelos homens e não por Deus, é necessário estudá-la para atentar encontrar as regras que comandam a formação dos indivíduos e o funcionamento das instituições. O homem é visto como um ser aperfeiçoável pela sociedade e essencialmente pela educação que ela fornece – isto funda a sociologia, o socialismo e a história como mestra da humanidade, como reveladora do movimento do espírito, como portadora do sentido e da necessidade. Sociologia, socialismo e história – nascem da conjunção entre o espírito científico e a fé no progresso.

As transformações históricas que caracterizam o nascimento das ciências do homem e a regulamentação da sociedade pelo Estado é o momento em que o indivíduo, libertando-se do todo social, pode tomar a sociedade como campo de observação, chegando a dividir esse campo em domínios variados. Anteriormente era a religião que dava uma consciência à sociedade, posteriormente, são as ciências que lhe reenviam a sua própria imagem. As ciências do homem e da sociedade não poderiam ter nascido antes que houvesse a emancipação que se exprimiu pelo afastamento da Igreja da esfera pública para a esfera privada, da emancipação material expressa pela poderosa ascensão da técnica. Elas são contemporâneas da grande indústria, assim como é a escola, não só porque ela abala os fundamentos da vida social, dissocia seus elementos componentes, indivíduo e sociedade, mas também porque confirma a fé das pessoas no progresso e nos desempenhos ilimitados de uma civilização que se tornou mestre da natureza e de si própria. Estas questões podem ser consideradas algumas das referências para a delimitação das raízes culturais da ordem escolar na qual, adquire sentido ser aluno, bem como a escolarização das pessoas com deficiência e sua regulamentação pelas políticas públicas e pela legislação.

Na esteira das considerações apresentadas, e tomando como pressuposto considerações da teoria social e sua relação com a educação e a escolarização, foi realizada a análise da construção de elementos pertinentes à inserção da pessoa com deficiência em leis relativas à política educacional e, portanto, no discurso pedagógico.

## 2.2 – A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Minha formação de Pedagoga e mestra em Educação, com uma pesquisa sobre as políticas públicas relacionadas à Educação Especial foi a principal base para a seleção e análise dos documentos propostos. Considero também importante destacar o trabalho Jean Claude Forquin, em que ele aborda questões acerca dos saberes escolares, os imperativos didáticos e as dinâmicas sociais. O autor discute a problemática da escola a partir de análises e reflexões sociológicas, onde comenta sobre a evidência de sempre se remeter às reflexões da herança cultural, tanto na conservação quanto na transmissão, sendo isto uma função essencial na educação em todos os sentidos da sociedade.

Queixamo-nos algumas vezes de que os programas escolares estão atravancados de tantos elementos do passado, que a atualização necessária choca-se com tanta lentidão e tanto conservadorismo, que alguns sonham com uma pedagogia integralmente 'funcional', liberta do empastamento cultural e do escrúpulo genealógico. Mas isto significa não ter a memória escolar, ela também funciona sempre na base do esquecimento e que os ensinamentos dispensados nas escolas não transmitem nunca senão uma íntima parte de experiência humana acumulada ao longo do tempo. (FORQUIN, 1992, p. 29)

A luz de estudos realizados por Forquin, através de relatos, debates e pesquisas recentes sobre o relativismo e o multiculturalismo, destaca-se a inserção e atuais contribuições do conceito de cultura à teoria da educação.

Segundo Forquin, os trabalhos sociológicos na questão dos fatores de desigualdade escolar são bem conhecidos, e a inserção das pessoas com deficiência neste espaço é evidente. Neste caso, destaca-se que esta é uma contribuição inegável, uma dimensão da realidade educativa e social que nenhuma teoria do currículo, filosofia, política da educação podem se permitir doravante ignorar. Devemos também levar em consideração as características culturais e as práticas pedagógicas, enfatizando as características culturais dos professores, os saberes, os referenciais, os pressupostos, os valores que estão subjacentes, às vezes até contraditórios à identidade profissional e social.

Assim, é importante destacar a contribuição do conceito etnológico de cultura, pois ele é capaz de trazer para a compreensão das práticas e das situações escolares: a escola é também um 'mundo social', pois tem suas linguagens, ritmos, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão e gestão de



símbolos. Neste sentido, podemos falar da existência da cultura escolar, que podemos definir como um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que são selecionados, organizados, planejados, 'normatizados', 'rotinizados', sob a descrição da didatização, com a transmissão deliberada no contexto das escolas, e da cultura da escola, que diz respeito às interações e práticas relativas à ação dos diferentes sujeitos no contexto escolar.

Nesta perspectiva, a educação escolar não se limita apenas à seleção de saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento. Eles precisam efetivamente ser transmissíveis, assimiláveis às jovens gerações e também sendo adequado e pensado na questão da inclusão da pessoa com deficiência, entregando-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação e de reconstrução do conhecimento.

Assim, no movimento histórico da desconstrução e reconstrução da cultura escolar e da cultura da escola é que procurei identificar a história da educação especial para fazer uma relação com a questão escolar, uma vez que a educação é um dever do Estado e a escola é para todos.

### 2.3 PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCOLAR PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Vale lembrar que a compreensão da pessoa com deficiência passou por mudanças ao longo do processo histórico, que tiveram repercussões diretas na forma de conscientizar a sociedade e de encaminhar o processo educacional. No que se refere ao âmbito da sociedade contemporânea, pode-se perceber certos avanços, lentos mas graduais, na forma como a sociedade tem encarado e lidado com a questão da deficiência. No mesmo patamar da loucura, a deficiência no período da antiguidade manteve-se entre dois polos muito diferentes, como destaca Amaral podendo ser vista como um sinal da presença de deuses ou de demônios “[...] ou algo da esfera do supra-humano ou do âmbito do infra-humano” (AMARAL, 1994, p. 14).

Contudo, as interpretações místicas e sobrenaturais dessas necessidades especiais, que eram vistas como desvios, fizeram-se presentes muito tempo depois de terem sido aceitos os esclarecimentos, feitos pelos naturalistas, dos episódios comportamentais e das sequências de desenvolvimentos menos comuns.

Para Mazzotta (2005) pode-se fazer uma análise histórica explicitadora de que as noções a respeito de deficiência até século XVIII se pautavam, fundamentalmente, por ideias associadas ao misticismo e ocultismo, não existindo embasamento científico para o desenvolvimento de noções realistas. O autor mostra que os primeiros movimentos, visando o atendimento do indivíduo deficiente, se desenvolveram na Europa, também no que se refere à prática educacional.

A educação protagoniza a história da deficiência de maneira especial. A escola, como se sabe, é uma expansão do âmbito familiar e social. Na escola o indivíduo passa a integrar o mundo do conhecimento e a se integrar numa sociedade, pois neste ambiente ele será preparado para o futuro, ou seja, para o trabalho. O trabalho é essencial para que uma sociedade continue a viver e perpetue a espécie humana. Quando os deficientes passam a frequentar a escola, seus valores sociais ganham novas perspectivas e os estigmas relacionados à deficiência podem se transformar em respeito.

Para entender o âmbito da educação especial, parte-se da conceituação que coloca

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação das pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios invasivos de desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial (CARVALHO, 1997, p.15)

Os primeiros movimentos visando o atendimento aos deficientes, trazendo mudanças expressivas na atitude dos grupos sociais em termos educacionais, tiveram origem em diferentes partes do mundo ao longo da história. Alguns dos marcos importantes incluem o seu início que foi no século XVIII, na Europa, pelo filósofo Denis Diderot (1713-1784) e outros, que começaram a argumentar a favor de um tratamento mais humano e educacional para pessoas com deficiência. No entanto, o atendimento ainda estava em sua fase inicial e não abrangia uma ampla gama de deficiências. Temos então no século XIX e início do século XX, movimentos progressistas em várias partes do mundo para melhorar o tratamento e a educação de pessoas com deficiência. Na Inglaterra, por exemplo, Samuel Gridley Howe fundou a primeira escola pública para cegos em 1832. Na Itália, Maria Montessori desenvolveu um método educacional que também incorporava crianças com deficiências. Ainda no século XX o Estados Unidos foi pioneiro no desenvolvimento de abordagens mais inclusivas para a educação de pessoas com deficiência. A Lei de Educação para

Todos os Deficientes (IDEA)<sup>3</sup> de 1975 e a Lei de Americanos com Deficiências (ADA)<sup>4</sup> de 1990, proíbe a discriminação com base na deficiência em várias áreas da vida pública, incluindo emprego, serviços governamentais, transportes públicos, instalações comerciais, acomodações e telecomunicações. A ADA foi um marco importante na promoção dos direitos das pessoas com deficiência nos Estados Unidos. Ela ajudou a aumentar a conscientização sobre a necessidade de acessibilidade e igualdade de oportunidades para todos. Desde sua promulgação, a legislação também influenciou muitos outros países a adotarem medidas semelhantes para proteger os direitos das pessoas com deficiência.

Os movimentos internacionais, a partir da segunda metade do século XX, também começaram a ganhar força. A Organização das Nações Unidas (ONU) desempenhou um papel fundamental na promoção dos direitos das pessoas com deficiência, culminando na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006, que destaca a importância da igualdade de oportunidades educacionais.

E foi também no século XX que o Brasil e América Latina, tiveram o movimento de inclusão de pessoas com deficiência. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação inclusiva como direito fundamental, e a implementação de escolas inclusivas foi reforçada nos anos seguintes.

Conforme destaca Mazzotta (2005), a mobilização social em torno do problema dos deficientes se desenvolve apenas quando existem condições favoráveis, particularmente quando predominam debates mais democráticos no âmbito da sociedade. Só então a sociedade começa a mobilizar-se em prol de um atendimento às pessoas com deficiência, procurando disponibilizar uma qualidade de vida melhor a estes indivíduos, porém sem um direcionamento efetivo, ou com o asseguramento de seus direitos sociais.

O autor ainda complementa, destacando

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiência podem ser

---

<sup>3</sup> É uma legislação federal que estabelece direitos e regulamentações relacionados à educação de crianças com deficiências nos Estados Unidos. A IDEA foi originalmente promulgada em 1975 como Lei de Educação para Todos os Deficientes e foi posteriormente renomeada para Lei de Educação para Indivíduos com Deficiências. A lei tem passado por várias revisões e emendas ao longo dos anos.

<sup>4</sup> A Lei de Americanos com Deficiências (ADA), promulgada em 26 de julho de 1990, é uma legislação dos Estados Unidos que tem como objetivo principal garantir a igualdade de oportunidades, acesso e direitos para pessoas com deficiência.

identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século. (MAZZOTA, 1996, p.15).

No período compreendido entre os séculos XVI e XVII, as pessoas com deficiências eram internadas em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições estatais. O movimento que se iniciou visando modificar esta situação começou a surgir e trouxe as primeiras experiências positivas: o frade Pedro Ponce de Leon (1509-1584),<sup>5</sup> em meados do século XVI no Mosteiro de Oña,<sup>6</sup> acompanhou a educação de doze crianças surdas com bastante sucesso, sendo reconhecido como iniciador do ensino para surdos e criador do método oral<sup>7</sup>.

Entre os séculos XVIII e metade do século XIX, para Mendes (1995) e Mazzota (2005), pode-se encontrar a fase de institucionalização, na Europa, num processo que se arrastou no Brasil até a constituição de 1988, na qual os deficientes eram segregados e protegidos em instituições residenciais. Conforme destacam os autores, pode-se estabelecer os primórdios do desenvolvimento da Educação Especial no final do século XVIII. Simultaneamente, essa época se caracteriza também pela rejeição do indivíduo deficiente. Desta forma, pode-se considerar esta época como o surgimento da Educação Especial. Essa modalidade educacional era praticada em escolas fora das povoações, baseado no argumento de que a vida no campo lhes proporcionaria uma vida mais saudável e alegre. Assim, a consciência coletiva ficava tranquila, já que a sociedade proporcionava o cuidado e a assistência para quem dela precisava, protegendo o deficiente da sociedade sem que esta última se visse obrigada a tolerar o seu contato.

A educadora Maria Montessori<sup>8</sup> trouxe contribuições para o desenvolvimento da educação especial.

---

<sup>5</sup> O Frade Pedro Ponce de Leon (1509-1584) em meados do século XVI, sendo reconhecido como iniciador do ensino para surdos e criador do método oral. método este de que os surdos poderiam ser oralizados e não utilizar a Língua de Sinais, utilizando as mãos. Que eles podiam ser oralizados, ou seja, falar.

<sup>6</sup> Província de Burgos, na comunidade autônoma de Castela e León, Espanha.

<sup>7</sup> É um método de que os surdos poderiam ser oralizados e não utilizar a Língua de Sinais, utilizando as mãos. Que eles podiam ser oralizados, ou seja, falar.

<sup>8</sup> Maria Montessori, nasceu em 1870 em Chiaravalle - é uma comuna italiana da região das Marcas, província de Ancona, ela carrega o título de primeira mulher a concluir a formação em medicina em seu país, e logo após iniciar sua carreira em medicina direcionou sua atuação para a área de psiquiatria, onde a partir desse trabalho seu interesse voltou-se para as crianças com deficiência intelectual, o que levou a uma transformação em sua vida e também em diversas concepções da educação. E também tornou-se pedagoga, antropóloga, e psicóloga, estudos estes que a conduziram para a construção de seu próprio método.

Ela recebeu influência de Itard<sup>9</sup> e desenvolveu um programa de treinamento para crianças deficientes mentais, com base na utilização sistemática e manipulação de objetos concretos. As técnicas utilizadas pela estudiosa para o ensino de deficientes mentais foram experimentadas em vários países da Europa e da Ásia.

Maria Montessori foi uma das criadoras da Pedagogia Científica que consiste na renovação do método didático para a educação de crianças, que também pode ser utilizado para educar crianças com necessidades especiais. A educadora fundou a *Casa dei Bambini* em 1907 na cidade de Roma e pode-se dizer que é a primeira instituição escolar que ofereceu educação sistematizada aos deficientes. Montessori desenvolveu muitos materiais concreto-didáticos, como o famoso material dourado, e outras atividades eram utilizadas pela escola como a "lição do silêncio", onde as crianças desenvolviam a autodisciplina. Um dos seus maiores legados para a educação foi descobrir que as crianças carregam em si um potencial de criação, e que isso resulta num aprendizado conduzido por elas mesmas, que lhes possibilita descobrir qual o lugar que desejam ocupar no mundo. O conceito de autoeducação é outra grande contribuição de seus estudos, pois transfere a importância do conteúdo de ensino para as maneiras que cada criança desenvolve seu pensamento, e como conduz sua aprendizagem, manipulando os materiais e explorando o ambiente.

Nos estudos pedagógicos científicos elaborados por Montessori, a criança possui potenciais equivalentes a um cientista ou explorador, e suas descobertas são novidades maravilhosas, e nesse contexto o papel do professor é mediar como um guia dessa exploração, auxiliando no percurso a fim de que a criança avance cada vez mais no seu desenvolvimento e conhecimento.

Segundo Pessotti (1984) outro estudioso importante desta fase foi, Louis Braille<sup>10</sup> que desenvolveu um método de leitura para cegos, usando os pontos

---

<sup>9</sup> Jean Itard (1744-1838), médico francês. Em 1800 não poupou esforços para educar um menino selvagem encontrado em uma floresta convivendo com animais e considerado ineducável. Foi batizado de Victor de Aveyron, como nunca teve contato com seres humanos, aparentemente apresentava uma deficiência mental profunda. Itard desenvolveu um programa baseado em procedimentos médicos e pedagógicos, que tinha por objetivo recuperar o potencial cognitivo do menino, oportunizando o desenvolvimento de suas capacidades humanas. Mesmo que Victor conseguiu aprender muito pouco, Itard é considerado o precursor da educação especial, e os procedimentos adotados por ele, baseados no treinamento e exploração dos canais sensoriais para a aprendizagem, alastraram-se por toda a Europa. (FERNANDES, 2011).

<sup>10</sup> Louis Braille (1809–1852) foi um educador e inventor francês conhecido por desenvolver o sistema Braille. Ele perdeu a visão devido a um acidente quando era jovem e ficou determinado a encontrar uma maneira para que indivíduos cegos pudessem ler e escrever.

salientes, o método Braille<sup>11</sup>. Em 1824, ainda estudante no Instituto Real para Jovens Cegos em Paris, Braille desenvolveu um sistema de pontos em relevo em papel que permitia às pessoas cegas lerem através do toque. Esse sistema, agora conhecido como Braille, consistia em uma grade de seis pontos dispostos em duas colunas de três pontos cada. Diferentes combinações desses pontos representavam letras, números, pontuação e até notação musical. O sistema de Braille revolucionou a educação e a comunicação para os cegos, proporcionando-lhes um meio de acessar literatura, matemática, ciências e muito mais. Com o tempo, o sistema de Braille ganhou ampla aceitação e se tornou o método padrão de leitura e escrita para a comunidade de deficientes visuais. Apesar da resistência inicial, a invenção de Braille eventualmente ganhou reconhecimento e apoio. Infelizmente, ele não viveu para ver o impacto completo de sua invenção, pois faleceu aos 43 anos em 1852. No entanto, seu legado continua vivo, e o sistema Braille permanece uma ferramenta crucial para promover a alfabetização e a independência entre pessoas com deficiência visual em todo o mundo.

## 2.4 O SURGIMENTO DA IDEIA DE NORMALIZAÇÃO

Em 1959 surgiu um movimento de rejeição, partindo das associações de pais a este tipo de escolas que segregavam, recebendo apoio administrativo em alguns países que incluíram, na sua legislação, o conceito de normalização, compreendido como a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível. Partindo desse movimento, o conceito de normalização se difundiu por toda a Europa, Estado Unidos da América e Canadá e, como consequência da sua generalização, observa-se no meio educativo a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras.

No contexto da modernidade europeia, a partir do século XIX e meados do século XX, destaca-se o desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, com o objetivo de disponibilizar ao indivíduo deficiente uma educação à parte. O estágio que se desenvolveu no final do século XX, por volta da década de 70, mostra um movimento no sentido de integrar socialmente os indivíduos

---

<sup>11</sup> É um sistema de escrita tátil usado por pessoas cegas ou com deficiência visual.

deficientes, com o objetivo de inseri-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal.

Pode-se caracterizar a fase de integração por se basear no fato de que a pessoa com necessidades especiais, ainda criança, deveria ser educada até o limite de sua capacidade. Segundo Mendes (1995), o movimento de defesa das possibilidades sem limites do indivíduo e a crença de que a educação poderia significar uma diferença importante no desenvolvimento e na vida dos indivíduos deficientes surge no movimento filosófico posterior à Revolução Francesa. A partir desse período, o conceito de educabilidade do potencial do ser humano passou a ser aplicado também à educação das pessoas que apresentavam necessidades especiais.

Temos como premissa para a educação, de que ela é Direito de Todos e que, em primeira instância, temos os direitos sociais e a sua real importância para que tenhamos uma efetivação da nossa cidadania. Entende-se que não se constrói o direito da noite para o dia e sim temos uma história com fundamentos legais que dão amparo para a referida legitimação.

Segundo Bobbio,

A concepção individualista custou a abrir caminho, já que foi geralmente considerada como fomentadora de desunião, de discórdia, de ruptura da ordem constituída. [...] Concepção individualista significa que primeiro vem o indivíduo (o indivíduo singular, deve-se observar), que tem valor em si mesmo, e depois vem o Estado, e não vice-versa, já que o Estado é feito pelo indivíduo e este não é feito pelo Estado; ou melhor, para citar o famoso artigo 2º da Declaração de 1789, a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem, “é o objetivo de toda associação política”. Nessa inversão da relação entre indivíduo e Estado, é invertida também a relação tradicional entre direito e dever. Em relação aos indivíduos, doravante, primeiro vêm os direitos, depois os deveres; em relação ao Estado, primeiro os deveres, depois os direitos. (BOBBIO, 2004, p. 29)

Atualmente, não existe qualquer conjunto de direitos que não reconheça o direito à educação. Este direito tem evoluído progressivamente de uma sociedade para outra, começando pelo nível elementar, passando pelo secundário e, eventualmente, alcançando até mesmo o nível universitário. Não consta em descrições bem conhecidas do estado de natureza a menção a esse direito. Na realidade, no contexto em que surgiram as doutrinas jusnaturalistas, que coincidiu com um período em que as sociedades estavam mais preocupadas com a busca de liberdade em relação às influências da Igreja e do Estado, o direito à educação não

foi incorporado ao estado de natureza. Esse direito ainda não havia emergido nas sociedades daquela época. A ideia de educação como um bem essencial surgiu posteriormente, em sociedades mais avançadas economicamente e socialmente.

## 2.5 – ELEMENTOS DO CONTEXTO BRASILEIRO – CONSTITUIÇÃO DA CULTURA ESCOLAR PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Constata-se, na história da educação especial brasileira, que a educação das pessoas com necessidades especiais é um fenômeno recente, sendo que, até 1930, predominava o atendimento visto como assistencialismo e filantropia.

Nos anos 1980, com o processo de redemocratização do país, ocorreram reformas importantes no sistema educacional, comprometidas com a universalização do acesso e com a democratização do ensino básico e público. Nesse contexto, configura-se a discussão do campo da educação especial.

A Constituição Federal – CF de 1988, além de afirmar o direito público da educação para todos, registrou no art. 208 como dever do poder público, a garantia do atendimento educacional especializado, para os portadores<sup>12</sup> de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

A Resolução nº 02/01 do Conselho Nacional de Educação – CNE define que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular e que as escolas podem criar extraordinariamente, em caráter transitório, classes especiais, sendo que as escolas especiais são reservadas para os alunos que, em caráter extraordinário, requeiram programas que a escola comum não provê.

Assim também está definido nos objetivos da “Educação para Todos” e a LDBEN nº 9.394/96 que prevê, entre outros, a oferta da educação “preferencialmente” na rede regular para pessoas com deficiência, a oferta de serviços de apoio especializado na escola regular, assim como restringe o atendimento em classes e/ou escolas especializadas aos alunos cuja deficiência não permite sua integração na rede regular.

---

<sup>12</sup> Nomenclatura utilizada pelo próprio documento.



