



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

NILSON JUSTINO BATISTA JÚNIOR

**ENSINO DE HISTÓRIA E INCLUSÃO: Imagens e Música como Práticas
Pedagógicas**

RECIFE

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

NILSON JUSTINO BATISTA JÚNIOR

**ENSINO DE HISTÓRIA E INCLUSÃO: Imagens e Música como Práticas
Pedagógicas**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, como requisito para a obtenção do título de licenciado em História.

Orientador(a): Arnaldo Martin Szlachta Junior.

RECIFE

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Júnior, Nilson Justino Batista.

Ensino de História e Inclusão: Imagens e Música como Práticas Pedagógicas /
Nilson Justino Batista Júnior. - Recife, 2024.
30 p., tab.

Orientador(a): Arnaldo Martin Szlachta Junior
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, História - Licenciatura,
2024.

1. Ensino de História. 2. Inclusão. 3. Práticas Inclusivas. 4. Imagens. 5.
Música. I. Junior, Arnaldo Martin Szlachta. (Orientação). II. Título.

900 CDD (22.ed.)

NILSON JUSTINO BATISTA JÚNIOR

**ENSINO DE HISTÓRIA E INCLUSÃO: IMAGENS E MÚSICA COMO PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de História
da Universidade Federal de Pernambuco,
Centro de Filosofia e Ciências Humanas,
como requisito para a obtenção do título
de licenciado em História.

Aprovado em: 26/02/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dionson Ferreira Canova Junior (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Maraiane Pinto de Souza (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Este artigo propõe discutir o ensino de história e a inclusão através de práticas pedagógicas como o uso de imagens e da música. O texto apresenta como questão norteadora, métodos de ensino que possam ser intercalados as metodologias tradicionais, ao utilizar práticas inclusivas no ensino de história buscando o melhor rendimento de todos alunos em sala de aula, assim como na rede de ensino como um todo. Para essa questão, mediante uma vasta leitura, buscou-se responder questões importantes que direcionaram o estudo sobre as propostas inclusivas, como “o que é educação, deficiência e como foi e é a educação das pessoas com deficiência no Brasil? ”, para assim, compreendermos a prática inclusiva. A partir disso, procurou elencar a importância da música e de imagens como uma das alternativas de aprendizado para o ensino de História permitindo criar possibilidades de aulas, onde o professor pode inserir seu aluno no seu respectivo meio social.

Palavras-chave: Ensino de História; Inclusão; Práticas inclusivas; Imagens; Música.

RESUMEN

Este artículo propone discutir la enseñanza de la historia y la inclusión a través de prácticas pedagógicas como el uso de imágenes y música. El texto presenta como pregunta orientadora, métodos de enseñanza que pueden intercalarse con metodologías tradicionales, al utilizar prácticas inclusivas en la enseñanza de la historia, buscando el mejor desempeño de todos los estudiantes en el aula, así como en la red educativa en su conjunto. Para esta pregunta, a través de una lectura extensa, buscamos responder preguntas importantes que guiaron el estudio de propuestas inclusivas, como “¿qué es la educación, la discapacidad y qué fue y es la educación de las personas con discapacidad en Brasil? ”, para que podamos entender la práctica inclusiva. A partir de esto, buscó resaltar la importancia de la música y las imágenes como una de las alternativas de aprendizaje para la enseñanza de la Historia, permitiendo crear posibilidades de clase, donde el docente puede insertar a su alumno en su respectivo entorno social.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia; Inclusión; Prácticas inclusivas; Imágenes; Música.

1. INTRODUÇÃO

Este referido trabalho visa tratar uma educação inclusiva no ensino de História, em particular para estudantes dos anos finais do ensino fundamental, mas abrindo um leque de opções para que os docentes também possam usar no Ensino Médio, assim como áreas adjacentes. Somado a isso, expõe brevemente a história da educação inclusiva no Brasil, com o intuito de destacar o papel dela na dinâmica atual, adicionando ainda as atribuições do professor e apresenta possibilidades didáticas para o ensino de História com o determinado público-alvo.

O presente trabalho tem como objetivo manifestar necessidades de aulas adaptáveis apresentando diferentes abordagens no ensino História de um modo mais inclusivo, compreendendo o poder da inclusão ao partir da relevância do trabalho do professor. Destaca que essas possibilidades são sobretudo para a adição escolar das pessoas com deficiência¹ e com isso, reforçar que esse ensino inclusivo pode gerar impactos positivos para uma aprendizagem significativa.