É relevante também a Meta 4 do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado por meio da Lei n.º 13.005/14, que trata da educação inclusiva e permite o acesso da pessoa com deficiência, o qual se caracteriza muito mais do que a presença física a permanência, qualidade, garantia e reconhecimento.

No campo da inclusão escolar das pessoas com deficiência, o desafio é responder se o Brasil tem dado respostas efetivas às orientações expressas nos marcos legais, se mudanças são reconhecidas, se as avaliações estão integrando-se às políticas públicas, identificando os impactos e efeitos nas condições de vida dos beneficiários. Entende-se que um elemento fundamental para o cumprimento deste desiderato é o acesso ao conhecimento escolar de natureza científica, entre os quais inclui-se o conhecimento histórico.

Salientam Alves e Passador (2011), que as ações governamentais e a conformidade com a demanda da sociedade e seu atendimento são indicadores que podem traduzir o quanto foi eficiente determinada política. Um exemplo de indicador de efetividade para expressar o impacto das políticas inclusivas, seria mostrar como está ocorrendo o uso de recursos de acessibilidade e estratégias que eliminam as barreiras do desenvolvimento da aprendizagem, contribuindo na inserção do aluno com deficiência na sociedade.

Temos também a considerar que as políticas públicas apresentam dois aspectos: gerar um produto físico (tangível e mensurável) e/ou gerar um impacto, que pode ser físico e subjetivo, provocando mudanças de atitudes, comportamentos e/ou opiniões. Ao se discutir sobre os impactos das políticas implantadas pode-se denotar o caráter de atingir ou não seus propósitos iniciais. E a escolha que promove esta avaliação encontra-se no campo das razões morais e institucionais.

Assim, a avaliação de impacto é aquela que focaliza os efeitos ou impactos produzidos sobre a sociedade. Neste sentido, as recomendações aos avaliadores da educação superior é que suas observações *in loco* registrem o cumprimento da acessibilidade de acordo com os indicadores e critérios, visando o favorecimento do acesso e permanência e a participação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014). O ponto crucial para a análise da metodologia da avaliação se estabelece na produção dos impactos, das mudanças nas condições sociais da população, se chama de *policy impacts*.

Bueno (2002) destaca-se dentro deste âmbito, quando relata que a universidade tem um forte peso nos caminhos da educação inclusiva, dada a sua

posição chave dentro das instituições sociais, quer pela sua perspectiva da construção de política de formação de pessoal, pela realização de estudos e pesquisa, quer pela extensão da experiência acumulada que responda aos interesses das pessoas com deficiência.

Permeando a educação inclusiva no Brasil, as políticas públicas aparecem como fator que pode propiciar ou não a inclusão. As experiências escolares inclusivas, se dão muitas vezes em instituições. A presença das entidades privadas marca historicamente a educação especial no Brasil, destacando-se com características assistencialistas e filantrópicas, atendendo um número maior que as públicas e, por esta razão, com poder de discussão de políticas públicas junto às instâncias governamentais.

Alguns pontos destacados nos documentos estudados ainda fazem parte do cotidiano das instituições educacionais. A construção de sistemas educacionais inclusivos que atendam realmente as especificidades de todos os alunos ainda é um sonho a ser conquistado. Após 2003, tivemos no Brasil grandes avanços relacionados aos fundamentos legais que contemplam a área da Educação Especial. Pode-se relacionar ao conjunto das legislações instituídas, o amparo para a formulação de políticas educacionais focadas às demandas do público-alvo envolvido. Cabe aqui ressaltar que a existência de tais documentos não garante, na prática, a sua efetividade se não forem reconhecidos como direitos. Há de se ter ainda um longo e árduo caminho para a efetivação de reconhecimento que conseqüentemente irão gerar mudanças e avanços. De acordo com Bobbio

[...] uma coisa é proclamar o direito, outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido (BOBBIO, 1990, p. 09).

A relação entre autoridade e solidariedade passa por grandes mudanças. Observa-se um movimento que cria um novo ator para a prática da política pública, o chamado terceiro setor, ou reino da solidariedade. Diante disto, é possível indagar se a prática da inclusão, inserida nos novos padrões de funcionamento da política social, é vista como atribuição do governo ou como um serviço voluntário. O paralelismo entre

setores sociais que apresentam condições de vida tão desiguais coloca-se como grande desafio.

Na perspectiva da justiça social, temos ainda questões relativas à administração imparcial e à inconsistência das leis, mas, mesmo que se trate de leis e instituições ainda frágeis, elas são necessárias para a proteção e segurança do cidadão. Em decorrência, aponta-se como principal objeto da justiça social a distribuição igualitária, como sendo a estrutura básica da sociedade. Introduzimos o princípio de necessidade, que é definido em relação aos planos de vida individuais, as diferenças influenciam o que os indivíduos acham essencial para os planos de vida e afetam a avaliação de suas necessidades. Segundo Walzer, “a necessidade gera uma esfera distributiva especial, dentro da qual é, ela mesma, o princípio distributivo adequado” (WALZER, 2003, p. 32).

Exemplificando, se o poder público garantir o acesso a uma determinada demanda de atendimento às pessoas com deficiência e ao mesmo tempo exigir que esse bem seja ofertado em um estabelecimento próximo ao local de sua residência, utilizando-se do georreferenciamento, no caso do Governo Federal, se houver preferência por outro estabelecimento por ser mais conceituado e avaliado pelos órgãos competentes ou mesmo pelo consenso da família e da sociedade, estabeleceu-se um conflito entre a igualdade de oportunidades para o acesso à educação e a liberdade para a escolha do estabelecimento considerado mais adequado pelo cidadão. Seria necessário justificar a opção por priorizar um princípio, bem ou direito em detrimento de outro. Ao discutir o estabelecimento de prioridade, temos uma abordagem na sua concepção o princípio da liberdade igual, que busca garantir a liberdade individual e igual para todos; e princípio da oportunidade justa, onde, mesmo na existência da desigualdade econômica, a igualdade de oportunidades deve ser para todos.

Para Crahay (2000) não existe igualdade de oportunidades, mas a necessidade de uma justiça corretiva. O ensino deve ser ao mesmo tempo justo e eficaz por meio da igualdade de conhecimento onde, ao exercer sua função, a escola tem na socialização e no ato de educar o respeito às diferenças nas formas e tempos de aprendizagem dos seus educandos, adequando a prática pedagógica ao atendimento das suas necessidades.

Neste aspecto merece destaque a dificuldade dos profissionais em lidar com o diferente, o que propicia a principal barreira para a efetivação de uma educação para

todos – a barreira atitudinal. Estes se dizem despreparados e sem conhecimento para receber em suas salas de aula alunos com necessidades educacionais especiais. A Resolução CNE nº 01/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Diante disto questiona-se: será que tal formação de fato está ocorrendo, bem como o que os profissionais têm compreendido estes conteúdos e quão preparados estão chegando nas salas de aula? A formação do educador inclusivo deveria ser prevista dentro das políticas públicas. Para Walzer, “a existência de escolas está vinculada à existência de disciplinas intelectuais e, portanto, de um conjunto de pessoas qualificadas nessas disciplinas” (WALZER, 2003, p. 272).

Nesse contexto, o modelo que prevê a opção preferencial para inserção de estudantes com deficiência em classe comum é um ponto questionado, visto que ainda hoje faltam acesso, recursos materiais e humanos e qualificação dos professores, tanto nas escolas públicas como particulares.

A luta é pelo acesso direcionado, para aumentar o acesso às pessoas com deficiências ao ensino superior, dando melhores condições na educação básica, pela inserção de apoios, serviços e suportes, requerendo conhecimento e prática, bem como implicando em financiamento. Neste sentido o desafio do Governo é o de garantir a educação como um direito de todos, com qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme dados coletados do Censo da Educação Superior (INEP, 2021), temos 87,6% das instituições de educação superior que são privadas. Dentre elas temos:

- Há 313 IES públicas e 2.261 IES privadas no Brasil;
- Em relação às IES públicas: 42,8% são estaduais (134 IES); 38,0% são federais (119); e 19,2% são municipais (60);
- A maioria das universidades é pública (55,4%);
- Entre as IES privadas, predominam as faculdades (81,0%);

- Quase 3/5 das IES federais são universidades e 34,5% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). (INEP, 2021).

Considerando que a maioria das matrículas estão concentradas na rede particular, mais especificamente em instituições filantrópicas, poderia se levantar a hipótese de que esta situação se configura como um descaso do poder público.

Conforme dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2021), em 2021, foram oferecidas mais de 22,6 milhões de vagas em cursos de graduação, sendo 74,5% vagas novas e 25,2% vagas remanescentes. A rede privada ofertou 96,4% do total de vagas em cursos de graduação em 2021. A rede pública correspondeu a 3,6% das vagas ofertadas pelas IES; das vagas remanescentes, 97,0% foram ofertadas por IES da rede privada.

Este é um aspecto que também merece destaque. As considerações realizadas em relação a concepção existente de que cabe as instituições filantrópicas o atendimento exclusivo das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, e que precisam ser superadas. Tais instituições, ao longo dos anos, construíram uma hegemonia diante deste atendimento interferindo na implementação de políticas públicas em muitos estados e, em especial, no estado do Paraná, e, até mesmo, diante das políticas emanadas pelo MEC.

Em relação ao Ensino Superior, destaca-se que o financiamento das políticas educacionais é mais direcionado para a educação privada, o que pode demonstrar o afastamento do poder público de suas responsabilidades.

Qualquer subordinação mais radical da educação a finalidades políticas solapa a força da escola, o êxito de sua mediação e, também, o valor da escola como bem social. Principalmente, representam menos, e não mais, igualdade quando os alunos e professores estão sujeitos à tirania da política. (WALZER, 2003, p. 309)

Em suma, as políticas públicas de inclusão assumem uma certa ambiguidade quanto às responsabilidades dos sistemas de ensino: ora mostram avanços no cumprimento dos compromissos assumidos em Salamanca<sup>13</sup>, ora registram a inclusão no Brasil, ainda como um processo de adaptação e evolução.

---

<sup>13</sup> [...] reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (1994)

As perspectivas assinaladas indicam a relevância do acesso ao conhecimento histórico, cujo ensino deve, além de contribuir para o bem comum, não somente ser capaz de argumentar o cuidado e reconhecer a humanidade dos outros, mas a educação histórica deve investir na capacidade dos estudantes trabalharem conjuntamente considerações de justiça ou moralidade e trabalhar as diferenças. Esta poderá ser a parte mais complicada do ensino da História e mais sujeita a manipulação, demandando investimentos sistemáticos e específicos na formação do professor de História para atuar junto a esta clientela.

### CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

No presente capítulo, apresento o percurso metodológico assumido ao longo da pesquisa, indicando como foi realizada a análise nos documentos oficiais, nacionais e internacionais para evidenciar os termos utilizados para denominar a pessoa com deficiência ao longo dos anos.

O percurso utilizado para analisar as concepções das pessoas com deficiência nos documentos oficiais priorizou o uso da pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo e o procedimento da triangulação. Entendemos que o procedimento da triangulação permite, além de combinar diversos métodos de coleta de dados, com ampliação das atividades de pesquisa utilizando mais de um método, mais de uma fonte de dados, abre a possibilidade de se estabelecer um diálogo entre campos teóricos, triangulando perspectivas de abordagem do mesmo objeto. No caso específico dessa investigação, permitiu o diálogo entre o campo teórico da educação de pessoas com deficiência e o da educação histórica desses sujeitos.

Segundo Flick,

[...] um conceito básico de triangulação, entendendo-a como um procedimento que combina métodos de coleta e de análise de dados, diferentes populações/sujeitos (ou amostras/objetos) diferentes perspectivas teóricas e diferentes momentos no tempo, com o propósito de consolidar suas conclusões a respeito do fenômeno que está sendo investigado. A triangulação deve utilizar um ponto de partida e confrontar os resultados obtidos com os diferentes métodos, bem como com as conclusões obtidas com base na perspectiva originalmente adotada para conduzir a pesquisa. (FLICK, 2015, 247)

Com relação a escolha da triangulação é porque ela supera as limitações do uso de um só método de produção do conhecimento ao se combinarem diferentes métodos e teorias. Com isso, permite uma forma de validação do conhecimento, aumentando assim a confiança nas escolhas metodológicas que, desta forma, irá auxiliar na construção da produção do conhecimento.

Para Franco (2005), a questão da análise de conteúdo é tida em pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Neste contexto, a linguagem é entendida como uma construção real de toda a sociedade e de sua expressão na existência humana. A autora traz também uma questão abordada nesta pesquisa, que é a questão do desenvolvimento das concepções sociais, ou seja, das concepções de pessoa com deficiência, através do dinamismo interacional que estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Richardson e Col. discutem o âmbito da pesquisa através da análise de conteúdo onde está inserido e definido “[...] que é uma técnica de pesquisa e, como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência” (RICHARDSON E COL., 2009, p. 223). A pesquisa se traduz por ser um conjunto de atividades indicadas para descobrir a solução para um problema, baseado em processos racionais e sistemáticos, sendo desta forma, a construção de conhecimento de acordo com exigências científicas apropriadas.

Para Richardson e Col., como ferramenta de aquisição de conhecimento, a pesquisa pode assumir os seguintes objetivos: “[...] resolver problemas específicos, gerar teorias ou avaliar teorias existentes” (RICHARDSON E COL., 2009, p. 16). Desta forma, não existe pesquisa consistente sem teoria, quer explícita ou implícita.

Estes objetivos não se excluem entre si e, por isso, grande parte das pesquisas, contudo, pode ser qualificada em relação a sua especificidade e explicitação do referencial teórico empregado. A especificidade e a explicitação são fundamentalmente definidas pelo conhecimento já existente, e, assim, não se pode colocar um dos objetivos em posição superior aos outros, podendo sim, complementarem-se.

Neste contexto deve-se destacar que um dos passos mais importantes de uma pesquisa é a revisão de literatura, que está relacionada com a fundamentação teórica adotada para abordar o tema e o problema de pesquisa. Assim, partindo-se da análise da literatura publicada, pode-se delinear um quadro teórico que dará corpo a uma estruturação conceitual que proporcionará suporte ao desenvolvimento da pesquisa.

#### Para Triviños

O processo de avaliação do material bibliográfico que o pesquisador encontra- lhe ensinará até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ser ainda investigado etc. Ao mesmo tempo, irá avaliando seus recursos humanos e materiais, as possibilidades de realização de seu trabalho, a utilidade que os resultados alcançados podem emprestar a determinada área do saber e da ação. E como dizem Selltiz et ali, a revisão permitirá descobrir as ligações do assunto que lhe interessa com outros problemas, o que, sem dúvida alguma, ampliará a visão sobre o tópico que se pretende estudar (TRIVIÑOS, 2009, p. 100).

Desta maneira, a revisão de literatura é o resultado do desenvolvimento do levantamento e análise das publicações sobre o tema e o problema de pesquisa abordado, possibilitando um mapeamento dos autores e do que já foi escrito sobre



tema e/ou problema da pesquisa. Como coloca o autor, a abrangência de uma revisão de literatura depende da teoria que será desenvolvida para esclarecer os fatos estudados porque, em alguns casos, a teoria de um autor expressa de forma escrita pode servir de suporte para analisar determinado tema.

No caso deste estudo pode-se apontar como caminho metodológico, uma pesquisa documental qualitativa que teve como objetivo principal possibilitar uma maior familiaridade com o problema proposto, intencionando torná-lo explícito ou a construção de hipóteses. Esse tipo de pesquisa abrange levantamento bibliográfico e possibilita a análise do conteúdo, auxiliando no processo de compreensão da pesquisa, nas formas de revisão bibliográfica e análise de conteúdo.

No que se refere a maneira de abordagem do problema, a pesquisa pode ser descrita como, conforme Trivinos

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da *descrição* que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando *explicar* sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça para *intuir* as consequências que terão para a vida humana (TRIVIÑOS, 2009, p. 129).

De acordo com Richardson e Col. (2009) a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como uma tentativa de uma compreensão mais detalhada com relação a significados e características situacionais apresentadas nos documentos consultados. A referida pesquisa é colocada por diversos problemas e limitações do ponto de vista da pesquisa social.

No caso específico do estudo de caso qualitativo, onde hipóteses e esquemas de inquirição não são determinados a priori, aumenta a complexidade do exame quando se aprofunda no tema, mas por outro lado, o pesquisador ao não se ver atrelado à necessidade de perseguir objetivos de natureza comparativa, pode abrir-se a possibilidade de estudar todos os documentos oficiais.

Para Richardson e Col. (2009) o conceito de ciências está intimamente relacionado ao método científico, que pode ser entendido como a maneira de desenvolver um estudo utilizando instrumentos básicos que auxiliam a ordenação do caminho a ser seguido a partir do objetivo, passando pela formulação de problemas e hipóteses, coleta de dados, avaliação e interpretação dos dados.

Procurando uma definição de pesquisa qualitativa, Triviños coloca que não é fácil estabelecer o conceito.

Alguns autores entendem a pesquisa qualitativa como uma 'expressão genérica'. Isto significa, por um lado, que ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E, por outro, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma idéia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo (TRIVIÑOS, 2009, p. 120).

Segundo Richardson e Col. (2009) a pesquisa qualitativa pode ser entendida como a tentativa de compreensão detalhada das características da situação relatada pelos pesquisados ao invés de mensurar medidas quantitativas de particularidades ou comportamentos. Essa preocupação em mostrar as convicções dos entrevistados é comum a etnografia, observação participante, pesquisa-ação e outros tipos de pesquisa qualitativa. Estas convicções, como ideias subjetivas de cada indivíduo para os pesquisadores qualitativos tem precedência explicativa sobre o conhecimento teórico que estes detêm.

Ainda para o autor, o método qualitativo difere do quantitativo, porque não utiliza instrumental estatístico como apoio do processo de análise do problema e assim, não tem a intenção de numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas. Contudo, deve-se estar atento ao fato de que se pode encontrar o aspecto qualitativo nas informações colhidas por pesquisas fundamentalmente quantitativas, mesmo que percam seu caráter qualitativo quando são transformadas em dados quantificáveis quando o pesquisador utiliza parâmetros a utilização de critérios, categorias, escalas de atitudes, identificar a intensidade ou grau de um conceito, atitude, opinião, etc.

Richardson e Col. ainda mostram que existem critérios que devem ser cumpridos tanto por pesquisas quantitativas quanto qualitativas que são:

Confiabilidade - Esse critério indica a capacidade que devem ter os instrumentos utilizados de produzir medições constantes quando aplicados a um mesmo fenômeno. A confiabilidade externa refere-se à possibilidade de outros pesquisadores, utilizando instrumentos semelhantes, observarem fatos idênticos e a confiabilidade interna refere-se à possibilidade de outros pesquisadores fazerem as mesmas relações entre os conceitos e os dados coletados com iguais instrumentos.

Validade - Esse critério indica a capacidade de um instrumento produzir medições adequadas e precisas para chegar a conclusões corretas, assim como a possibilidade aplicar as descobertas a grupos semelhantes não incluídos em determinada. (RICHARDSON E COL., 2009, p. 87)

Contudo, no universo de pesquisa em educação, houve uma alteração do paradigma quantitativo para o qualitativo, que vem se consolidando devido às dificuldades que cada vez mais se tornam evidentes num âmbito mais subjetivo e

humanístico. Essa passagem de um padrão quantitativo para uma análise mais qualitativa não deixou de lado o rigor que deve distinguir a cientificidade de um trabalho de pesquisa.

Segundo Moreira,

Apesar do interesse dos pesquisadores em educação pela pesquisa qualitativa, é possível sentir certa dificuldade em buscar, neste ou naquele tipo de técnica e método, o melhor caminho para construir uma investigação. Do mesmo modo, assenta-se o cuidado em não tornar a construção teórico-metodológica reduzida ao tamanho do método. (MOREIRA, 2004, p. 11)

De acordo com a autora, as pesquisas educacionais, na figura de seus pesquisadores, têm buscado aportes em outros campos científicos, visando o alargamento das possibilidades de apreciação dos problemas de pesquisa. Desta forma, os estudos qualitativos têm como objetivo básico a análise do contexto empírico em seu ambiente natural e o estabelecimento de contato direto e constante do pesquisador com o espaço ou a circunstância que está sendo examinada. Assim deve-se entender segundo a autora, que o pesquisador que utiliza uma abordagem qualitativa deve focar o processo e não apenas os resultados da pesquisa, atendo-se aos conhecimentos favoráveis e relevantes que a pesquisa possa desenvolver para interferir na prática social e educacional.

Para Triviños,

O avanço das idéias facilitou o confronto de perspectivas diferentes de entender o real. Frente à atitude tradicional positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais, começaram a elaborar-se programas de tendências qualitativas, para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor 'alternativas metodológicas' para a pesquisa em educação. (TRIVIÑOS, 2009, p. 116)

Desta forma, essa pesquisa se desenvolveu com uma abordagem qualitativa, porque pode auxiliar o diálogo entre o estudo documental oficial e a literatura já produzida. A finalidade principal foi a análise e posterior interface sobre o significado da aprendizagem histórica para a formação da consciência histórica e então a sua articulação com as concepções de sujeitos referentes as pessoas com deficiência.

Richardson e Col., destacam sobre a relação do universo da pesquisa

É o conjunto de elementos que possuem determinadas características. Usualmente, fala-se de população ao se referir a todos os habitantes de determinado lugar. Em termos estatísticos, população pode ser o conjunto de

indivíduos que trabalham em um mesmo lugar, os alunos matriculados em uma mesma universidade, toda a produção de refrigeradores de uma fábrica, todos os cachorros de determinada raça em certo setor de uma cidade etc. (RICHARDSON E COL., 2009, p. 157)

O entendimento sobre o universo no âmbito da pesquisa pode ser descrito como o rol de fenômenos, onde todos os elementos apresentam uma característica comum, como a representação da pessoa com deficiência nos documentos oficiais nacionais e internacionais.

A pesquisa foi desenvolvida com a análise dos nomes, frases e expressões encontradas nos documentos oficiais nacionais e internacionais para, então, realizar a devida análise deste conteúdo, e fazer a interface com a educação histórica.

De acordo com Triviños (2009), nos instrumentos utilizados para coletar dados é necessário ter clareza sobre a definição de ‘Dados’ e/ou ‘Materiais’. É indispensável que o pesquisador tenha clareza de que dados serão o que procurará, fundamentalmente em torno do fenômeno que pensa estudar. E serão usados ‘Dados’ e ‘Materiais’ para referir-nos a todo tipo de informação que o pesquisador reúne e analisa para estudar determinado fenômeno social.

Richardson e Col (2009), descrevem uma classificação em três áreas: a primeira seriam as pesquisas qualitativas tradicionais que estudam a presença de certas características na mensagem escrita; a segunda retrata as pesquisas cuja atenção está voltada para o estudo da comunicação não verbal e a semiologia; e a terceira relacionada aos trabalhos de índole linguística.

A opção por um determinado instrumento de coleta de dados estará sujeita aos objetivos que o pesquisador espera alcançar com a pesquisa e do universo a ser investigado. Nesta pesquisa será adotada a análise de conteúdo, para a pesquisa qualitativa documental.

Richardson e Col. definem a análise de conteúdo como uma técnica que apresenta características metodológicas, tais como: objetividade, sistematização e inferência. O autor destaca também que é necessário que o pesquisador possa ter um certo cuidado na categorização e que deva seguir alguns requisitos:

- Homogeneidade: não misturar critérios de classificação;
- Exaustividade: classificar a totalidade do texto;
- Exclusão: um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado em mais de uma categoria;
- Objetividade: codificadores diferentes devem chegar aos mesmos resultados. (RICHARDSON E COL., 2009, p. 223)

Deve-se destacar ainda que existe uma preocupação com a divulgação dos dados de uma pesquisa, que possam ser muito bem trabalhados para evitar equívocos e incoerência de informações.

Para Triviños (2009) o processo de análise de conteúdo pode ser desenvolvido da seguinte maneira: pré-análise (organização do material); descrição analítica dos dados (codificação, classificação, categorização); interpretação referencial (tratamento e reflexão).

O objetivo da interpretação é buscar um significado maior destas respostas, por sua ligação com outros conhecimentos já obtidos. A interpretação dos dados coletados também é um processo de analogia com os estudos de referência, de maneira que os resultados obtidos são comparados com resultados similares para destacar pontos em comum e pontos de discordância. De forma conclusiva a interpretação dos dados é a descrição da maneira como serão analisados os dados da pesquisa, que neste caso é a qualitativa, as respostas podem ser interpretadas global e individualmente. Desta forma, como não existem dados estatísticos para apresentar uma representação gráfica, a análise percorre os caminhos dos autores, profissionais estudiosos do tema e outros pesquisados. Os dados coletivos serão analisados agrupando-os por similaridades e encontrando o que os faz divergentes e comuns destacando-se, segundo Triviños (2009), que em uma pesquisa qualitativa, devido às técnicas que utiliza, não estabelece separações marcadas entre a coleta de dados e sua interpretação.

As fontes básicas que empregadas para desenvolver esta pesquisa foram aquelas que abordam a questão da concepção da pessoa com deficiência, partindo-se da leitura e análise de documentos oficiais nacionais e internacionais.

Com os resultados da pesquisa documental será feita a análise e interpretação dos dados obtidos junto aos documentos oficiais, com o aporte teórico de Franco (2005), Triviños (2009), Richardson e Col. (2009), e outros.

Para conhecer o estado do conhecimento sobre a temática investigada, foi realizada uma revisão de literatura existente sobre a representação da pessoa com deficiência, e os seus limites e possibilidades para o ensino e aprendizagem da história para identificar, analisar e conhecer as produções que irão subsidiar as análises e argumentações.

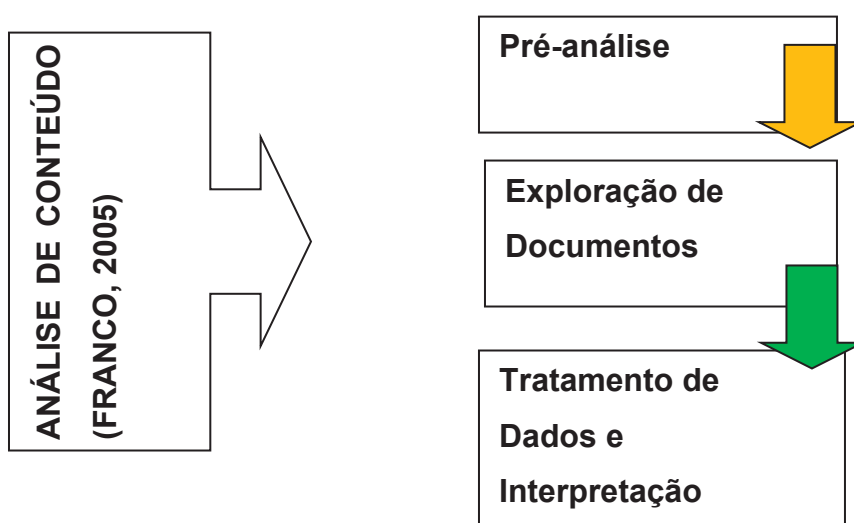
Ademais, o estado da arte é um mapa que permite continuar caminhando e contribuindo para uma determinada teoria e prática, é também uma possibilidade de alinhar (compor) discursos que à primeira vista se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Já o estado/produção do conhecimento é conceituado como um estudo quantitativo/qualitativo, descritivo, na busca de um determinado objeto de pesquisa e descrevendo através da trajetória de artigos científicos, a partir de variáveis, como: data de publicação, temas e palavras-chaves e busca em periódicos e banco de teses e dissertações. Destaca-se que as informações coletadas através de bancos de dados, não significa que estão esgotadas.

### 3.1 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS DOS DADOS DA PESQUISA

A análise dos dados coletados foi realizada em plataformas digitais, e utilizando-se de elementos da técnica na análise de conteúdo da Franco (2005). A organização, também baseada em Franco (2005), traz três itens a serem sistematizados, tais como: a escolha dos documentos para a referida análise, a formulação das hipóteses e/ou objetivos e, por fim, a elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação final.

Segundo Franco, a elaboração da constituição do corpus investigativo se traz pelos seguintes pontos da análise do conteúdo: pré-análise, exploração dos documentos, tratamento dos dados e interpretação.

FIGURA 1 – ETAPAS DA TÉCNICA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO



FONTE: A Autora (2022)

As escolhas dos materiais implicam em regras a serem seguidas e, com base em (FRANCO, 2005, p. 49-50), cita-se as principais regras:

- a Exaustividade: exploração de todos os elementos presentes nos materiais coletados;
- b Representatividade: seleção daqueles elementos presentes nos conteúdos que são representativos em relação ao que nos propomos investigar;
- c Homogeneidade: os conteúdos coletados serão agrupados considerando-se a estreita relação com a categoria temática.

Os estudos dos documentos na Pré-Análise tiveram por objetivo a organização, estruturação, a exploração sistemática dos documentos, também realizadas durante a observação das regras citadas, componentes em que se incluíram:

- a A leitura flutuante: estabelecendo o contato com os documentos, os textos e as leituras que levam a pesquisadora a envolver-se com o seu objeto de forma “apaixonada” pelas impressões, representações, emoções, conhecimentos e, por que não dizer, abre-se um horizonte de expectativas.
- b A escolha dos documentos: o que melhor se adequar aos objetivos do pesquisador;
- c A formulação das hipóteses: suposições elaboradas pela pesquisadora que pairam em suspenso e que são proposições que serão checadas ao serem submetidas à prova dos dados fidedignos.
- d A referência aos índices e a elaboração de indicadores.

Descrevo no Quadro 1 os critérios de busca para então identificação dos trabalhos, conforme o objeto de pesquisa em questão:

## QUADRO 1 – IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS

|                 |
|-----------------|
| CATEGORIAS      |
| IES             |
| AUTOR           |
| TÍTULO          |
| PALAVRAS CHAVES |
| RESUMO          |
| ANO             |
| LINK DIGITAL    |

FONTE: A Autora (2022)

A revisão de literatura foi realizada de 2009 até 2022 e com a utilização dos seguintes descritores: pessoa com deficiência e história; políticas inclusivas e história; ensino de história e pessoa com deficiência.

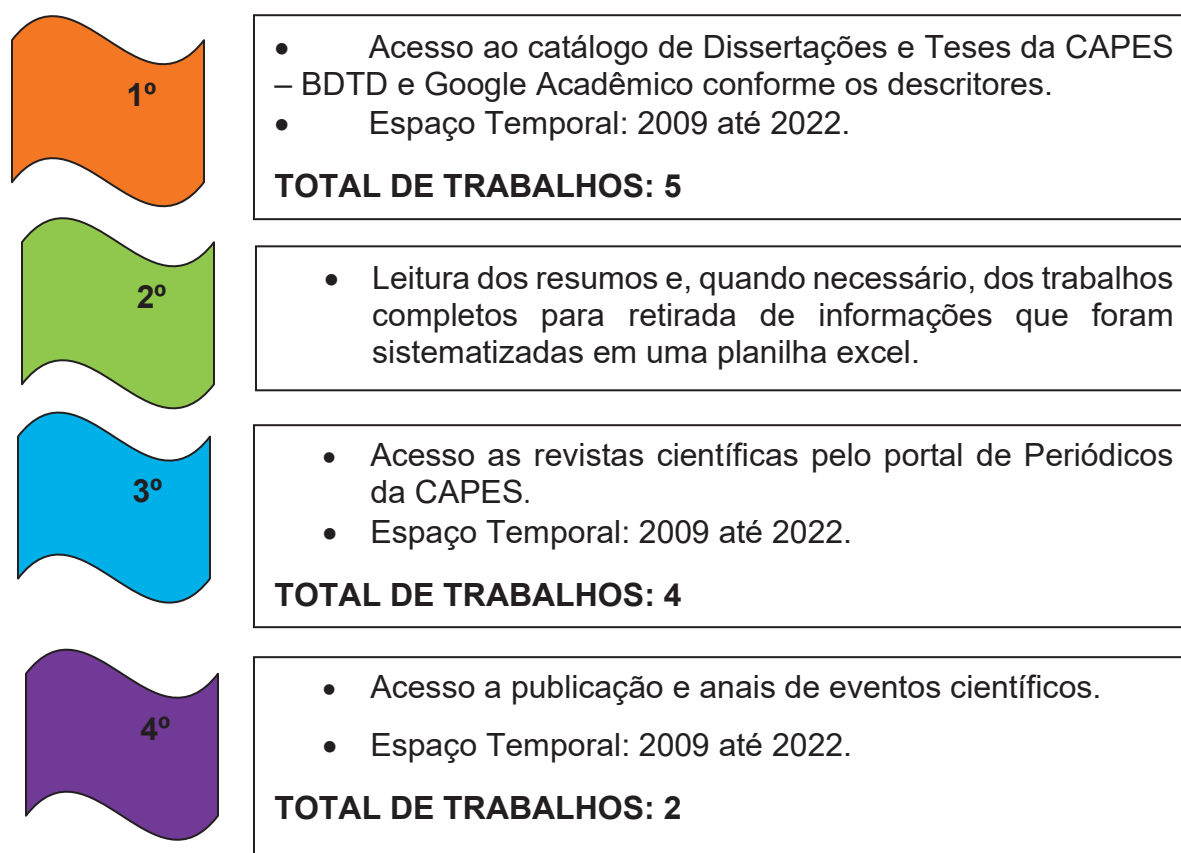
Como fonte de pesquisa foi realizada no Portal da Capes<sup>14</sup>, pelo Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na base Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT) e no portal Scielo (nacional). Destaca-se que sempre foram utilizadas as mesmas palavras-chave em todas as bases de dados, a partir de 2009 até 2022.

O levantamento foi estendido para a produção nas revistas científicas: *Revista Contraponto*, *Revista Benjamin Constant*, *Revista Transversos*, *Revista de História – Bilros – História(s)*, *Sociedade(s)* e *Cultura(s)*, a partir de 2009 até 2022.

<sup>14</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ligada ao Ministério da Educação (MEC), mantém uma das maiores bibliotecas virtuais do mundo ([www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)), oferece acesso aos textos completos de artigos selecionados em revistas nacionais e internacionais, além de oferecer bases de dados, entre as quais destaca-se o Banco de Teses.



FIGURA 2 – EXPLORAÇÃO DOS DOCUMENTOS CONFORME ANÁLISE DE CONTEÚDO



FONTE: A Autora (2022)

A referência da Figura 2, traz a busca dos trabalhos de teses e dissertações e artigos científicos nas plataformas digitais, a leitura dos resumos e, quando necessário, dos trabalhos em sua íntegra, para que fosse possível analisar as informações importantes relacionadas ao objeto de pesquisa em questão. Informações estas que foram sistematizadas numa planilha de *Excel*, e também em quadros de *word*, descritos na sequência, com os procedimentos para então se fazer a análise e categorização dessas produções acadêmicas.

### 3.1.1 – Levantamento de Dados

Com o levantamento realizado foi possível observar que existem poucas produções relacionadas às pessoas com deficiências no ensino da história, sendo encontradas apenas 11 produções, dentre elas são 1 tese de doutorado, 3

dissertações de Mestrado Acadêmico, 1 dissertação de Mestrado Profissional – Prof História, 4 artigos em Revistas Científicas e 2 publicações em anais de eventos.

**01) IES - Universidade Estadual Paulista**

**CATEGORIA:** Dissertação de Mestrado

**AUTORA:** Graciélma de Fátima da Silva

**TÍTULO:** Ensino de história na área da deficiência intelectual na perspectiva inclusiva: análise de dissertações e teses

**PALAVRAS CHAVES:** Ensino de História. Estudantes com deficiência intelectual. Didáticas diferenciadas

**RESUMO**

O objetivo desta pesquisa foi levantar a produção bibliográfica que trata do ensino de História para estudantes com deficiência intelectual. Nosso objetivo específico foi pesquisar se didáticas diferenciadas estão sendo propostas para o ensino de História e se estas poderiam favorecer a aprendizagem destes estudantes. A Teoria Histórico-Cultural forneceu-nos alguns conceitos para a reflexão sobre as possibilidades de aprendizagem deles e da importância da História, como disciplina escolar, para o desenvolvimento destes estudantes. Efetuamos o levantamento bibliográfico com a análise das produções acadêmicas em nível de mestrado e de doutorado na área do ensino de História para estudantes com deficiência intelectual, no período compreendido entre os anos de 2005 e 2016, produzidas no Brasil. A coleta de dados ocorreu no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia- Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto. A análise das pesquisas ocorreu através da leitura dos títulos, das palavras-chave, dos resumos, dos objetivos e das metodologias de pesquisa. Os resultados apontaram a ocorrência de apenas duas pesquisas que abordavam o Ensino de História para o Estudante com Deficiência Intelectual. Em contrapartida, 143 trabalhos discutiam a Questão Étnico-Racial em um total de 809 trabalhos encontrados. Esses dados podem indicar que no ensino de História, a Inclusão e o trato da diversidade, como estão propostos na Resolução do CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, ainda se referem apenas às populações historicamente marginalizadas e que a área ainda não reconheceu a necessidade de estabelecer didáticas diferenciadas, que ofereçam melhores possibilidades de aprendizagem aos estudantes com deficiência intelectual. Pesquisamos também trabalhos sobre Didáticas diferenciadas para o ensino de História no Ensino Fundamental II, com a análise de 17 pesquisas. Na maioria destas, apresentou-se a preocupação em descrever a formação de comportamentos favoráveis à aprendizagem de História nos estudantes pesquisados, no entanto, a apropriação do conhecimento histórico não foi o objetivo de todos os trabalhos. Essa situação pode indicar que as grandes demandas que muitas vezes se impõe à educação, especificamente ao ensino de História, afastam-nos do objetivo principal deste, que deve ser organizar o processo de ensino e aprendizagem do conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade. A escassez de pesquisas referentes ao ensino de História para os estudantes com deficiência intelectual pode ser mais um indicativo preocupante, pois, ao não especificar as necessidades educativas especiais deste estudante, corremos o risco de torná-lo apenas mais um dos muitos excluídos da História brasileira.

**ANO:** 2018

**ACESSO DIGITAL: SITUAÇÃO DO ACESSO:** Aberto

**02) IES – Centro Universitário Salesiano de São Paulo**

**CATEGORIA:** Dissertação de Mestrado

**AUTORA:** Anamelia Freire D'Alkmin Neves

**TÍTULO:** Perspectivas metodológicas para o ensino de história para/com deficientes intelectuais na EJA: possibilidades na educação sociocomunitária

**PALAVRAS CHAVES:** Deficiência Intelectual. Educação de Jovens e Adultos. Ensino de História. Emancipação e autonomia. Widgeit. Educação Sociocomunitária

**RESUMO:** Esta investigação tem como temática central as perspectivas metodológicas para o ensino de História para/com deficientes intelectuais na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA),

pois percebe-se, conforme os estudos realizados, e a partir da própria prática da pesquisadora, as dificuldades que os jovens e adultos com deficiência intelectual enfrentam nessa modalidade de ensino. Essas dificuldades são de várias ordens: de aprendizagem, didáticas, de recursos e estratégias pedagógicas adequadas, e, em especial, a de uma educação que impulse sua emancipação e autonomia. Nesse sentido, o objetivo dessa dissertação foi analisar a problemática de como ensinar os jovens e adultos deficientes intelectuais matriculados no Ensino Fundamental II na EJA, de forma a desenvolver, conjuntamente ao aprendizado dos conceitos da disciplina de História, os princípios para uma práxis pedagógica voltada à autonomia e à emancipação cidadã. A hipótese é a de que isso poderia ser buscado articulando-se os conceitos da disciplina de História em consonância com aqueles que embasam os Direitos Humanos e a concepção de Justiça Social, no campo de estudo da Educação Sociocomunitária. Para fundamentar a elaboração e a utilização de uma metodologia didática que favorecesse, então, a compreensão, a expressão e a interpretação de saberes e ideias, relacionados a esses temas, empregamos atividades pautadas no uso do sistema de comunicação alternativo e aumentativo, baseando-nos na “Escrita com Símbolos”, denominada de Widgit. Isso porque, frequentemente, os deficientes intelectuais alunos da EJA, encontram dificuldades em apropriar-se, com proficiência, da linguagem escrita, o que pode se constituir como obstáculo à sua emancipação. A investigação é de abordagem qualitativa e de natureza participante, foi desenvolvida junto a deficientes intelectuais alunos da EJA, discutindo-se criticamente teorias e práticas educacionais inclusivas nessa modalidade de ensino, assumindo a concepção de deficiência num modelo sociocultural, e propondo-se o uso de recursos e estratégias didático-metodológicas diferenciadas para o ensino/aprendizagem. Como referenciais teóricos, a argumentação está articulada no diálogo e na educação transformadora, abordado em Freire e Shor (1986), na concepção de Direitos Humanos e na Justiça Social, apoiando-nos na perspectiva das capacidades humanas de Nussbaum (2010, 2012), e na corrente historiográfica denominada “Nova História”, por entender a importância desta no ensino de História na EJA, fundamentada em Bittencourt (1998, 2008) no que se refere ao estudo de possibilidades para o fazer didático do ensino de História, em sala de aula. Entendemos que há carência de pesquisas sobre a temática da educação do deficiente intelectual na EJA, e como resultados dessa investigação consideramos que é urgente que a educação inclusiva, nessa modalidade de ensino, se dirija para desenvolver novas estratégias didático-metodológicas, que se pautem tanto em favorecer o acesso e o domínio dos conhecimentos, por parte desse público, como na defesa de sua emancipação e autonomia

**ANO:** 2017

**ACESSO DIGITAL:** <https://observatoriogeohistoria.net.br/historia/ensino-de-historia-na-area-da-deficiencia-intelectual-na-perspectiva-inclusiva-analise-de-dissertacoes-e-teses/>

**SITUAÇÃO DO ACESSO:** Aberto

O trabalho descreve estudo realizado em base de dados sobre a existência de pesquisas relacionadas ao ensino de história e pessoas com deficiência. De forma descritiva, aponta a escassez de investigações neste campo, explicitando a existência de duas pesquisas cujo teor principal é a referência ao trato do ensino de história para pessoas com deficiência.

**03) IES – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - CAMPUS DE MARÍLIA**

**CATEGORIA:** Dissertação de Mestrado

**AUTORA:** Luis Henrique da Silva

**TÍTULO:** A concepção de êxito no ensino de história para alunos com deficiência intelectual

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação Especial - História Estudo e Ensino - Ensino Fundamental - Deficiência

**RESUMO:** Segundo estatística do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2006), de 1998 a 2005, foram registradas 218.320 novas matrículas inclusivas nas escolas regulares, sendo 65,4% somente no Ensino Fundamental. Considerando que o mesmo quadro estatístico aponta que 43,4% destas matrículas são de alunos com deficiência intelectual, propomos a análise da dinâmica estabelecida no

interior das escolas regulares, particularmente nas aulas de História, a partir do momento em que esses alunos começam a fazer parte do contexto escolar. O estudo teve como objetivo específico a busca em compreendermos qual seria a concepção de êxito no ensino de História para esses alunos. Frente ao objetivo, realizamos entrevistas com todos os 14 (quatorze) alunos com deficiência intelectual matriculados entre 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental de uma Diretoria Regional de Ensino no interior do Estado de São Paulo, bem como seus respectivos professores de História. O resultado da coleta e análise de dados, estudados quantitativa e qualitativamente através da Análise Social Discursiva, demonstrou que a dinâmica do ensino não apresenta mudanças quando da presença desses alunos, mas promove uma constante busca por ferramentas capazes de adequá-los às características de uma educação que demonstrou-se essencialmente bancária (FREIRE, 2005). Reconhecendo a inexistência de tais ferramentas de controle e sujeição, percebemos finalmente que a inclusão escolar destes apresenta dois grandes potenciais: a inauguração de uma nova forma de exclusão social em que alunos estarão inseridos em espaços que sutilmente desconsiderarão a sua presença, ou a provocação de uma completa revisão dos objetivos da escola.

**ANO:** 2009

**ACESSO DIGITAL:** [A concepção de êxito no ensino de história para alunos com deficiência intelectual \(unesp.br\)](#)

**SITUAÇÃO DO ACESSO:** Aberto

Tendo como objeto a problemática do ensino de história para pessoas com deficiência, a pesquisa indica a necessidade de renovação e adoção de concepções pedagógicas mais adequadas às pessoas com deficiência.

#### 04) IES – Universidade Federal do Rio de Janeiro

**CATEGORIA:** Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História – Prof História

**AUTORA:** PAULO JOSÉ ASSUMPÇÃO DOS SANTOS

**TÍTULO:** Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas

**PALAVRAS CHAVES:** Ensino de História. Surdos. Inclusão. Educação Especial. Saberes e práticas no espaço escolar. Cotidiano escolar e saberes históricos

**RESUMO:** Essa dissertação enfoca o ensino de História para alunos surdos incluídos em turmas regulares do segundo segmento do Ensino Fundamental. Nela constata-se diversos desafios a esse ensino, dentre os quais a manutenção de práticas pedagógicas inapropriadas à construção de aprendizagem significativa pelos referidos discentes, que, desta forma, permanecem excluídos em um contexto dito de inclusão. Ante tal constatação, apresenta-se como contributo à promoção de uma educação inclusiva mais efetiva o Caderno de orientações e sugestões para o ensino de História em classes inclusivas com alunos surdos. Subsidiaram a produção desse material a análise de estudos realizados nas áreas de Educação e História referentes ao ensino de surdos, sendo os dessa última aqui apresentados em um levantamento bibliográfico; as considerações aos depoimentos dos docentes de História de uma escola polo na educação de surdos localizada na Baixada Fluminense (RJ), coletados por meio da metodologia da História Oral e examinados pela análise temática de conteúdo; além do compartilhamento das experiências pedagógicas empreendidas pelo autor.

**ANO:** 2018

**ACESSO DIGITAL:** [Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas \(ufsc.br\)](#)

**SITUAÇÃO DO ACESSO:** Aberto

#### 06) Revista Científica – Revista Contraponto

**CATEGORIA:** Revista Científica

**AUTORA:** Luis Henrique da Silva

**TÍTULO:** Inclusão Escolar: novos desafios ao ensino de história

**PALAVRAS CHAVES:** Ensino de História. Deficiência Intelectual. Inclusão Escolar.

**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.

**ANO:** 2015

**ACESSO DIGITAL:** [Inclusão Escolar: novos desafios ao ensino de História | Silva | Contraponto \(ufpi.br\)](#)

**SITUAÇÃO DO ACESSO:** Aberto

Como incluir pessoas com deficiência na relação com o conhecimento histórico é o tema desenvolvido nas duas investigações, sugerindo a necessidade de adoção de novas práticas de ensino para esse fim.

**05) IES – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO" - CÂMPUS DE MARÍLIA**

**CATEGORIA:** Tese de Doutorado

**AUTORA:** Luis Henrique da Silva

**TÍTULO:** Construção, Aplicação e Análise de Proposta de Formação Continuada de Professores para o Ensino de História a Alunos com Deficiência Intelectual

**PALAVRAS CHAVES:** Ensino de História – Deficiência Intelectual – Formação Continuada

**RESUMO:** A presente tese é uma contribuição à reflexão sobre construção de ferramentas de enfrentamento das dificuldades porque passam professores de História na busca pelo ensino a alunos com deficiência intelectual em contextos regulares de escolarização no Ciclo II do Ensino Fundamental. Partindo das características que modelam o ensino de história no contemporâneo cotidiano da sala de aula, enquanto principal via de compreensão das barreiras narradas pelos professores para a concretização do aprendizado (Silva, 2009), propomos a formação continuada enquanto ação de busca pela mudança da concepção e da função social da história a ser ensinada, dois principais elementos que entendemos serem determinantes no delineamento deste modelo, e que revistos, podem, em tese, auxiliar na alteração do panorama descrito. Para o trabalho sobre esses elementos e a confirmação ou não da hipótese, duas professoras de História, passaram por processo de Intervenção Reflexiva (LEITE, 2003). Após realizarem as leituras que indicamos, as participantes assistiram trechos de suas próprias aulas e responderam a uma sequência de perguntas padronizadas, cuja intenção, era a apropriação do ensino da história enquanto ação intencional, dada pela prática pedagógica em três níveis (contação, associação básica e associação plena) cujo objetivo deve ser a preservação da memória e a apropriação de conceitos por meio dos quais o aprendiz deve desenvolver sua capacidade de interpretação e intervenção sobre a realidade. Para análise dos resultados alcançados a partir da formação continuada proposta, caracterizamos o período anterior e posterior à intervenção por meio da filmagem de 38 (trinta e oito) aulas de História, conduzidas pelas participantes. Os resultados, alcançados após análise quantitativa e qualitativa dos dados, demonstram que houve um movimento positivo de constituição de aproximação e diálogo entre os alunos com deficiência intelectual e as professoras participantes, com ampliação do número e da qualidade das participações desses alunos durante as aulas. A proposta de formação demonstrou-se proativa na constituição dos passos iniciais a uma nova perspectiva para o aprendizado de história aos alunos com deficiência intelectual, o que sugere que sua aplicação, acompanhada da revisão da formação inicial, pode constituir as bases de um caminho em direção à educação inclusiva.

**ANO:** 2016

**ACESSO DIGITAL:** <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136261>

**SITUAÇÃO DO ACESSO:** Aberto

**08) Revista Científica – Revista Transversos****CATEGORIA:** Revista Científica**AUTORA:** Paulo José Assumpção dos Santos, Silvio de Almeida Carvalho Filho, Celeste Azulay Kelman**TÍTULO:** Desafios do Ensino de História para Alunos Surdos em uma escola da Baixada Fluminense**PALAVRAS CHAVES:** Inclusão. Surdos. Ensino de História. Problemas da Educação.**RESUMO:** O presente artigo apresenta um diagnóstico de como ocorre a inclusão escolar de alunos surdos a partir da perspectiva de professores de História de uma escola localizada no município de Duque de Caxias (RJ). Foram coletados depoimentos dos docentes utilizando-se de procedimentos próprios à História Oral. A análise das fontes orais obtidas permitiu a identificação dos entraves ao ensino de História para educandos surdos incluídos. Não se pretende aqui rechaçar a inclusão. A proposta é subsidiar o debate a respeito dos problemas a ela relacionados, a fim de que possam ser devidamente enfrentados.**ANO:** 2019**ACESSO DIGITAL:** <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/42054>**SITUAÇÃO DO ACESSO:** Aberto**09) Revista Científica – Revista de História Bilros: História(s), Sociedade(s) e Cultura(s)****CATEGORIA:** Revista Científica**AUTORA:** Tiese Teixeira Júnior**TÍTULO:** Inclusão de Alunos Deficientes Visuais em Aulas de História**PALAVRAS CHAVES:** Inclusão. Alunos Cegos. História**RESUMO:** Esta experiência de ensino tem o objetivo de fazer um registro docente sobre a inclusão de alunos cegos em aulas de História, desenvolvido no período de fevereiro a dezembro, de 2016, em uma turma de ensino médio, da Escola Pública do Estado do Pará, Anunciada Chaves. Participaram das atividades os alunos da turma 101, entre eles os irmãos Diego e Manuel Lira, deficientes visuais desde o nascimento. Entre as práticas de ensino desenvolvidas destacaram-se: Leitura individual e coletiva a produção de textos em braile e o uso de palavras-chave como recurso pedagógico norteador das aulas. A rede teórica dialoga, entre outros, com Anjos (2015), Oliveira (2011) e Perrenoud (2001). No aspecto metodológico foram feitas leituras sobre o tema e anotações sobre esta experiência em um caderno de campo. A composição deste trabalho está permitindo a documentação escrita de práticas de ensino em aulas de história, no ensino básico, com alunos cegos e talvez possa ajudar a alimentar outros debates sobre o tema.**ANO:** 2017**ACESSO DIGITAL:** <http://seer.uece.br/?journal=bilros&page=article&op=view&path%5B%5D=2567>**SITUAÇÃO DO ACESSO:** Aberto**10) Apresentação de Trabalho - Anais da IV Semana de História do Pontal e III Encontro de Ensino de História****CATEGORIA:** Apresentação de Trabalho em Congresso**AUTORA:** Jeovan Alves dos Santos**TÍTULO:** O ensino de História para estudantes cegos: o que dizem os professores?**PALAVRAS CHAVES:** Ensino de História. Estudantes cegos. Professores.**RESUMO:** Neste artigo temos como objetivo refletir sobre como um professor de História vidente ensina os estudantes de baixa visão ou cego. Como realmente incluir esses sujeitos?**ANO:** 2016**ACESSO DIGITAL:** <https://eventos.ufu.br/4-shp>**SITUAÇÃO DO ACESSO:** Aberto

**11) Apresentação de Trabalho – Anais do I CONEDU – Inovação, Ciência e Tecnologia****CATEGORIA: Apresentação de Trabalho em Congresso****AUTORA:** Heloísa Tamiris Oliveira Tezolin e Simone Joaquim Cavalcante**TÍTULO:** ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PRÁTICA INCLUSIVA PARA ALUNAS E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO MUNICÍPIO DE GUARABIRA/PB.**PALAVRAS CHAVES:** Ensino de História. Deficiência Auditiva. Inclusão.

**RESUMO:** O presente artigo intitulado “Ensino de história: uma prática inclusiva para alunas e alunos com deficiência auditiva no município de Guarabira/PB”, traz uma importante análise sobre a prática e a relação do Ensino de história com as alunas e os alunos deficientes auditivos na cidade de Guarabira/PB, particularmente, no Centro Educacional Edivaldo Toscano, mostrando a relação de ensino-aprendizagem existente entre as(os) deficientes auditivas(os), as(os) docentes e as intérpretes (que atuam no atendimento educacional especializado para o público da educação especial, notadamente, portadores de deficiência auditiva). Neste sentido, o estudo apresenta como está sendo desenvolvido o processo de inclusão e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem deste grupo, que por décadas, foi segregado da comunidade escolar; mostramos que a assimilação dos conteúdos da disciplina história por estes sujeitos é restrita a sua localidade, ou seja, sua deficiência de tempo está vinculada ao presente (tempo presente), fato que demonstra que o grupo tem conseguindo direcionar os seus olhares para um passado mais longínquo. A pesquisa se pauta no sentido de pensarmos nossa prática docente como referencial de inclusão; a metodologia utilizada foi aplicada; o de questionários, com dois grupos: os(as) deficientes auditivos(as) e as intérpretes de entrevistas com as professoras e a prática de observação em sala de aula. Para este estudo dialogamos com alguns referências teóricas tais com: Costa (2009) e Ferreira (2000), alguns discutem e dialogam com a legislação brasileira (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Por fim consideramos que incluir atitudes, ações; inserir sujeitos dentro da sala de aula, mas estudam; para alcançarem dessa prática, perpassa pela capacidade de incluir os sujeitos em seu intelecto, partindo do princípio da compreensão; o do seu lugar no tempo (passado e presente), bem como no espaço no qual encontram-se inseridos social e culturalmente.

**ANO:** 2014**ACESSO DIGITAL:** <http://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/7218>**SITUAÇÃO DO ACESSO:** Aberto

O objeto de todos os trabalhos é o ensino de história para pessoas com deficiência, tendo como recorte a proposta e utilização de metodologias e estratégias de ensino diferenciados.

As seis pesquisas apontam para a importância do método de ensino para incluir as pessoas com deficiência na relação com o conhecimento histórico.

**07) Revista Científica – Revista Benjamin Constant****CATEGORIA:** Revista Científica**AUTORA:** Luciano Pontes Paixão**TÍTULO:** O uso de recursos didáticos no ensino de História para deficientes visuais**PALAVRAS CHAVES:** Ensino de História. Deficiente Visual. Recursos Didáticos. Inclusão.

**RESUMO:** O presente trabalho discute a importância de se desenvolverem recursos didáticos no ensino de História para deficientes visuais, como forma de envolver os alunos, tornando-os cidadãos críticos e contextualizados. No sentido de estimular e desenvolver a capacidade de percepção e criação, propôs-se a utilização de um jogo, dois mapas históricos, uma linha do tempo e dois castelos medievais, para trabalhar conteúdos de História de maneira dinâmica, criativa e próxima da realidade do educando. Considerando esses aspectos, no Instituto Benjamin Constant, escola especializada na área da deficiência visual, foi realizada uma pesquisa com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, organizada da seguinte forma: a) entrevistas semiestruturadas; b) elaboração dos

materiais didáticos; e c) aplicação dos materiais nas turmas da instituição. Foi possível observar que o ensino de História é visto pela maioria dos entrevistados como algo distante da realidade, monótono e pouco atrativo. A partir da análise dos resultados, percebeu-se que, com a introdução dos recursos, os alunos mostraram-se mais participativos e, sobretudo, mostraram interesse em aprender os conteúdos que, para eles, eram considerados difíceis e entediantes.

**ANO:** 2011

**ACESSO DIGITAL:** O uso de recursos didáticos no ensino de História para deficientes visuais | Benjamin Constant (ibc.gov.br)

**SITUAÇÃO DO ACESSO:** Aberto

O trabalho sugere que a adoção de recursos didáticos diferenciados poderão contribuir para a inclusão e melhoria das pessoas com deficiência na sua relação com o conhecimento histórico.

## QUADRO 2 – ANÁLISES DAS PRODUÇÕES

|   |    |
|---|----|
| Importância do método de ensino para a inclusão de pessoas com deficiência na relação com o conhecimento histórico                    | 06 |
| Renovação da concepção pedagógica como condição para inclusão de pessoas com deficiência na relação com o conhecimento histórico      | 01 |
| Utilização de novas práticas de ensino como condição para inclusão de pessoas com deficiência na relação com o conhecimento histórico | 02 |
| Adoção de novos recursos didáticos como para inclusão de pessoas com deficiência na relação com o conhecimento histórico              | 01 |
| Outros  | 01 |

FONTE: A Autora (2022)

E observou-se também que as pesquisas encontradas são todas de assuntos diferentes e de diferentes tipos de deficiências, formação de professores, adaptação de materiais, e discutem a questão da história, mas no âmbito das legislações, questões históricas da pessoa com deficiência e não a questão da aprendizagem histórica e sua relação com o ensino da história para a pessoa com deficiência. E, também, no discorrer dos trabalhos não foram abordados os autores que discutem a questão da educação histórica e, então, fazer a relação com o que estou pesquisando e a ligação com a pessoa com deficiência ou a necessidade educacional especial. Portanto, com relação ao estudo proposto na tese em questão não temos publicações.



Demonstra-se nesta pesquisa as possibilidades e dificuldades na caminhada para a educação inclusiva enfrentada pelas pessoas com deficiência e mais relacionadas ao ensino de história.

## **CAPÍTULO IV – OS DOCUMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS COMO LUGARES DE FALAS SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

O aluno, a criança, a infância, o menor, o jovem, o adolescente e o próprio conceito de pessoa com deficiência em geral, são construções dos adultos, categorias que construímos com discursos que se relacionam com práticas instituídas, quando estamos e tratamos desses sujeitos, como afirma Sacristán, “são elaborações atribuídas aos sujeitos que pensamos ter algumas dessas condições” (2003, p.15). Assim, no contato com a forma escolar, encontramos seres reais, enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias determinações históricas e aspirações, que, na maioria das vezes, não se acomodam à ideia que os adultos fazem deles.

Para tentarmos responder quem são estes sujeitos no universo escolar requer-se, segundo Sacristán (2003), uma tríplice atitude inquisitiva que se interessa

- pelas condições em que vivem os sujeitos, procurando conhecer as origens das práticas ou formas de se relacionar com eles, construídas em sua vida cotidiana e pelas instituições que frequentaram: família, escola, igreja – ou seguem frequentando.

- que considera as práticas escolares como relacionadas com outras mais globais;

- pela análise dos discursos (desde os elaborados no e pelo senso comum, aos transmitidos como conhecimento científico sobre eles), analisando os modelos que, como representações ideais e hegemônicas, existem em nossa sociedade, formando em cada um de nós o ideal de como acreditamos o que somos, de como são os outros e como desejamos que eles sejam. Esses discursos, instituídos e instituidores de compreensões na vida cotidiana, se relacionam com outros mais globais acerca da condição humana e seu destino, sobre sua natureza social e política, sobre os direitos humanos. Essa perspectiva orientou o trabalho da pesquisa que realizei.

Essa atitude inquisitiva precisa também, levar em consideração de que não há pessoas ideais, mas modos de viver as diferentes etapas de vida e, nas sociedades modernas, essas formas de vida requerem a separação desses sujeitos em diferentes espaços e modos de vida, como é o caso da escolarização. O fenômeno da escolarização da infância e da juventude é constitutivo do processo de individualização desses sujeitos, um fenômeno histórico, que não traz, em seu bojo, nenhuma contradição entre a privatização da infância e da adolescência no âmbito da

família nuclear e a proposta de escolarização que passou a lhe ser ofertada, seja na escola pública ou privada. Esse processo fez com que as pessoas se tornassem um sujeito em escolarização, a partir de práticas e discursos que os mantinham como centro das preocupações pedagógicas.

Os discursos em torno das pessoas com deficiência são significativos de determinadas realidades que, em boa medida, os determinam, mas também nos fazem ver as suas realidades de determinada forma. Passamos a compreendê-las e a tratá-las, em função de determinados discursos que fomos construindo (e nos imputaram) no contexto histórico-cultural que herdamos. Trata-se de determinadas construções identificadas com determinadas práticas e que se transformam em elementos fundamentais para as relações sociais. À moda de Michel Foucault (1966), podemos afirmar que esses dispositivos discursivos têm raízes que absorvem camadas profundas de nossa cultura e eles vão se difundindo graças, por exemplo, à formação dos professores e à mídia. Esse processo fez com que, como afirma Sacristán (2003), as ideias de dignidade humana e de educação fossem sendo associadas de forma estreita, à necessidade de escolarização e à condição de pessoas com deficiência como alunos que fizeram e estão fazendo uso de um direito: o direito à educação. Uma evidência desse processo é a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948), a Declaração dos Direitos da Criança (1959), Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes da ONU (1975), e o Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil (1990).

A explicitação desses discursos dá-se pela linguagem, através de palavras carregadas de história. Quando utilizamos palavras como aprendizagem, ensino, fracasso, inteligência, nível escolar, currículo, deficiente, estamos trabalhando com conceitos que possuem significados que, algumas vezes se modificam, outras permanecem como eram em outras épocas e contextos; algumas são mais descritivas e outras valorativas. De modo geral, a linguagem e os significados que ela possui na classe dominante são os dominantes e constituem, como afirma Popkewitz, em seu livro, *'La conquista del alma infantil'* (1998), as categorias pelas quais damos sentido às realidades, constituindo as fronteiras das formas de ver, desejar, falar, pensar, sentir e atuar. Por exemplo, conceitos como "aluno", "estudante", "educando", referem-se a realidades tão imediatas em nossa experiência cotidiana e tão determinantes de nossa visão do presente, que os manejamos sem que nossa atenção, os enfoques de maneira historicamente determinada e particularizada.

Uma das dificuldades epistemológicas na hora de se acolher o significado de pessoa com deficiência é a existência de uma enorme pluralidade ou formas em que se vive essa condição, porque são evidências e representações de sujeitos reais e concretos, socialmente, economicamente e culturalmente distintos e desiguais. Por isto não podemos falar em pessoas com deficiência em abstrato, pois a sua condição é vivida a partir da existência como sujeitos reais, ao mesmo tempo em que distintas e desiguais formas de se viver a escolarização fazem com que essa desigualdade também se construa.

Uma segunda dificuldade resulta do fato de que esses sujeitos são vistos pelos adultos a partir de sua bagagem cultural, isto é, das categorias que construímos, das concepções que temos acerca deles, as quais são construídas tendo em vista as práticas cotidianas, onde estes sujeitos se inserem (seus grupos, classes sociais, suas múltiplas identidades), e também de acordo como julgamos essas práticas. Essa perspectiva condiciona, inclusive, as expectativas que temos dessas pessoas, isto faz com que, quando nos referimos ao aluno/pessoa com deficiência, estamos utilizando categorias construídas a partir de práticas de diversos tipos, além de desejos que nos pertencem individualmente, mas que refletem também formas generalizadas do pensamento do nosso tempo e de outras épocas.

Por analogia às reflexões de Sacristán (2003), podemos falar que as formas pelas quais nós pensamos a pessoa com deficiência tomam emprestado argumentações de distintos níveis de discurso: desde as teorias científicas, as opiniões advindas das tradições, das religiões, da literatura, da arte e, hoje em dia, da publicidade, do cinema e dos diferentes meios de comunicação. É importante recuperar esses níveis discursivos, para entendermos, em parte, a construção da imagem que temos desse sujeito, e de como eles se tornaram sujeitos da educação, ou seja sujeitos escolarizados, ou melhor, sujeitos no universo escolar,

Ao oferecermos uma ideia determinada de criança e de adolescente, não só se descrevem e explicam fatos ou estados, mas também se formula o que podemos esperar que seja o sujeito em um momento do seu desenvolvimento; quer dizer, nos proporcionam metas normativas a alcançar e normas ou níveis para graduar e etiquetar os indivíduos. Ao darmos uma imagem do sujeito criança, para a educação, essa imagem tem caráter, direta ou indiretamente, de guia para ajustar as intervenções, porque sugere o que se pode esperar da criança e do adolescente em cada etapa de sua evolução e como devemos comportar com ele. Se cumpre desse modo a tese foucaultiana de que os regimes de verdade, o que se pode dizer, determinam o que cremos que pode ser feito. [...] A confrontação entre as posições de Piaget (defensor da naturalidade, inexorabilidade e universalidade do

processo e sequência seguida pelo desenvolvimento evolutivo) e a de Vigotsky (que estabelece que o desenvolvimento é resultado de um processo dialético entre os estímulos procedentes do meio cultural e social e o sujeito vai se construindo com esses materiais) é um exemplo da importância que tem ao se adotar uma narrativa ou outro acerca da forma que adotamos para imputar à educação um papel de acompanhante do processo evolutivo, de propiciadora de um ambiente onde se desenvolve o sujeito, ou o papel de provocadora e beligerante construtora deste. (SACRISTÁN, 2003, p.56-57).

A gestão científica da pessoa com deficiência foi, a partir do século XIX, também alimentada pelas reflexões de psicólogos, médicos e higienistas.

Neste contexto, política educacional brasileira, sobretudo a partir da década de 1990, vem se apoiando nos discursos e documentos internacionais da educação inclusiva. O estudo destes documentos permite destacar como a nomenclatura acerca da pessoa com deficiência foi sendo denominada ao longo deste período.

### QUADRO 3 – DOCUMENTOS OFICIAIS INTERNACIONAIS

| DOCUMENTO  | ANO  |
|--|------|
| Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU)  | 1948 |
| Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU)                                    | 1975 |
| Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien - Tailândia                      | 1990 |
| Declaração de Salamanca - Espanha  | 1994 |
| Carta para o Terceiro Milênio - Londres -Grã - Bretanha                                  | 1999 |
| Convenção de Guatemala – América Central   | 1999 |
| Declaração de Washington – Estados Unidos  | 1999 |
| Declaração de Montreal – Canadá - Quebec   | 2001 |
| Declaração de Caracas - Venezuela  | 2002 |
| Declaração de Sapporo - Japão  | 2002 |
| Declaração de Madri - Espanha  | 2002 |
| Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual - Canadá                          | 2004 |
| Decreto nº 6.949 - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Nova Iorque | 2009 |

FONTE: A Autora (2022)

Dentre as diretrizes legais e norteadores no âmbito internacional podem ser destacados: a Declaração Universal dos Direitos Humanos - ONU (1948); Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes – ONU (1975); Conferência Mundial sobre Educação para Todos - JOMTIEN (TAILÂNDIA, 1990); Declaração de Salamanca (ESPANHA - 1994); Carta para o Terceiro Milênio (1999); Convenção de Guatemala (AMÉRICA CENTRAL, 1999); Declaração de Washington (ESTADOS UNIDOS,

1999); Declaração de Montreal (CANADÁ, 2001); Declaração de Caracas (VENEZUELA, 2002); Declaração de Sapporo (JAPÃO, 2002); Declaração de Madri (ESPANHA, 2002); Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual (CANADÁ, 2004); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (NOVA IORQUE, 2009).

O que temos a destacar com relação a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) é que ela reconhece a educação como um direito humano e social, e é a base das lutas por igualdade, liberdade, dignidade e justiça social. O direito à educação passa a constituir-se com requisito básico da democracia por isso reconhecido como o direito de todos (BOBBIO, 1986, p. 11).

A expansão da universalização dos direitos presentes na declaração de 1948 é reafirmada na Constituição Federal Brasileira de 1988, que estabelece a educação como direito público subjetivo. Destaca-se que a Constituição tem sido um marco significativo à educação brasileira, pois nela apresenta-se a questão do direito à educação a todos como dever do Estado e da Família, conforme apresentado e discutido no Art 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Com relação a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), podemos destacar a relação da pessoa deficiente e a sua integração na vida normal. Sendo assim, garante o seu direito à educação. Neste sentido, a Declaração traz que o termo 'pessoas deficientes' refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais. Os direitos a essas pessoas precisam estar assegurados sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou até mesmo discriminação que diga a respeito do deficiente ou mesmo a sua família. Elas possuem o direito a medidas que visem capacitá-las a tornarem-se tão autoconfiantes quanto possível.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada na Tailândia, está imbuída da concepção de educação especial que defende a democratização da educação, independentemente das diferenças individuais.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (BRASIL, 1990).

Parte-se do princípio de que a Educação é um direito de todos e que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de desenvolver, ao máximo, suas condições pessoais e potencialidades.

O grande marco da perspectiva inclusiva é a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994), porque dela emanou a Declaração de Salamanca, fazendo com que, nas duas últimas décadas, a tendência da política social fosse fomentar a integração e a participação na luta contra a exclusão.

O conceito inclusão se explicitará na Declaração de Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, elaborada a partir da Declaração Final da Conferência da UNESCO, subscrita por 95 países, representando um grande avanço, um passo decisivo para a educação inclusiva. Depois da sua assinatura, não mais se usou a nomenclatura 'integração' e passou-se a usar 'inclusão', como expressam documentos brasileiros ao divulgar 'princípios, política e prática em educação especial'. (BRASIL, 1994). A inclusão e a participação são partes essenciais da dignidade humana, do gozo e do direito ao exercício da cidadania.

Neste sentido, quando nos debruçamos nas questões discutidas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, na Tailândia, observamos que elas estão imbuídas da concepção de educação especial que defende a equidade social nos países mais pobres e populosos, garantindo a democratização da educação, independentemente das diferenças individuais.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (BRASIL, 1990).

Nos anos 1990, no Brasil durante o governo Fernando Collor de Mello, no interior das reformas ministeriais, foi implementada a reforma educacional, na qual foram apresentados cinco eixos: gestão, financiamento, avaliação, formação de professores e currículo (SHIROMA et. al., 2000). O Ministério da Educação foi reestruturado, sendo criada, em final de 1992, a Secretaria de Educação Especial –

SEESP<sup>15</sup>, que desenvolve programas e ações para implementação da política da educação especial, cujo público-alvo são os alunos deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A criação dessa secretaria apresenta, como avanço, a implementação de ações de apoio técnico e financiamento para a rede regular de ensino, visando garantir e ofertar o atendimento educacional especializado. Essa mudança reflete opções políticas distintas com implicações nos campos financeiro, administrativo e pedagógico, e é nesse contexto que a Política Nacional de Educação Especial foi aprovada em 1994 (MAZZOTTA, 2005).

Segundo Mazzotta, a educação especial é definida como

Um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Tais educandos tem sido, tradicionalmente, classificados em função do elemento tido ou apontado como principal razão da diferenciação de suas necessidades educacionais. (MAZZOTTA, 1993, p. 21)

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". Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. (BRASIL, 1994).

Segundo Garcia (2004), o documento da Política Nacional de Educação Especial (1994), menciona à perspectiva da "educação inclusiva", contudo o conceito norteador era a integração. Indício disso é o fato de postular que os alunos a serem inseridos no sistema comum fossem aqueles que "conseguissem atingir níveis de desenvolvimento e condutas adequadas aos processos educacionais da escola

---

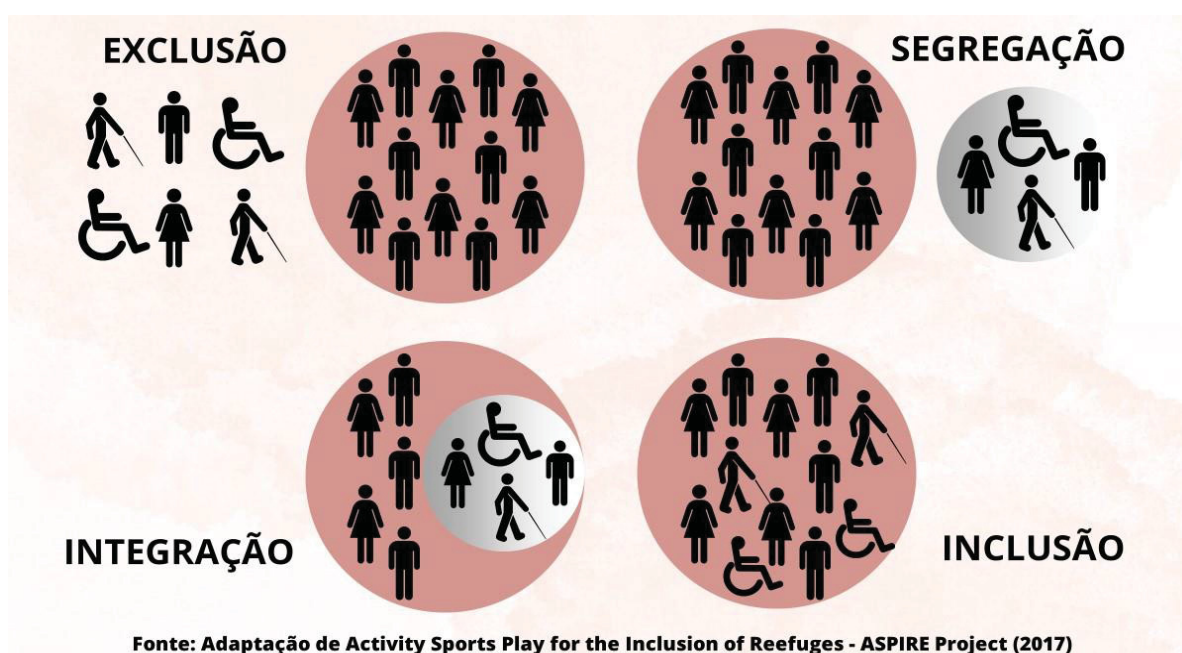
<sup>15</sup> Em 2012 a SEESP foi reestruturada a partir do Decreto nº 7690 de 02 de março de 2012, que aprova com a nomenclatura de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, Diretoria de Políticas de Educação Especial.



regular” (GARCIA, 2004, p. 83). Este conceito de “integração”, como afirma a autora, parece não ter alcançado em 1994 o conceito de “inclusão” difundido por documentos como a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia. (GARCIA, 2004).

Podemos observar no quadro a explicação das diferentes formas de inserção das pessoas com deficiência na sociedade, desde a exclusão até a tentativas de inserção para chegar a ideia de inclusão.

#### QUADRO 4 – EXPLICAÇÃO DE INCLUSÃO X EXCLUSÃO X SEGREGAÇÃO



FONTE: A Autora (2022)

No Brasil, com a promulgação da CF/88 e mais tarde com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº. 9.394/96 percebe-se um avanço com relação a educação da pessoa com deficiência, demonstrando a necessidade da transversalidade da educação especial.

Um documento internacional é a Convenção de Guatemala, realizada em 1999 e recepcionada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, descrito no artigo I, pois apresenta um grande impacto na educação, uma vez que direciona a atuação da educação especial para a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Temos ainda a Carta para o Terceiro Milênio (1999), que traz a questão da necessidade da oportunidade de assegurar os direitos das pessoas com deficiências, e que neste momento ainda não se é dado.

A Convenção de Guatemala (1999) promulga a Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras<sup>16</sup> de Deficiência. O documento realiza uma discussão com relação à discriminação deste público, e destaca a definição de deficiência:

Significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (GUATEMALA, 1999).

As Declarações de Washington – Estados Unidos (1999); Montreal – Canadá (2001); Caracas - Venezuela (2002); Sapporo - Japão (2002) e Madri - Espanha (2002), trazem sempre, como propósito, que a educação é direito de todos e que a pessoa com deficiência apresenta o direito a inclusão educacional, com adequações, acessibilidade e acesso a todos os recursos da sociedade.

Outro importante documento internacional é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (NOVA IORQUE, 2006), pois nela está reconhecido o direito à educação das pessoas com deficiências, garantindo a inclusão em todos os níveis de ensino, conforme descrito em Art. 24

[...] os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009 Art. 24).

Mesmo diante da importância dos movimentos internacionais que promoveram declarações e convenções e que apresentam a bandeira de uma educação menos excludente, não se pode negar, como adverte Garcia (2011), que o

---

<sup>16</sup> Nomenclatura utilizada no documento original na época.

discurso político emanado de organismos internacionais como Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, Unesco e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, está imbuído da presença de uma administração das desigualdades sociais e educacionais legitimada nas políticas de inclusão. Essa legitimação se dá por meio de vários conceitos, dentre eles destaca-se: “comunidade”, “cidadania ativa”, “capital social”, “justiça social”, “coesão social”, “solidariedade”, “pertencimento”. Portanto esse vocabulário, segundo Garcia, mesmo articulando um discurso “politicamente correto contribui para um processo de dissimulação/naturalização das desigualdades produzidas pelo metabolismo do capital” (2011, p.29).

No entanto, vale também ressaltar que, segundo Odeh (2000), as recomendações internacionais foram decisivas para a criação de políticas públicas que visavam à inclusão e foram prontamente absorvidas pelos quadros legais dos países da América Latina, embora sua regulamentação fosse acontecendo de maneira lenta e subjetiva, de acordo com as regras legislativas dos países. A consequência desse processo é uma “integração não-planejada”, que tem início na educação básica com o acesso dos alunos com necessidades educacionais nas escolas regulares.

Os princípios como os emanados da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) ou na Convenção de Guatemala (Decreto 3956/2001) irão direcionar os educadores a ter uma linha de ação com relação as políticas públicas de seus governos. Estas diretrizes, pelos seus fundamentos legais, irão também direcionar as discussões e direcionamentos do direito à educação, que é de todos, para se atuar com relação a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais.

#### QUADRO 5 – DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS

| DOCUMENTO   | ANO  |
|---|------|
| Declaração Universal dos Direitos das Crianças (UNICEF)   | 1959 |
| Constituição Federal (BRASIL)   | 1988 |
| Lei Federal nº 7.853 – Dispõe sobre apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social   | 1989 |
| Lei Federal nº 8.069 – Dispõe sobre o estatuto da Criança e do adolescente e direito ao atendimento educacional aos portadores de deficiência         | 1990 |
| Lei Federal nº 10.098 – Estabelece normas e critérios básico a para a acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida | 1994 |

|  |               |
|--|---------------|
| Portaria Federal nº 1793 – Inclusão da Disciplina Ético Político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais | 1994          |
| Lei Federal nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)  | 1996          |
| Aviso Circular Federal nº 277 – MEC – Acesso ao Ensino Superior  | 1996          |
| Decreto Federal nº 3298 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência   | 1999          |
| Decreto Federal nº 3076 – Conselho Nacional dos Direitos Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE  | 1999          |
| Portaria Federal nº 319 – Sistema Braille  | 1999          |
| Portaria Federal nº 554 – Regulamenta da Comissão Brasileira de Braille  | 2000          |
| Decreto Federal nº 3691 – Dispõe sobre o transporte de Pessoas Portadoras de Deficiência   | 2000          |
| Lei Federal nº 10.172 – PNE – Plano Nacional de Educação   | 2001          |
| Decreto Federal nº 3956 – Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência                                     | 2001          |
| Resolução Federal CNE/CEB nº 2 – Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica  | 2001          |
| Lei nº 10.436 – e Decreto Federal nº 5626 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS nos cursos de Licenciaturas                              | 2002/<br>2005 |
| Portaria Federal nº 3284 – Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência  | 2003          |
| Decreto Federal nº 5296- Regulamenta as Leis nº 10.048 e nº 10.098   | 2004          |
| Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva  | 2008          |
| Decreto nº 7611 – Prevê estruturação dos núcleos de acessibilidade nas IES   | 2011          |
| Decreto nº 7612 – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites  | 2012          |
| Lei nº 12.764 – Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA é considerada pessoa com deficiência   | 2012          |
| Lei nº 13.005 – PNE – Plano Nacional de Educação   | 2014          |
| Lei nº 13.146 – Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência  | 2015          |
| Decreto nº 10.502 - Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida                          | 2020          |
| Decreto nº 11.370 – Revoga a Lei nº 10.502 - Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida | 2023          |
| Lei nº 14.624 - Institui o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas                      | 2023          |

FONTE: A Autora (2022)

Neste sentido, quando nos debruçamos nas questões documentais relacionadas à educação das crianças, jovens, pessoas com deficiências, segundo Sacristán, os laços que estabelecemos com os menores refletem de forma não só

conforme a sua complexidade das relações humanas, mas estão enquadrados nas condições históricas em que vivemos e nos padrões culturais que compõem essa cultura sobre a educação que evoluciona. No Brasil, iniciamos com a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (UNICEF) de 1959, que descreve sobre todos os direitos da criança e, no Princípio V, relata sobre o Direito à Educação e a Cuidados Especiais para a Criança Física ou Mentalmente Deficiente “A criança física ou mentalmente deficiente ou aquela que sofre de algum impedimento social deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular” (BRASIL, 1959).

No Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, mais tarde com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº. 9.394/96, percebe-se um avanço com relação aos direitos das pessoas com deficiência e, conseqüentemente, da educação dessa demanda em todos os níveis de ensino.

Cabe destacar as alterações do Art. 208 da CF/88 pelas emendas Constitucionais nº 14 (1996); nº 53 (2006) e nº 59 (2009), evidenciando assim o fortalecimento sobre a importância, o compromisso e a responsabilidade do Estado com a educação, salientando a gratuidade, obrigatoriedade e universalização do direito à educação para todos.

Oliveira e Araújo (2005, p. 5) com relação as alterações na CF/1988: Emenda Constitucional nº 14 (1996); nº 53 (2006) e nº 59 (2009), apontam que a educação passa a ser considerada como um direito público subjetivo, onde os governantes podem ser juridicamente responsabilizados pelo não oferecimento ou a não oferta regular de ensino. O direito subjetivo é descrito por Duarte (2004, p. 113):

Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas de interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral em abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionado as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo).

Sendo o direito à educação um direito público subjetivo, caberá ao Estado o dever da oferta, conforme já descrito na CF/88, Art. 208, § 1º, 2º e 3º, não se restringindo à educação básica, o atendimento à pessoa que irá desde a educação infantil à educação superior.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988, 1996, 2006 e 2009)

O direito de todos à educação apresenta-se como dever do estado e da família e a não realização deste direito público subjetivo conforme estabelecido CF/88 deve ser reivindicado através da sociedade ou participação popular. De acordo com Ferraro (2008, p. 287) os pais ou responsáveis são os principais agentes da efetividade do direito à educação. Cabe-lhes não só a efetivação da matrícula, mas também o controle da efetividade.

Ranieri (2000, p. 78) apresenta como a grande inovação da CF/88 em relação ao direito à educação, o seu caráter democrático especialmente pela preocupação em prever instrumentos voltados para a sua efetividade. Oliveira (1999) destaca o uso de ações amparadas na legislação para garantir e estabelecer o direito à educação. Contudo, salienta que iniciativas visando à qualidade de ensino são as mais complexas da exigibilidade da justiça. Com isso, o processo para tornar efetivo o direito à educação, passa pelo dever do Estado e a responsabilidade de cada um, com o desafio da utilização dos instrumentos de elegibilidade. Essas disposições visam à construção de uma sociedade, livre, justa e solidária.

Inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais da solidariedade humana, foi editada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN 9394/96, que define a educação conforme os ditames constitucionais com a finalidade de desenvolver o educando para o exercício da cidadania. E serve de base para as reformas que ocorreram no sistema educacional, que ensejaram a universalização do acesso ao ensino público em todos os níveis.

A LDBEN define dentre as normas para a organização da educação oportunidades educacionais apropriadas considerando as características das pessoas e suas necessidades.

Com a afirmação de que a educação é um direito de todos, compreende-se que ela está baseada na igualdade, valorização das diferenças onde todos têm os mesmos direitos e deveres. Nesse contexto é que se configura o direito à educação das pessoas com deficiência.

Mazzota (2005) aponta que até o século XVIII, as noções de deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ao ocultismo, não havendo um embasamento

científico para o entendimento da realidade. Neste sentido, não eram avaliados nem mesmo compreendidas as diferenças individuais. Devido a esta falta de conhecimentos as pessoas com deficiência eram ignoradas e marginalizadas. Comportamento ainda encontrado na sociedade, ao ser mantida a crença de que a condição do deficiente é imutável, omitindo-se na oferta de atendimento e serviços especializados de forma a garantir a essas pessoas o direito ao pleno convívio social como qualquer cidadão.

Registra-se, no século XIX a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant (Decreto Imperial nº 1428, em 12 de setembro de 1854), e do Imperial Instituto dos Surdos-mudos (Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857), hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos sediados no Rio de Janeiro. Em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pelo gerenciamento da educação especial no Brasil, impulsionando ações educacionais para as pessoas com deficiência, ainda atendidas de forma assistencialista e isoladas do Estado.

A CF/88, além de afirmar o direito público da educação para todos, registrou no Art. 208 o dever do Estado com a educação, mediante a garantia do atendimento educacional especializado, para os portadores<sup>17</sup> de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino e também acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um, onde entende-se que seja até o ensino Superior.

A partir da década de 1990, os documentos oficiais passam a referenciar-se pelos acordos pautados nas conferências internacionais, balizando a educação especial a partir da perspectiva da educação inclusiva. Neste sentido, um marco relevante é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, Jomtien quando é demandada a equidade social nos países mais pobres e populosos, para que fosse possível garantir a democratização da educação, independentemente das diferenças individuais. (UNESCO, 1990).

Visando atender ao princípio, de que a Educação é um direito de todos, ainda em 1990, a Coordenadoria Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência - CORDE elaborou um documento intitulado Proposta do Grupo de

---

<sup>17</sup> Nomenclatura utilizada conforme documento original, em detrimento da forma PcD, defendida na atualidade.

Trabalho, instituído pela Portaria nº 6 de 22 de agosto de 1990, no qual pode-se ler que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (BRASIL, 1990).

Para Mazzotta (1996, p. 108 e 109), neste documento, pela primeira vez o MEC inclui a educação especial no contexto das políticas educacionais brasileiras, evidenciando a nova configuração anunciada pela CF (1988): “Fica aí patenteado, em documento oficial do próprio MEC, que, até então, ou seja, 1990 a educação especial esteve à margem do contexto da educação”.

Segundo o mesmo autor, a partir de 1990 tem-se caminhado para a construção de uma sociedade mais justa através da busca pela inclusão em múltiplos ambientes, tais como: estabelecimentos de ensino, mídia, serviços públicos e recursos disponíveis (*software* de acessibilidade; ampliadores de telas, intérprete de Libras, materiais impressos ampliados, mobiliário adaptado).

Mesmo com a participação como signatário da Declaração de Salamanca em 1994, é importante destacar que foi publicada pelo Ministério da Educação em 2008, a Política Nacional de Educação Especial, porém nesse documento aparece ainda que a concepção de integração das pessoas com deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades, deve ser de forma, “gradual e dinâmica”, ou seja, o Brasil não incorpora de imediato à concepção de educação inclusiva.

Temos então promulgada a Lei Federal nº 10.098/94, que “estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências”. No entanto, essa lei deixa nas entrelinhas outras providências, como o envolvimento de elementos de urbanização, acessibilidade nos edifícios públicos ou de uso coletivo, nos veículos de transporte coletivo e nos edifícios de uso privado conforme se pode verificar nos artigos 5º; 6º; 11º, 16º e 20º.

Mais tarde em 1996, com o advento da LDBEN 9.394/96, a regulamentação da educação especial no Brasil, é trazida em seu capítulo V, artigo 58. Nessa LDBEN a Educação Especial é evidenciada como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades



especiais.” Desta forma, a Educação Especial é posta como transversal em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil à Educação Superior, alcançando também as demais modalidades, como a Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

Ainda, de acordo com essa Lei, o artigo 4º, da Lei 9.394/96 esclarece sobre o Direito à Educação e do Dever de Educar: “[...] III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidade especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]” (BRASIL, 1996)

Todavia, na promulgação da Lei Federal nº 10.172/01, tem-se como diretriz a educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características com altas habilidades ou talentos.

O Decreto nº 5.296/04 veio regulamentar as Leis nº 10.048/00, dando prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e a Lei nº 10.098/94, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. O artigo 61 da referida Lei, descreve que esse instrumento legal determina sobre a ajuda técnica de acessibilidade, conforme descrito a seguir:

Art. 61 Para os fins deste Decreto, consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida.

§ 1º Os elementos ou equipamentos definidos como ajudas técnicas serão certificados pelos órgãos competentes, ouvidas as entidades representativas das pessoas portadoras de deficiência.

§ 2º Para os fins deste Decreto, os cães-guia e os cães-guia de acompanhamento são considerados ajudas técnicas. (BRASIL, 2004).

Temos então o Decreto 5626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/02 e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e o artigo da Lei nº 10.098/00, que no capítulo III – da Formação do Professor de Libras e do Instrutor de Libras, que irá descrever no seu art. 4º “ A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2000).

Em se tratando da educação básica, temos a Resolução Federal CNE/CEB nº 2/01 que “institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com os seguintes princípios: A preservação da dignidade humana; a busca da identidade e o exercício da cidadania”. (BRASIL, 2001). E que possui em vários de seus artigos uma descrição de atendimentos e de conteúdos voltados a questão da inclusão do aluno(a) público-alvo da educação especial.

O Decreto 7611/2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, no seu artigo 5º, parágrafo 2º, inciso VII, prevê a estruturação dos núcleos de acessibilidade nas IES.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará:

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2011).

O Decreto nº 7612/2011, ainda em relação à estruturação dos núcleos, instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Dele, considera-se importante destacar os artigos 3º e 4º, que estabelecem oito diretrizes e quatro eixos de atuação para os núcleos, a seguir transcritos:

Art. 3º São diretrizes do Plano Viver sem Limite:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo;
- II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado;
- III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional;
- IV - ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza;
- V - prevenção das causas de deficiência;
- VI - ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação;
- VII - ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e
- VIII - promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva.

Art. 4º São eixos de atuação do Plano Viver sem Limite:

- I - acesso à educação;
- II - atenção à saúde;
- III - inclusão social; e
- IV - acessibilidade. (BRASIL, 2011)

Destaca-se que tais diretrizes e eixos têm como finalidade apontar para uma visão de direitos mais integrais da pessoa com deficiência, inteiramente articulados com a saúde, educação, trabalho, tecnologia assistiva e prevenção. Este decreto afirma nas políticas públicas, o direito à educação, em todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior.

A nota técnica nº 24, da Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e atende ao propósito da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD), especifica a necessidade de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência<sup>18</sup> e promover o respeito pela sua dignidade inerente. (ONU/2006). Atendendo também aos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tais diretrizes coadunam-se com o objetivo da transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (BRASIL/2008).

De acordo com o § 2º, do art.1º da Lei nº 12.764/2012, a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência e o art 2º estabelece as diretrizes para efetivação do direito à educação.

- I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;
- II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;
- [...] V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
- VII – o incentivo à formação e à capacitação dos profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como pais e responsáveis;
- [...] (BRASIL, 2012)

---

<sup>18</sup> Pessoas com deficiência são aquelas que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

De acordo com a Lei nº 12.764/2012 o autismo também está inserido neste contexto inclusivo, passando a ter os mesmos direitos à educação que os deficientes (auditivos, visuais e físicos) com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2012).

Apesar de todas estas legislações, somente 20 anos após a CF/88 é instituída uma Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, explicitando ações para a inclusão no âmbito escolar, seja em que nível for tendo em vista efetivar objetivos como:

o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

Recentemente, a Lei nº 13.146 de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), dedica o seguinte artigo especificamente ao processo seletivo no ensino superior.

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas devem ser adotadas as seguintes medidas:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015)

Para além das leis, normativas e decretos, é necessário se pensar nas ações inclusivas, vistas sob uma ótica 'positiva', onde se tem vários fatores a serem considerados para que a inclusão ocorra de modo a oferecer não só o acesso, mas também a sua permanência com qualidade, garantindo assim à educação como um direito de todos.

#### 4.1 CONCEPÇÕES DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM DOCUMENTOS.

Na direção de compreender melhor sobre a concepção das pessoas com deficiência, delimitou-se esta investigação nos documentos oficiais nacionais e internacionais.

A partir da análise da nomenclatura dos documentos oficiais, foram elencadas e interpretadas as categorias indicativas das concepções da pessoa com deficiência. As interpretações serviram de referência para os contrapontos e consensos com a concepção de ensino e aprendizagem de história.

Os documentos analisados neste item foram produzidos por diferentes entidades e conferências, como as Nações Unidas (ONU) e conferências internacionais em vários países. Portanto, não há um único autor específico para todos esses documentos. Cada um deles reflete o trabalho e as deliberações de diversas organizações e grupos envolvidos na promoção dos direitos das pessoas com deficiência. Reitera-se que a escolha por esta pesquisa é pelo fato de o foco ser na história da pessoa com deficiência ao longo do tempo, e teve como critério os documentos existentes.

À luz da análise dos documentos ficou evidente que, ao longo das décadas houve mudanças na nomenclatura utilizada para se referir às pessoas com deficiência. Inicialmente, termos como "Pessoas Deficientes" e "Pessoas Mentalmente Retardadas" eram comuns, refletindo uma compreensão menos sensível e inclusiva. Com o tempo, a nomenclatura mudou para termos mais centrados na pessoa, como "Pessoas com Deficiência" que reconhecem a identidade das pessoas antes de sua deficiência. Além disso, muitos documentos passaram a adotar uma abordagem mais ampla, incluindo diferentes faixas etárias e gêneros, e enfatizando aspectos como educação, que reconhecem a identidade das pessoas antes de sua deficiência, além da igualdade e direitos humanos. A adoção da

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2009 também firma um marco importante na promoção dos direitos das pessoas com deficiência em nível internacional.

E focando na análise de cada documento descrevo da seguinte forma:

QUADRO 6 – ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS INTERNACIONAIS

| <b>Documento</b>  | <b>Ano</b> | <b>Nomenclatura</b>   | <b>Análise</b>  |
|---|------------|---|---|
| Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU)                     | 1948       | Pessoa Humana, Pessoa   | O documento se refere à "Pessoa Humana" e "Pessoa" em um contexto amplo de direitos humanos, sem foco específico nas pessoas com deficiência.                     |
| Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU)               | 1975       | Pessoa Humana, Pessoas Deficientes, Pessoas Mentalmente Retardadas  | O documento explicitamente aborda as "Pessoas Deficientes" e inclui a categoria específica de "Pessoas Mentalmente Retardadas", refletindo a compreensão da época |
| Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien - Tailândia | 1990       | Pessoa – criança, jovens e adultos, Pessoas portadoras de deficiências  | O documento abrange pessoas de diferentes faixas etárias e inclui "Pessoas portadoras de deficiências" no contexto da educação                                    |
| Declaração de Salamanca - Espanha                                   | 1994       | Criança, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, Pessoas com deficiência, Pessoas portadoras de deficiência | O foco está nas "necessidades educacionais especiais" e inclui várias referências a pessoas com deficiência   |
| Carta para o Terceiro Milênio - Londres - Grã-Bretanha              | 1999       | Crianças, mulheres e homens com deficiência, Pessoa com deficiência   | A carta aborda explicitamente crianças, mulheres e homens com deficiência, destacando uma abordagem abrangente de gênero  |
| Convenção de Guatemala – América Central                            | 1999       | Pessoas portadoras de deficiência   | O documento se concentra nas "Pessoas portadoras de deficiência" sem entrar em detalhes adicionais  |
| Declaração de Washington – Estados Unidos                           | 1999       | Pessoas portadoras de deficiência   | A declaração menciona especificamente "Pessoas com deficiência" como sujeitos de direitos   |
| Declaração de Montreal – Canadá - Quebec                            | 2001       | Seres Humanos, Pessoas  | A declaração tem uma abordagem mais geral, referindo-se a "Seres Humanos" e "Pessoas", sem foco específico em pessoas com deficiência                             |
| Declaração de Caracas - Venezuela                                   | 2002       | Pessoas com deficiência   | O documento destaca "Pessoas com deficiência" como seu foco principal   |
| Declaração de Sapporo - Japão                                       | 2002       | Pessoas com deficiência, Homens, mulheres e crianças, Crianças com deficiência  | A declaração inclui "Pessoas com deficiência" e destaca também as categorias de "Homens, mulheres e crianças" e "Crianças com deficiência"                        |

|  |      |   |  |
|--|------|---|--|
| Declaração de Madri - Espanha  | 2002 | Pessoas com deficiência, Mulheres com Deficiência | A declaração reconhece tanto "Pessoas com deficiência" quanto "Mulheres com Deficiência"                                   |
| Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual - Canadá                            | 2004 | Pessoas com deficiências intelectuais             | O documento especifica "Pessoas com deficiências intelectuais" como seu escopo   |
| Decreto nº 6.949 - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Nova Iorque - | 2009 | Pessoas com deficiência                           | O decreto se refere a "Pessoas com deficiência" e é direcionado à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. |

FONTE: A Autora (2022)

Os documentos analisados trazem sobre a transformação das abordagens e terminologias utilizadas para se referir às pessoas com deficiência ao longo do tempo. Inicialmente, as nomenclaturas eram mais amplas e genéricas, como "Pessoa Humana" e "Pessoa", mas ao longo das décadas, houveram alterações em direção a termos mais específicos e inclusivos, como "Pessoas Deficientes", "Pessoas com deficiência" e "Pessoas com necessidades educacionais especiais". Isso mostra uma crescente conscientização sobre a importância de reconhecer a diversidade e as necessidades individuais das pessoas com deficiência.

Além disso, a progressão das nomenclaturas também reflete a mudança na percepção da sociedade em relação às pessoas com deficiência, passando de termos que podem ter sido estigmatizantes ou limitantes para termos mais centrados na pessoa e que respeitam a dignidade e os direitos das pessoas com deficiência.

#### QUADRO 7 - DOCUMENTOS OFICIAIS INTERNACIONAIS

| DOCUMENTO   | ANO  | NOMENCLATURA UTILIZADA   |
|---|------|--|
| Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU)                     | 1948 | Pessoa Humana<br>Pessoa  |
| Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU)               | 1975 | Pessoa Humana<br>Pessoas Deficientes<br>Pessoas Mentalmente Retardadas   |
| Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien - Tailândia | 1990 | Pessoa – criança, jovens e adultos<br>Pessoas portadoras de deficiências |
| Declaração de Salamanca - Espanha                                   | 1994 | Criança, jovens e adultos  |

|  |      |   |
|--|------|---|
|  |      | com necessidades educacionais especiais<br>Pessoas com deficiência<br>Pessoas portadoras de deficiência |
| Carta para o Terceiro Milênio - Londres -Grã - Bretanha                                  | 1999 | Crianças, mulheres e homens com deficiência<br>Pessoa com deficiência                                   |
| Convenção de Guatemala – América Central   | 1999 | Pessoas portadoras de deficiência   |
| Declaração de Washington – Estados Unidos  | 1999 | Pessoas com deficiência   |
| Declaração de Montreal –Canadá - Quebec  | 2001 | Seres Humanos<br>Pessoas  |
| Declaração de Caracas - Venezuela  | 2002 | Pessoas com deficiência   |
| Declaração de Sapporo - Japão  | 2002 | Pessoas com deficiência<br>Homens, mulheres e crianças<br>Crianças com deficiência                      |
| Declaração de Madri - Espanha  | 2002 | Pessoas com deficiência<br>Mulheres com Deficiência   |
| Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual - Canadá                          | 2004 | Pessoas com deficiências intelectuais   |
| Decreto nº 6.949 - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Nova Iorque | 2009 | Pessoas com deficiência   |

FONTE: A Autora (2022)

#### QUADRO 8 - DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS

| DOCUMENTO   | ANO  | NOMENCLATURA UTILIZADA  |
|---|------|---|
| Constituição Federal (BRASIL)   | 1988 | Pessoas portadoras de deficiência<br>Criança e Adolescente                                    |
| Lei Federal nº 7.853 – Dispõe sobre apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social   | 1989 | Pessoas portadoras de deficiência<br>Alunos portadores de deficiência                         |
| Lei Federal nº 8.069 – Dispõe sobre o estatuto da Criança e do adolescente e direito ao atendimento educacional aos portadores de deficiência         | 1990 | Criança – até doze anos<br>Adolescente entre doze e dezoito anos<br>Portadores de Deficiência |
| Lei Federal nº 10.098 – Estabelece normas e critérios básico a para a acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida | 1994 | Pessoas portadoras de deficiência   |



|   |             |  |
|---|-------------|--|
| Portaria Federal nº 1793 – Inclusão da Disciplina Ético Políticoeducacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais | 1994        | Portadores de Necessidade Especiais  |
| Lei Federal nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)   | 1996        | Portadores de Necessidade Especiais Deficiências   |
| Aviso Circular Federal nº 277 – MEC – Acesso ao Ensino Superior   | 1996        | Portadores de Necessidades Especiais<br>Alunos Portadores de Deficiência   |
| Decreto Federal nº 3298 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência  | 1999        | Pessoa Portadora de Deficiência  |
| Decreto Federal nº 3076 – Conselho Nacional dos Direitos Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE   | 1999        | Pessoa Portadora de Deficiência  |
| Portaria Federal nº 319 – Sistema Braile  | 1999        | Pessoas  |
| Portaria Federal nº 554 – Regulamenta da Comissão Brasileira de Braile  | 2000        | Pessoas  |
| Decreto Federal nº 3691 – Dispõe sobre o transporte de Pessoas Portadoras de Deficiência  | 2000        | Pessoas<br>Pessoa Portadora de Deficiência   |
| Lei Federal nº 10.172 - PNE   | 2001        | Pessoas com necessidades especiais<br>Deficiência física, sensorial, mental ou múltipla<br>Altas Habilidades, superdotação ou talentos |
| Decreto Federal nº 3956 – Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência                                    | 2001        | Pessoa Portadora de Deficiência  |
| Resolução Federal CNE/CEB nº 2 – Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica   | 2001        | Necessidades Educacionais Especiais<br>Alunos<br>Deficiência   |
| Lei nº 10.436 – e Decreto Federal nº 5626 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -LIBRAS nos cursos de Licenciaturas                              | 2002 e 2005 | Pessoas Surdas<br>Deficiência Auditiva   |
| Portaria Federal nº 3284 – Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência   | 2003de      | Pessoa Portadora de Deficiência  |
| Decreto Federal nº 5296- Regulamenta as Leis nº 10.048 e nº 10.098  | 2004        | Pessoa Portadora de Deficiência  |
| Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva   | 2008        | Pessoas com Deficiência  |

|  |      |   |
|--|------|---|
|  |      | Portador de Deficiência                                       |
| Decreto nº 7611 – Prevê estruturação dos núcleos de acessibilidade nas IES   | 2011 | Pessoas com Deficiência<br>Estudantes com Deficiência         |
| Decreto nº 7612 – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites  | 2012 | Pessoas com Deficiência<br>Estudantes com Deficiência         |
| Lei nº 12.764 – Pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência   | 2012 | Pessoa com Deficiência<br>Pessoa                              |
| Lei nº 13.005 - PNE  | 2014 | Alunos com Deficiência<br>Necessidades Educacionais Especiais |
| Lei nº 13.146 – Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência  | 2015 | Pessoa com Deficiência<br>Educandos com Deficiência           |
| Decreto nº 10.502 - Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida                          | 2020 | Pessoa com Deficiência<br>Educandos com Deficiência           |
| Decreto nº 11.370 – Revoga a Lei nº 10.502 - Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida | 2023 | Pessoa com Deficiência<br>Educandos com Deficiência           |
| Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023  | 2023 | Pessoa com Deficiência  |

FONTE: A Autora (2022)

A partir da análise da nomenclatura dos documentos oficiais, serão elencadas e interpretadas as categorias indicativas das concepções da pessoa com deficiência nos diferentes documentos. A análise das políticas públicas para a pessoa com deficiência, regulamentadas no cenário desde a educação básica até o ensino superior, seja pela via do direito à educação, seja pelas prerrogativas legais instituídas, constituiu-se em aporte fundamental para a análise dos projetos institucionais, planos de metas e resoluções internas vigentes para garantir as políticas inclusivas de direito para a pessoa com deficiência.

A análise das nomenclaturas utilizadas nos documentos revela uma evolução ao longo do tempo em relação à forma como as pessoas com deficiência são referenciadas. Essa evolução reflete mudanças na compreensão da sociedade sobre a deficiência e a importância da inclusão.

E focando na análise de cada documento descrevo da seguinte forma:

## QUADRO 9 – ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS POR DÉCADA

| <b>Década</b>         | <b>Nomenclatura</b>  | <b>Análise</b>  |
|-----------------------|--|---|
| Década de 1980        | Pessoas portadoras de deficiência; Criança e Adolescente   | Os documentos iniciais utilizam a terminologia "pessoas portadoras de deficiência" para se referir a esse grupo. Além disso, destacam as categorias "criança" e "adolescente" sem foco específico na deficiência.   |
| Década de 1990        | Pessoas portadoras de deficiência; Portadores de Necessidade Especiais; Pessoa Portadora de Deficiência; Necessidades Educacionais Especiais | A terminologia "portadores de necessidade especiais" começa a ser utilizada, indicando uma abordagem mais abrangente. Houve uma transição gradual para termos mais centrados na pessoa, como "pessoa portadora de deficiência" e "necessidades educacionais especiais".       |
| Década de 2000        | Pessoas Surdas; Deficiência Auditiva; Estudantes com Deficiência; Pessoa com Deficiência; Alunos com Deficiência; Educandos com Deficiência  | Há uma maior especificidade nos termos, reconhecendo diferentes tipos de deficiência, como a referência a "pessoas surdas" e "deficiência auditiva". A inclusão no contexto educacional é enfatizada, utilizando "estudantes", "alunos" e "educandos" com deficiência.        |
| Década de 2010 e 2023 | Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; Pessoa com Deficiência; Educação Especial; Educandos com Deficiência.                             | A terminologia "pessoa com transtorno do espectro autista" é destacada como um reconhecimento específico dentro do grupo das pessoas com deficiência. O foco na educação e inclusão se mantém, com a adoção de termos como "educação especial" e "educandos com deficiência". |

FONTE: A Autora (2022)

QUADRO 10 - DEMONSTRATIVO DAS NOMENCLATURAS EM DÉCADAS

| DOCUMENTO                  | NOMENCLATURA  | ANÁLISE   |
|----------------------------|---|---|
| <b>Década de 1980</b>      | <b>Pessoas portadoras de deficiência; Criança e Adolescente</b>   | Os documentos iniciais utilizam a terminologia "pessoas portadoras de deficiência" para se referir a esse grupo. Além disso, destacam as categorias "criança" e "adolescente" sem foco específico na deficiência.   |
| <b>Década de 1990</b>      | <b>Pessoas portadoras de deficiência; Portadores de Necessidade Especiais; Pessoa Portadora de Deficiência; Necessidades Educacionais Especiais</b> | A terminologia "portadores de necessidade especiais" começa a ser utilizada, indicando uma abordagem mais abrangente. Houve uma transição gradual para termos mais centrados na pessoa, como "pessoa portadora de deficiência" e "necessidades educacionais especiais".       |
| <b>Década de 2000</b>      | <b>Pessoas Surdas; Deficiência Auditiva; Estudantes com Deficiência; Pessoa com Deficiência; Alunos com Deficiência; Educandos com Deficiência</b>  | Há uma maior especificidade nos termos, reconhecendo diferentes tipos de deficiência, como a referência a "pessoas surdas" e "deficiência auditiva". A inclusão no contexto educacional é enfatizada, utilizando "estudantes", "alunos" e "educandos" com deficiência.        |
| <b>Década de 2010-2023</b> | <b>Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; Pessoa com Deficiência; Educação Especial; Educandos com Deficiência.</b>                             | A terminologia "pessoa com transtorno do espectro autista" é destacada como um reconhecimento específico dentro do grupo das pessoas com deficiência. O foco na educação e inclusão se mantém, com a adoção de termos como "educação especial" e "educandos com deficiência". |

FONTE: A Autora (2022)

Ao longo das décadas, é notável a mudança na linguagem utilizada nos documentos, passando de uma abordagem mais centrada na deficiência para uma abordagem mais centrada na pessoa. As terminologias mudaram para refletir uma compreensão mais inclusiva e respeitosa das necessidades e direitos das pessoas com deficiência. A ênfase na educação e na igualdade de oportunidades também se destacam nas nomenclaturas utilizadas nos documentos mais recentes. Essas mudanças refletem os avanços na conscientização e nas políticas de inclusão ao longo do tempo.

## **CAPITULO V – CONCEPÇÕES DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA**

A proposta deste capítulo foi tomar como referência a perspectiva da aprendizagem situada na própria ciência da História (SCHMIDT, 2011; RÜSEN, 2012), bem como a metodologia do ensino integrada a esta concepção, cujo fundamento é a matriz da Didática da História de Jörn Rüsen, que tem como centralidade da aprendizagem a formação da consciência histórica pela atribuição de sentido na orientação temporal.

Historicamente, autores de obras sobre Didática da História, como Castro (1952) e documentos oficiais orientadores do ensino de História no Brasil como o Decreto-Lei n.4.244 de 1942, do Ministro Gustavo Capanema, sugeriam a adoção de uma concepção psicológica da aprendizagem, em que os conteúdos deveriam ser dosados de acordo com as etapas da evolução psicológica dos alunos. Ora, tal compreensão da aprendizagem, que sustentou também a Lei 5692/71, pelo parecer 853/71, que regulamentava a organização dos conteúdos escolares, supunha, pelo menos, duas questões que inviabilizavam a possibilidade de aprendizagem histórica de pessoas com deficiência: a primeira diz respeito à adequação do conhecimento à maturidade dos educandos, e a segunda, não menos importante, sugeria que os conteúdos fossem estruturados no currículo, de tal forma que, somente a partir do ensino médio, os alunos teriam condições psicológicas de aprender história.

Podemos observar que, simultaneamente, a concepção de pessoa com deficiência, tida como retardada ou excepcional, também não abria possibilidades de que fossem estabelecidas relações de aprendizagem com o conhecimento histórico.

Assim, entendemos que a relação entre as concepções das pessoas com deficiência e o ensino e aprendizagem da história é um tópico importante dentro da educação inclusiva, pois sinaliza possibilidades de como as pessoas com deficiência percebem e compreendem a história, bem como a forma como ela é ensinada, pode ter um impacto significativo em sua participação e envolvimento no processo educacional. Desta forma, destacam-se alguns pontos importantes que estão relacionados, que são:

- A acessibilidade e a adaptação que precisa ser garantida com materiais de ensino e os métodos de aprendizagem sejam acessíveis a todas as pessoas, independentemente de suas deficiências. Neste sentido é necessário a adaptações

como materiais e o uso de tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais.

- Representatividade onde as histórias contadas no ensino devem ser diversas e inclusivas, onde deve-se abranger as experiências das pessoas com deficiências ao longo e sua vida. Com isso fica melhor a compreensão para todos os alunos sobre as contribuições e o impacto sobre as pessoas com deficiência.

- Narrativas que incluam a história das pessoas com deficiência, destacando suas realizações, superações e participação ativa em diferentes contextos históricos.

- Envolvimento, tem que incluir pessoas com deficiência no processo de planejamento e desenvolvimento do currículo de história pode enriquecer a perspectiva geral e garantir que suas vozes sejam ouvidas. E na sala de aula pode ser feito por meio de grupos de discussão, consultas e contribuições.

- Fomentar a empatia, pois, aprendendo sobre as experiências de pessoas com deficiência ao longo da história, os alunos podem desenvolver empatia e uma compreensão mais profunda das lutas e desafios que essas pessoas enfrentaram. Isso contribui para um ambiente mais inclusivo.

- Adaptações pedagógicas em que os professores devem estar preparados para implementar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas das pessoas com deficiência. Isso pode envolver a diferenciação do ensino, o uso de recursos visuais, a adaptação de atividades práticas e a criação de espaços de aprendizagem flexíveis.

- Diálogo aberto, isto é, criar um ambiente em que os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas perspectivas e experiências relacionadas à deficiência. Isso pode promover discussões significativas e ajudar a construir uma comunidade educacional inclusiva.

## 5.1 A APRENDIZAGEM A PARTIR DA COGNIÇÃO SITUADA NA PRÓPRIA HISTÓRIA

A concepção de aprendizagem histórica situada na própria História tem realizado contrapontos às perspectivas de aprendizagem histórica baseadas em leituras deterministas da psicologia genética, e buscado alargar as possibilidades de construção do pensamento histórico por parte de crianças e jovens, tendo como foco, principalmente, a apreensão da relação presente/passado e futuro que tenha

significado e contribua para a atribuição de sentidos identitários aos aprendizes. Por isto, a maneira como estes são apreendidos e representados em propostas e documentos educacionais é relevante para a formação da consciência histórica de quem ensina a História, ou seja, do professor/educador.

No percurso do ensino de História, no Brasil, a perspectiva de que o importante é aprender os conteúdos da história pode ser considerada uma presença canônica. Um exemplo disso é o fato de que o professor competente tem sido considerado como aquele que identifica os acontecimentos do passado, organiza seus pensamentos (discurso) acerca deles e depois os apresenta aos seus alunos, até de maneira crítica, relacionando-os, de alguma forma, com aspectos do presente. Assim, o conteúdo histórico passa a ser um informe sobre como foi o passado representado pelos acontecimentos e o modo de pensamento do professor, tais como as “explicações”, “comparações”, “interpretações”, e tem mostrado uma didatização do passado ou um passado didatizado, apresentado sob a forma do que se convencionou chamar “saber escolar”. Nesse particular, o passado pode ser identificado como o conteúdo a ser estudado em História e sua legitimidade é balizada pelo argumento da autoridade da cultura escolar hegemônica em determinada sociedade, bem como a sua relação instrumental com a cultura histórica de cada época. Por cultura histórica, entendemos à moda de Rüsen, que ela sintetiza a universidade, o museu, a escola, a administração, os meios e outras instituições culturais como conjunto de lugares da memória coletiva, da distração, da ilustração e de outras maneiras de lembrar, em uma unidade global da memória histórica (RUSEN, 2010, p.3).

Esse passado/história tem sido fundamentado, principalmente, em pressupostos:

1. A proposição de que a História é uma imagem “mimética” ou camuflada, de uma concatenação de acontecimentos, selecionados como fatos históricos, que poderiam ser mostrados tais como aconteceram efetivamente, idênticos à história ensinada sobre eles;
2. A compreensão de que a narrativa histórica da história ensinada é um meio de comunicação, empregada pelos professores, relacionada a um assunto ou tema que, na maior parte das vezes, é desconhecido para o público aprendiz. Esses aprendizes são considerados como incapazes de compreender historiograficamente como o passado é construído, ou como a história é produzida.

3. O entendimento de que a didatização implica na adequação dos conteúdos históricos às fases do desenvolvimento psicológicos dos alunos, o que provocou um reducionismo na presença do conhecimento histórico em propostas curriculares, por exemplo, chegando-se a afirmar que os alunos somente poderiam aprender história a partir de determinada idade cronológica. Tal compreensão tem sido contestada por pesquisadores, como indicam os trabalhos realizados e publicados no documento pelo “*How People Learn: Brain, Mind, Experience and Scholl* (2005), do qual fez parte o historiador inglês Peter Lee, uma das referências no campo da cognição histórica situada e da educação histórica.

Podemos falar da proposição de uma nova maneira de se encarar os processos de aprendizagem histórica em que não se descartam os significados das teorias psicológicas e suas categorias nos processos de aprendizagem de crianças e jovens.

[...] particularmente na importância que tais fundamentos têm para as mediações didáticas que ocorrem durante a relação entre ensino e aprendizagem histórica. No entanto, é fundamental destacar que tais categorias não dizem respeito à especificidade da cognição histórica, a qual pode ser designada de cognição histórica situada na ciência da História. (SCHMIDT, 2009, p.30)

Quando levamos em conta o desenvolvimento da aprendizagem a partir de categorias propriamente históricas, dois elementos principais se destacam: a necessidade de uma aprendizagem voltada à formação do pensamento (consciência histórica) e o reconhecimento do sujeito na relação ensino aprendizagem da História.

## 5.2 IMPORTÂNCIA E SIGNIFICADO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO

O historiador alemão Jörn Rüsen, particularmente em sua obra – “*Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*” (2012), defende que a aprendizagem histórica está sempre relacionada com a orientação temporal matizada pela competência de atribuir significado e sentido pela narrativa. Isto significa que os sujeitos aprendem quando narram a sua história e a história do outro, construindo formas coerentes de comunicação de suas identidades.

Na perspectiva ruseniana, a aprendizagem histórica só ocorre quando conseguimos processar a experiência da mudança temporal do mundo humano,



produzindo o sentido histórico. Para que aconteça a aprendizagem histórica da produção de sentido histórico a partir do processamento da experiência temporal, alguns desafios devem ser assumidos, porque o processo de passar por essa experiência inclui as dimensões da interpretação, ou seja, o que se aprende tem que fazer sentido para o aprendiz; da orientação, isto é, o processo da mudança temporal precisa ser articulado “ao meu tempo, ao tempo do outro e ao tempo do outro que me inclui. Nesse caso, a questão principal seria – “como eu me coloco nesta situação de mudança temporal?” Outra dimensão é a da motivação, em que o sujeito aprendiz necessita aprender a situar e inserir os seus objetivos de vida, tanto individuais, como coletivos, no fluxo do tempo.

As forças motrizes desses desafios indicam questões fundamentais para subsidiar os objetivos da aprendizagem histórica, tais como: o desafio da experiência histórica – o que eu percebi? O desafio de compreender o passado alheio – o que isso significa? O desafio da orientação da dimensão temporal de sua própria vida – onde é o meu lugar no tempo? E o desafio de escolher suas próprias motivações – o que eu posso fazer no futuro? Entre os resultados da aprendizagem pautada nesses pressupostos estariam a expansão quantitativa e qualitativa da capacidade de interpretar uma experiência histórica vivida, o aumento da competência de usar a experiência histórica vivida (conhecimento histórico) para temporalizar o seu próprio mundo e sua identidade, de conformar as aspirações individuais a partir de uma ideia empiricamente plausível de mudança temporal do curso da humanidade no tempo e de motivar os outros a realizarem suas próprias experiências de acordo com a ideia do lugar de cada um e do seu lugar no processo de mudança no tempo (RÜSEN, 2012, p. 87).

A concepção da aprendizagem baseada na cognição histórica situada dá especial relevância à significado histórico tem na formação de uma orientação presente/passado e futuro relacionada com a construção da identidade de cada um, no sentido de contribuir para organizar a própria atuação nas lutas e ações do presente, individual e coletivamente. Essa natureza da cognição histórica situada põe em relevo a importância do reconhecimento como princípio norteador do método de ensino de História, tornando de suma importância a concepção que temos dos sujeitos aprendizes e, no caso específico, das pessoas com deficiência.

A teoria do reconhecimento tem como substrato discussões que vêm sendo encetadas em vários campos do conhecimento e põe em destaque a necessidade dos

sujeitos serem reconhecidos no mundo onde predominam a tecnologia e a pós verdade, tornando imprescindível a construção da atribuição de significados às suas experiências do presente e às suas carências de orientação em relação presente/passado e futuro. A ausência do reconhecimento pode produzir a perda da autoestima e a ruptura em relação aos laços de fraternidade e solidariedade, bem como a perda da dignidade das pessoas como atestam, por exemplo, as lutas reivindicatórias dos movimentos LGBTI+.

Neste particular, o ensino de História enfrenta os embates das tensões oriundas da crise do reconhecimento, por exemplo, em relação ao amor à pátria e ao sentimento de nacionalidade. Tornou-se necessário atender à demanda das múltiplas identidades dos diferentes sujeitos. Entender a pessoa com deficiência como um sujeito de direitos foi um passo em direção à construção da possibilidade da pessoa ser incluída na relação com o conhecimento histórico.

### 5.3 O SUJEITO PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

A partir da categorização realizada nos documentos analisados propôs-se um cotejamento com a concepção de ensino e aprendizagem histórica, fundamentada na cognição histórica situada, entendendo-se que, à medida que tomamos a consciência histórica como ponto de partida e de chegada da aprendizagem histórica, existe possibilidade de se contribuir para a formação da consciência histórica das pessoas com deficiência.

Diante disto temos uma relação entre as concepções de pessoa com deficiência e a aprendizagem histórica de acordo com algumas perspectivas:

1 – Perspectiva Tradicional da Aprendizagem Histórica: memorização, valorização dos grandes personagens da história, aprendizagem pautada nos estágios de desenvolvimento psicológico;

2 – Perspectiva contemporânea da Aprendizagem histórica: valorização da formação do pensamento histórico, valorização da atribuição de sentidos à relação presente/passado/ futuro pelo sujeito que aprende;

3 – A mudança de concepção para a pessoa com deficiência com as suas múltiplas especificidades, permite pensar uma relação diferenciada com o conhecimento histórico, tendo como referência a formação do pensamento histórico.

A pesquisa demonstrou que, historicamente, a construção da concepção de pessoa com deficiência provocou um descolamento da relação desse sujeito com o conhecimento histórico, na medida em que a aprendizagem dos conteúdos era pautada no desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças e jovens e as pessoas com deficiência eram consideradas incapazes de acessar a patamares desejáveis de aprendizagem. Esta perspectiva correu paralela ao modelo de ensino denominado "Bancário", por Freire (1988), em que o papel do professor permanecia limitado à transmissão da narrativa da história que precisava ser guardada pelo aluno e devolvida logo depois de forma integral no período de provas, constituindo-se no "depósito de saberes doados [...] como produto que deve ser tão somente recebido e arquivado" (SILVA, 2009, p.40).

Diante do cenário revelado pelas pesquisas, entendo que, apesar da escola ter avançado nos últimos anos quanto à questão da discussão sobre o direito ao acesso da pessoa com deficiência ao espaço regular de escolarização, ainda precisa avançar muito no que se refere à garantia do direito de aprender conhecimentos, particularmente os relacionados à História, que demandam estratégias cognitivas específicas como a empatia. Na perspectiva da educação histórica, tomada como fundamentação teórica do conceito de aprendizagem na presente tese, principalmente pelos trabalhos de pesquisadores como Peter Lee e Bodo von Borries.

O pesquisador inglês Peter Lee, desde a década de 1970, em suas pesquisas assegura que a Educação Histórica está preocupada com a aprendizagem e não com a criação de habilidades ou memorizações pelo aluno, impostas por políticas educacionais ou teóricas. Em seu artigo *"Literacia histórica e a história transformativa"* Peter Lee aponta para a necessidade do ensino de história que "[...]demanda pressupostos mais profundos a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e social e, muito menos sobre a relação da educação com os objetivos políticos e sociais" (LEE, 2016, p.111).

No ensino de história, como no ensino de qualquer "matéria" que envolve reorientação cognitiva para o mundo, não estamos preocupados com habilidades de faixa única que podem ser melhoradas simplesmente pela prática e onde, o que conta como sucesso, é incontroverso, em vez disso, estão tentando desenvolver capacidades de várias faixas complexas que repousam sobre o desenvolvimento de uma compreensão conceitual. (LEE, 2016, p.114)

Compreendemos que o conceito de “literacia histórica” demanda ir além de uma aprendizagem que restringe os conteúdos, a conta gotas, adequando-os à fase de desenvolvimento cognitivo dos alunos e propõe que se comece a pensar seriamente sobre o tipo de substância que a orientação temporal necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação” (LEE, 2006, p.148). E podemos pensar então que para que isto ocorra, o pesquisador propõe que a aprendizagem seja trabalhada a partir de uma história transformativa, que propicie ao aluno a atribuição de significados e sentidos ao seu mundo e ao mundo em que vive que, ao ser sintetizada por Schmidt (2017) se traduziria como:

[...]o conjunto de questões que dizem respeito à preocupação de que, em que medida e em que aspectos a aprendizagem histórica e, portanto, o ensino de história, transforma a maneira com que os alunos são capazes de ver o mundo em que vivem. (2017, p, 23)

Para Lee (2011, 2016) a aprendizagem histórica precisa estar centrada em três eixos para resultarem em uma literacia histórica. São estes eixos:

1-Compreender a história como forma de ver o mundo- dar vez e voz ao passado;

A-Evidência – a história é o único meio racional de investigar o passado. Esta afirmação se baseia no conceito de desenvolvimento de evidência histórica das técnicas de manuseio da evidência (p. 26); “Se a aprendizagem histórica é importante, também o será aprender a usar a evidência histórica, mas o último não pode do apoio independente ao primeiro, uma vez que dele deriva” (LEE, 2011, p.27)

B- O conhecimento histórico pode excluir certas concepções do passado e então mudar nossas concepções do futuro do que é possível e desejável. (LEE, 2011, p.36)

2-Adquirir disposição que derivam e impulsionam a compreensão histórica por meio

A- Ter bagagem “histórica substancial (conceitos substantivos) uma vez que conteúdos somados a conhecimento geram aprendizagem histórica de um passado útil para o contexto presente. (LEE, 2016, p.121, grifo nosso)

B- “Historicidade ou abrindo o passado e o futuro, é central para a compreensão do que é aprender história” (LEE, 2011, p.21). Sem história o passado serve meramente a interesses práticos e assim, em um importante sentido, nós seríamos destituídos de nossa própria experiência. (LEE, 2011, p.25). Se nosso conhecimento do mundo presente não é nunca um “conhecimento instantâneo”, e nos traz, quer queira, quer não, alguma concepção substantiva do passado, então ser historicamente ignorante é, justamente, ser ignorante.

C-Progressão na compreensão histórica como elemento primordial da aprendizagem histórica pois é externada por meio dos conceitos de segunda ordem (LEE,2016, p.120);

3-Desenvolver uma imagem do passado que permita os alunos se orientarem no tempo

A-Entendendo passado como “ações realizadas por algumas razões os e pessoas (individualmente em grupos sociais ou instituições) tem objetivos, procurando ou se colocando em determinadas situações. (LEE, 2011, p.21);

B- Desenvolver um pensamento histórico é contraintuitivo e isso permitirá que se fuja do senso comum. (LEE,2016, p.116)

Sobre a questão do conhecimento histórico “[...] não deve ser inerte, mas deve agir como parte da vida do aprendiz” (LEE, 2006, p.135). Para que o conhecimento histórico seja traduzido em aprendizagem, Lee (2016) faz uma proposição interessante ao assegurar que o problema de professores e pesquisadores de História no “ensino escolar da História reside, não em abandonar o que já se fazia, mas sim adquirir o que falta”, como exemplo um

[...]um quadro do passado que permita aos alunos adquirir uma grande imagem do passado em que o presente e novos encontros com o passado possam caber. Este é o problema que está apenas recentemente começando a ser adequadamente formulado e abordado (LEE, 2016, p.125).

A partir das reflexões do autor, professores e pesquisadores precisam também respeitar as mudanças no foco de interesse e a agregação da experiência social, emocional e cultural dos sujeitos e os saberes preexistentes e novos na constante construção da aprendizagem histórica

A História, seus significados e a sua aprendizagem, segundo Lee é muito mais do que “[...] somente acúmulo de informações sobre o passado” (2006, p. 136). E está fadada ao fracasso se “[...] não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história” (2006, p.136)

Bodo von Borries, teórico e pesquisador da Educação Histórica na Alemanha, focou suas pesquisas em jovens e a consciência histórica nos anos 1990. Segundo o autor, pode-se assegurar que existem diálogos e conexões junto à teoria da aprendizagem histórica de Rüsen. Ao tratar da aprendizagem Borries afirma que

Quando se fala em aprendizagem de história, frequentemente se pensa apenas em processos cognitivos da aquisição de conhecimentos e saberes. Mas qualquer reflexão honesta da própria relação com o mundo da história mostra que essa é uma simplificação exagerada (BORRIES, 2016a, p.24)

Borries (2016a, p.25) em sua teoria de aprendizagem histórica propõem que sejam levadas em consideração elementos que envolvam as oito (8) dimensões mentais (elaboradas por ele), mas lembrado que, estas estão intimamente ligadas à

identidade histórica do sujeito: 1-cognição; 2- motivação;3- emocionalidade; 4- esteticidade; 5-moralidade; 6- Eros; 7-fantasia; 8- disposição para a ação.

Já que a história só é narrada do momento atual, com concepções, interpretações e compreensão contemporâneas e

Uma boa história não pode ser escrita sem uma séria tentativa de pensar partindo das possibilidades e mentalidades das pessoas que viveram no passado. [...] mas uma maneira de construir competências de pensar historicamente diferentes contextos (como raça, língua, idade, sexo, religião, cultura, região, classe, poder, riqueza, profissão, consumo, estilo de vida, mentalidade). (BORRIES, 2016a, p.23;25)

Para Borries uma aprendizagem história significativa deve conter três características (2016b, p.176):

1-Narratividade- Narrações históricas ganham plausibilidade adicional pela inclusão de outros argumentos e pontos de vista, por métodos científicos perfeitos, elas estão em perigo de perder sua utilidade prática e relevância para a orientação cotidiana de pessoas particulares (específicas) e comunidades.

2-seletividade- não é uma deficiência e fraqueza, mas uma condição estrutural *sine qua non*. A história é necessariamente e altamente seletiva. Nem organismo, nem mente poderiam lembrar todas as particularidades do passado. Necessariamente, viver é lembrar, bem como é esquecer. Isto não é só verdade para os indivíduos, mas para a família, a comunidade ou o coletivo.” Neste ponto Borries faz uma ponte com o conceito de “Concretude de identidade” (ASSMANN apud BORRIES 2016b, p. 176)

3-perspectividade- multiperspectividade é uma perspectiva, mas pode trazer uma meta perspectiva o tempo todo. Uma vez que na Monoperspectividade todos podem identificar a verdade com suas próprias perspectivas. [...]isso é sempre feito, todos os dias, na vida e também nas lições de história[...]. Isso economiza energia, pensamento e emoções negativas. Em outros casos, isso pode conduzir a catástrofes sociais. [...] Talvez improvável e impopular. Talvez a natureza humana – ao menos das pessoas jovens – não é realmente preparada para manipular a história de uma maneira multiperspectivada, controversa e pluralista. (BORRIES, 2016b, p.176)

Ensinar e aprender História para Borries significa dar à História um lugar em “[...] dois mundos, um de conteúdo, temas e tópicos; o outro de ferramentas, habilidades, métodos, teorias. [...] há uma ligação entre eles no mundo das noções, conceitos, estruturas e categorias”. (BORRIES, 2016b, p.179)

Então o aprender deve envolver, por parte dos professores, alunos e pesquisadores elementos como:

a-[...] aprender, a partir de muito cedo, que história é uma reconstrução hipotética, um ato mental de construção de sentido e uma narrativa retrospectiva. Isso é mais fácil no estreito campo do dia a dia e da experiência histórica.

b-[...] cronologia e a data dos eventos, processos e estruturas. A história não é de nenhuma maneira um “processo de tópicos”. Certamente, este método é adaptado à curiosidade, o hábito de coletar coisas e a “fome” por imagens da infância tardia, sua preparação para aventuras, descobertas e invenções. Certa habilidade para estabilizar ordens cronológicas – para todo trabalho futuro – deveria ser o resultado.

c-[...] escrever ou contar a História “livremente”. A censura dessas transmissões muito convencionais – até estereotipadas e prejudiciais – impressões do “exótico”, cultura “oriental” com “canibalismo” e “nobres” barbáries é possível, tem que ser aceita e parcialmente levada em conta. Isso é possível para investigar a “mensagem” e o “juízo” em algumas dessas representações da “ordem”, “o estrangeiro”. O caráter “projetivo” e a comparação oculta em nossos próprios desejos e medos podem ser revelados em simples e pequenos exemplos.

d- Escolher conteúdos – que abarque todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Ao menos um segundo conteúdo histórico obrigatório tem que ser mencionado e nomeado e que envolvam vida de todos – garotas ou garotos, nativos ou imigrantes, ricos ou pobres – será fortemente influenciada pelos estágios passados desse processo como também pelo recente e pelo futuro.

e- Construir habilidade (narrativa histórica), não apenas para entender, mas também para contar história, tem que ser demonstrada e exercitada explicitamente seleção pode incluir fontes primárias (textos e pinturas) de diferentes lados, teorias, pesquisas científicas, relatos populares e textos ficcionais (histórias curtas, novelas, romances, filmes, etc.) por meio de fontes históricas. (BORRIES, 2016b, p.190)

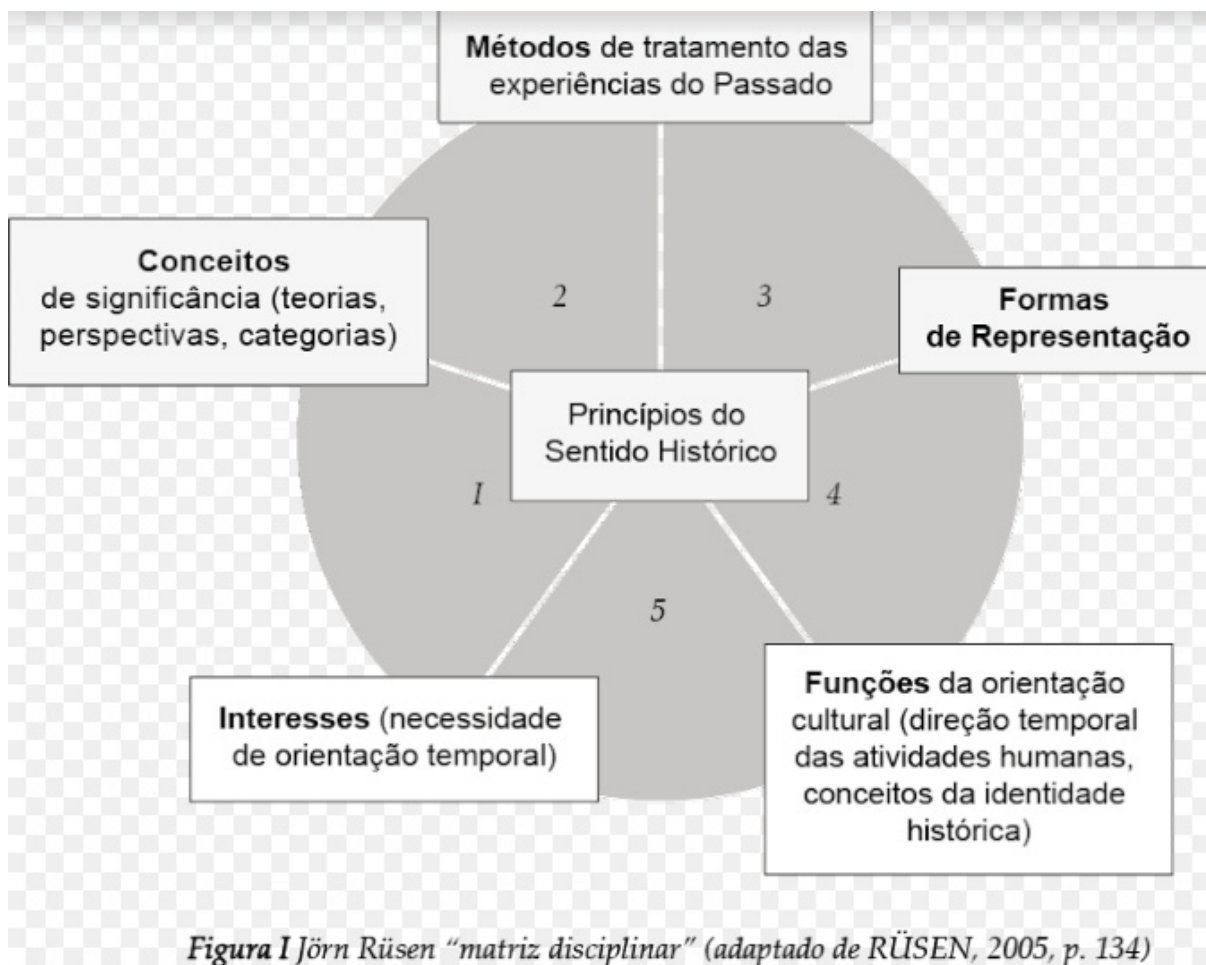
Na teoria da aprendizagem histórica, proposta por Rüsen, relata que para ele faz parte do processo de aprendizagem histórica implicando em

Desenvolvimento da consciência histórica e forças motrizes: 1- desafio da experiência histórica (o que eu percebi?); 2- desafio de compreender o passado alheio (o que isso significa?); 3- desafio da orientação temporal em sua própria vida (onde é o meu lugar no tempo?); 4- desafio de escolher as suas próprias motivações (o que eu posso fazer no futuro?) (RUSEN, 2012, p.17)

Schmidt resume que a essência da aprendizagem histórica concebida por Jörn Rüsen é que

[...]deve desenvolver a capacidade de se adquirir a constituição narrativa de sentido, como a aprendizagem de resignificar, continuamente as experiências temporais da vida prática, desenvolvendo, de forma complexa e científica a cognição propriamente histórica. (SCHMIDT, 2017, p.24)

FIGURA 3 – Matriz de Rüsen



FONTE: CHAPMAN, A., op. Cit, (2018, p. 131).

Rüsen faz uma rejeição com relação a aprendizagem histórica como a aquisição de fatos 'objetivos'. Defendendo, assim, o processo de aprender abarca estratégias de pensamento e metodologia que envolvem a vida prática do aluno e sua relação com a ciência. "Ao reconhecer a história como algo que transcende a orientação de 'senso comum', mas ainda unindo-a em caminhos complexos com ações no mundo cotidiano, a consideração de Rüsen sobre a consciência histórica sugere alguns princípios para construir o conceito de literacia histórica". (LEE, 2006).

É fundamental destacar continuamente que a aplicação prática da vida é tanto o ponto inicial quanto o objetivo último ao lidar com o desenvolvimento do pensamento histórico, assim como a interconexão intrínseca entre esses elementos.

Baseado no estudo dos documentos oficiais relacionados ao direito a educação, a pessoa com deficiência, era frequentemente vista sob uma perspectiva média ou então patológica, considerada como alguém que tinha uma condição a ser



tratada, curada ou até mesma corrigida. E isto, conforme já descrito anteriormente, resultava na segregação e marginalização destas pessoas, deixando-as afastadas das oportunidades sociais, educacionais e profissionais. No entanto, tivemos uma transformação da concepção da pessoa com deficiência, para uma abordagem mais social e focada nos direitos humanos. A visão contemporânea é de que é necessário considerar a característica natural da diversidade humana e não uma condição de que precisa de correção.

Com a mudança de perspectivas descritos nos documentos oficiais, temos então a ênfase na inclusão, na igualdade de oportunidades e na remoção de barreiras sociais, físicas e atitudinais que impedem a participação plena das pessoas com deficiência em nossa sociedade igualitária, perspectiva que se coaduna com a concepção de aprendizagem centrada na formação da consciência histórica e que tem o reconhecimento como princípio norteador.

Segundo Aguiar (2023), a aula de História ancorada no campo teórico da Educação Histórica, pode, por exemplo, a partir do uso de diferentes fontes históricas, do princípio investigativo e da produção de narrativas, constituir-se como uma possibilidade de construção do conhecimento para as pessoas com deficiência. A autora (2023) destaca que, no processo educativo das pessoas com deficiência em processo inclusivo, estratégias que envolvam ações como o uso de imagens (e também fazer uso da imagem descritiva) é fundamental e, na disciplina de História, a seleção destas imagens exige a articulação com o contexto histórico que se pretende anunciar. O historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen apresenta as imagens como um elemento fundamental na formação da consciência histórica, para ele as imagens são

[...] Como “portadoras de sentido” ou “semióforas”, as imagens fascinam a consciência histórica. Elas têm uma função importante na produção de interpretações históricas da experiência do tempo e um papel relevante na construção de modelos interpretativos: podem ser “princípios transmissores de significados e geradores de sentido na interpretação temporal”. A função narrativa das imagens e dos nomes próprios se objetiva quando se tornam marcos para a formação de uma interpretação histórica. Com isso, pode-se dizer que as imagens ocupam o lugar de uma história. Em outras palavras, são uma “abreviação narrativa” que fornece sentidos e significados para algum tipo de narração histórica ou elementos para a construção de uma história (RÜSEN, 2009, p.10 citado por FRONZA, 2016, 176 e 177).

Para as pessoas com deficiência a adoção de estratégias cognitivas relacionadas com a formação do pensamento propriamente histórico pode dialogar diretamente com a produção do conhecimento, por isso a seleção também vem

carregada da responsabilidade de anunciar o acontecimento histórico e realizar as devidas adaptações, conforme a deficiência do aluno(a).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação parti do pressuposto de que na relação ensino e aprendizagem de história, a concepção de sujeito, bem como a concepção de aprendizagem são essenciais para que se realize a aprendizagem histórica pautada na formação da consciência histórica. Para isto, busquei entender quais foram as nomenclaturas utilizadas para denominar as pessoas com deficiência ao longo dos anos, analisando documentos oficiais nacionais e internacionais. Para explicitar meu percurso de investigação, fiz algumas considerações acerca da pesquisa e indico caminhos ou possibilidades de como dar continuidade para melhorar a relação da pessoa com deficiência com o conhecimento histórico, contribuindo para a consolidação de sua inclusão. Estas possibilidades têm como objetivo contribuir para o desenvolvimento do conhecimento histórico da pessoa com deficiência no processo educativo.

Num primeiro momento do estudo relacionado à trajetória histórica, fica claro que a forma como as pessoas com deficiência era concebida, frequentemente, como marginalizadas e excluíam das oportunidades educacionais e do acesso ao conhecimento. As sociedades antigas muitas vezes as consideravam como um fardo ou uma fonte de vergonha, resultando em segregação e isolamento. No entanto, ao longo do tempo, houve avanços significativos na compreensão e na valorização da diversidade humana, o que culminou em mudanças nas abordagens educacionais e na promoção de igualdade de oportunidades. Da mesma forma, as concepções de aprendizagem histórica referenciadas na psicologia do comportamento e da psicologia genética inviabilizavam a relação desses sujeitos com o conhecimento histórico.

A publicização da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948), reconhecendo que a educação é um direito humano e social, e é a base das lutas por igualdade, liberdade, dignidade e justiça social. O direito à educação passa a constituir-se com requisito básico da democracia por isso reconhecido como um direito de todos. E esta expansão e universalização dos direitos foi reafirmada na Constituição Federal Brasileira de 1988, passando a ser um marco significativo à educação brasileira, pois nele destaca-se a questão do direito à educação a todos como dever do Estado e da família.

A luta por direitos iguais e inclusão tem sido uma constante na busca por uma sociedade mais justa e equitativa. Avanços legais, como a Convenção Internacional

sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de Nova York (2009), desempenharam um papel crucial ao enfatizar a importância da inclusão e da participação plena das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida, incluindo a educação.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Brasil participa do movimento mundial rumo a consolidação da educação pautada pelos pressupostos dos direitos humanos que envolvem ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas e que visam propiciar ao estudante com deficiência o acesso igualitário e a inclusão no âmbito educacional, em todos os níveis e modalidades.

E a mais recente atualização, temo o Decreto nº 11.370 que revogou a Lei nº 10.502 que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida e a Lei nº 14.624 que institui o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas.

A história nos mostra que, à medida que as atitudes mudaram, houve um aumento na conscientização sobre a importância de adaptar ambientes educacionais para atender aos diferentes tipos de deficiência, promovendo acessibilidade, recursos adaptados e metodologias inclusivas. A tecnologia tem desempenhado um papel transformador, fornecendo ferramentas que facilitam o acesso ao conhecimento para pessoas com deficiência, eliminando barreiras que antes eram intransponíveis. Todo esse contexto sinaliza para a possibilidade de um diálogo concreto entre as pessoas com deficiência e o conhecimento histórico, na perspectiva da aprendizagem situada na própria ciência da história, tal como é proposto no campo da educação histórica, que tem foco principal a formação da consciência histórica como atribuição de significados e sentidos à relação entre passado/presente e futuro e não uma aprendizagem pautada na memorização dos conteúdos ou no desenvolvimento de habilidades cognitivas.

No entanto, desafios persistem. É crucial continuar oportunizando a conscientização sobre a importância da inclusão e da diversidade no ambiente educacional. Isso requer esforços contínuos para eliminar estigmas e preconceitos, garantindo que todas as pessoas tenham oportunidades iguais para aprender e contribuir para a sociedade. Professores, instituições educacionais e a sociedade precisam entender que elas são muito importantes e desempenham um papel fundamental nesse processo.

Ao longo dos estudos realizados foi possível identificar que existe uma relação entre a forma como foram nomeadas e concebidas as pessoas com deficiência e como isso pode ser articulado à maneira como se propunha a relação ensino e aprendizagem na História.

A história nos ensina que a inclusão e a valorização da diversidade são elementos essenciais para uma sociedade mais justa, informada e progressista. É imperativo continuar a promover a conscientização, a educação e a ação coletiva para construir um mundo onde todas as pessoas possam acessar o conhecimento e contribuir plenamente, independentemente de suas capacidades.

Segundo Aguiar (2023) em sua pesquisa, de forma empírica com seus alunos surdos, numa escola de Surdos, foi possível identificar que

Utilizando a matriz das operações mentais do pensamento histórico de Rüsen (2015), a matriz da Aula-Histórica proposta por Schmidt (2020) foi possível analisar como acontece a aprendizagem histórica dos jovens estudantes surdos e a atribuição de sentido, fortemente marcada na maneira pela qual eles organizam a história. (AGUIAR, 2023).

É de suma importância compreender e reconhecer a mudança das perspectivas e abordagens em relação às pessoas com deficiência ao longo da história, especialmente no que diz respeito ao acesso ao conhecimento histórico.

Destaco, que devido a Pandemia COVID/19 o objeto de pesquisa precisou ser readequado, desta forma considera-se importante a ampliação do estado de conhecimento, com enfoque na aprendizagem histórica. Temos a pesquisa de Aguiar (2023) que realizou de forma empírica, e que comprovou relação ao conhecimento histórico com educandos surdos, sendo assim, possível realizar com as pessoas com deficiências (baixa visão e/ou cego total), utilizando-se de vários recursos adaptáveis e então realizando as análises com a utilização da matriz de Rüsen. Com uma sugestão de ser na educação comparada (Brasil/Portugal).

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, ELI PRESTES DE. **A Aprendizagem Histórica De Jovens Estudantes Surdos**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional. Brasília: Liber-Livro, 2005.

BARCA, Isabel. Aula Oficina. Do projecto à avaliação. In: BARCA, I. Para uma educação histórica de qualidade. Braga: Universidade do Minho, 2004, p.115-130.

BRIAND, Jean-Pierre/CHAPOULIE, Jean-Michel. A instituição escolar e a escolarização: uma perspectiva de conjunto. Revue Française de Sociologie (tradução livre para uso restrito). 2017.

BRASIL/MEC-Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º. e 2º.Graus. Controvérsias na História do Brasil. Edição do Professor. Brasília: MEC-Secretaria de Ensino de 1º. e 2º Graus, 1980, vols.1,2,3.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO. Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em maio/2015.

\_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca. (1994) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso feito em Dez./2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação; LDBEN nº 9394. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília:1996.

\_\_\_\_\_. Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso feito em dez./2011.

\_\_\_\_\_. Declaração de Guatemala. (1999) Disponível em: [http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/24/docs/internacional\\_01.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/24/docs/internacional_01.pdf). Brasília: UNESCO. Acesso feito em maio/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1679 de 02 de dezembro de 1999a. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Mec Legis, Brasília, DF. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/p1679.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

BRASIL. Decreto n. 3298, de 20 de dezembro de 1999b. Regulamenta a Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 de dez. 1999. Disponível em: <<http://cedipod.org.br/dec3298.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso feito em Dez./2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso feito em dez./2011.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1/2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 fev. 2002.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso feito em Dez./2011.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5296, de 22 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.10048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, dez. 2004. Disponível em: <<http://mj.gov.br/sedh/ct/CORDE/dpdh/sicorda/dec5626.asp>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5245, de 15 de outubro de 2004. Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, out. 2004. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/97304/decreto-5245-04>. Acesso em: fevereiro 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1)> Acesso em: 17 mai 2015.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/susp/arquivos/pdf/politica/pdf>>. Acesso em: janeiro 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.215, de 26 de setembro de 2007. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Revogado pelo Decreto nº 7612 de novembro de 2011. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.571/2008, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado Revogado pelo Decreto nº 7611 de novembro de 2011. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011. Dispões sobre a educação especial. Diário Oficial [da] União. Brasília, DF, 18 nov. 2011a. Seção 1, p. 12.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7612 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Diário Oficial [da] União. Brasília, DF, 18 de nov. 2011b. Seção 1, p. 12-13.

\_\_\_\_\_. Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – SEESP e Secretaria de Educação Superior – SESU. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article). Acesso feito em mar/2011.

\_\_\_\_\_. Documento orientador Programa Incluir – acessibilidade na educação superior SECADI/SESU – 2013. Brasília, SECADI/SESU, 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm#art5](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm#art5) Acesso feito em março/2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005 - Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, de 25 de junho de 2014, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso feito em maio/2015.

\_\_\_\_\_. Lei 13.146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 06 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) Acesso feito em 23 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_. Norma Brasileiro ABNT NBR 9050: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: [http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/\[field\\_generico\\_imagens-filefield-description\]\\_164.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/[field_generico_imagens-filefield-description]_164.pdf). Acesso em janeiro. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. MEC/INEP: Brasília, 2015. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em janeiro, 2016.



BOUTON, Gerald/ GOYETTE, Gabriel/ LESSARD-HÉBERT, Michelle. **Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas**. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1994.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Nova Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

BORRIES, Bodo Von. **Jovens e Consciência Histórica**. W.A Editores, 2018.

CHAPMAN, Arthur. **Desenvolvendo o Pensamento Histórico**. W. A Editores, 2018.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**. Porto Alegre: Bokmann/Artmed, 2009.

COMMITTEE ON HOW PEOPLE LEARN. **National Research Council**. Washington, D. C.: The National Academies Press, 2005.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. **Clio en las aulas**. Madrid: Ediciones Akal, 1998

DOMENACH, Jean-Marie. **Abordagem à modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

DUBET, François. **Tous inégaux, tous singuliers**. Paris: Editions du Seuil, 2022.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. Ibepex: Curitiba, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução a Pesquisa Qualitativa**. 2013.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. (Uma arqueologia das Ciências Humanas). São Paulo: Martins Fontes, 1966

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2ª ed. Série Pesquisa. Brasília: Liber Livro, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria & Educação**. 1992.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

HARTOG, François. **Confrontations avec l'histoire**. Paris: Gallimard, 2021.

HONNETH, Axel. **Reificação**. Um estudo de teoria do reconhecimento. São Paulo: UNESP, 2018.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de Literacia Histórica. A escolha de recursos na aula de História. In: **Educar em Revista**. Curitiba, Pr. nº Especial, 2006.

LEE, Peter. Educação Histórica, consciência histórica e literacia histórica. IN: BARCA, I. **Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África**. Braga: UMinho, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática e epistemologia**: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: Profissão docente – novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP – Papirus, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**. História e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista* [online]. 2011, n.º 41, p. 125-143. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300009>

MOREIRA, Laura Ceretta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, n. 25, 2005.

MOREIRA, Laura. Ceretta. Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas. Tese de Doutorado em Educação. 224 p. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2004.

POPKEWITZ, Thomás S. **La conquista del alma infantil**. Mexico: UNAM/Pomares Corredor, 1998.

REIS, Nivânia Maria de Melo. Política de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior e as universidades federais mineiras. Dissertação de Mestrado. 188p. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry e Col. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2009.

RÜSEN, Jorn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UNB, 2007.

\_\_\_\_\_. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Editora da UFPR, 2011.

RÜSEN, Jorn. **Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas**. W.A Editores, 2012.

RÜSEN, Jorn. **Teoria da História: Uma Teoria da História como ciência**. Editora UFPR, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **El alumno como invención**. Madrid: Morata, 2003.

SCHMIDT, M.A. Cognição histórica situada. Que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, M.A./BARCA, I. **Aprender História. Perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Unijui, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação Histórica: Ousadia e Inovação em Educação e em História**. W.A Editores, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Infancia: sol do mundo. A primeira conferencia nacional de educação e a construção da infância brasileira. Curitiba, 1927**. UFPR, Departamento de História. Tese de doutorado. Curitiba, 1997.

SEGER, Rosangela Gehrke. **As Políticas de acesso para estudantes com deficiência nas IES Públicas do Estado do Paraná**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

SILVA, Mônica Martins. 20 anos da Lei 10639/03: insurgências e rupturas no ensino de História (Editorial). In. História Hoje. **Revista de História e Ensino**. São Paulo: Anpuh, v.12, n.25. Edição especial, jul.2023.

SNYDERS, Georges. **Não é fácil amar os nossos filhos**. Lisboa: Dom Quixote, 1984

TRIVIÑOS, Augusto. Nivaldo Silva **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

VINCENT, Guy et al. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, jun.2001

ZAPPELLINI, Marcelo Beckert; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação na Pesquisa Científica Brasileira em Administração. **Revista Articles**. V. 16 n 2 p. 241-273. Rio de Janeiro, 2015

WALZER, Michael. **Esferas da justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade**. Tradução de Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2003.