A pesquisa está apoiada em fontes teóricas, como Circe Bittencourt, Thais Nivia, Ana Maria Monteiro, Maria Teresa Mantoan, Ana Maria de Mello, dentre outros autores que auxiliaram no estudo das temáticas, mas de formas separadas.

A partir das leituras das pesquisadoras citadas acima, foi definida o tipo ou formato da pesquisa, sendo esta, de caráter bibliográfico, buscando-se centrar em um escrito de cunho descritivo com abordagem qualitativa e tendo como auxílio a elaboração estratégias de aulas de ensino de história por meio da música e de imagens.

Diante desse contexto, sentiu-se a necessidade para a realização desse estudo principalmente levando em consideração a escassez de trabalhos sobre a temática, como será explorado mais adiante, além da importância que o tema possui na sociedade atual. Sendo assim, o que se buscou em exemplificar as possibilidades didáticas para a inserção adaptativas no ensino de História, fez mostrar a importância das aulas adaptadas para a inclusão e desenvolvimento educacional de todos, buscando favorecer a aprendizagem de todos alunos possíveis, ressaltando a importância dos diferentes e prezando pelo respeito.

¹ O termo “com deficiência”, utilizado nesse texto, está em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96, 8ª edição, 2013.

Mediante as leituras revisitadas, será destacado que só depois da elaboração de estratégias de aulas diversas, somada a necessidade da capacitação de docentes, das adaptações precisas para as aulas de história levando em consideração toda a dinâmica de ensino-aprendizagem dos alunos, além do papel que a escola pode cumprir em caso de colaborar para uma boa aplicabilidade de todo o contexto inclusivo que é proposto e de direito de todos, só assim, facilitou o desenvolvimento do trabalho com as referidas alternativas didáticas de ensino.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

A palavra “educação” significa “processo que visa ao desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, através da aplicação de métodos próprios, com o intuito de assegurar-lhe a integração social e a formação da cidadania” (MICHAELIS, 2008). Nesse sentido, a educação tem um conceito amplo e pode ser abordado de várias maneiras, dependendo do contexto e das perspectivas. Em termos gerais, a educação pode ser definida como o processo de adquirir conhecimento, habilidades, valores e atitudes, podendo variar em diferentes culturas e contextos, e as abordagens pedagógicas podem diferir em todo o mundo.

Para Platão, a educação era vista como um processo de desenvolvimento da virtude. Ele enfatizava a importância de educar o corpo e a mente para alcançar a excelência moral e intelectual. Enquanto isso, John Dewey, um filósofo e educador do século XX, via a educação como um processo ativo e social. Ele enfatizava a importância da experiência na aprendizagem e acreditava que a educação deveria preparar os indivíduos para a participação democrática na sociedade.

No contexto desse trabalho, será usado a definição proposta por Martins, que afirma: “a educação é um processo de ação da sociedade sobre o educando, visando integrá-lo segundo seus padrões sociais, econômicos, políticos e seus interesses” (MARTINS, 1990). Contudo, a natureza abrangente da educação e sua importância na formação de indivíduos e sociedades, está “vinculada ao tipo de sociedade que se tem e que se deseja construir” (PINTO, 2013).

Nas últimas duas décadas do século XX, principalmente a partir de 1990, muito se tem conversado sobre um Sistema Educacional Inclusivo. “De modo geral, o debate sobre a inclusão escolar tem incidido principalmente na área da educação especial” (PADILHA; OLIVEIRA, 2013). Portanto, a educação especial faz parte da educação inclusiva, mas nem toda educação inclusiva faz parte da educação

especial. Assim, cabe diferenciar, aqui, para que posteriormente seja delimitado o público-alvo dessa pesquisa.

A Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelecem as bases legais para a Educação Especial. Nesse contexto, a Educação Especial é definida como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Redação dada pela Lei nº 12.796/2013, art.58, que alterou a LDB). A Educação Especial no Brasil evoluiu ao longo dos anos, buscando superar barreiras e promover uma educação mais inclusiva e equitativa para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, tendo como objetivo garantir o acesso, a participação e o aprendizado efetivo de todos os alunos.

Conforme explica Silva (2010), o conceito de “educação especial”, a princípio, é um conceito genérico, e seguiu historicamente, um caminho marcado por três períodos principais: segregação, integração e inclusão.

Inicialmente, houve a etapa de segregação, em que as pessoas com deficiência passaram a ter acesso à educação, mas permaneciam invisíveis ao serem encaminhadas para escolas ditas “especiais”, historicamente, até 1960, a segregação foi aplicada em escolas e instituições, mantendo grupos específicos afastados do ambiente educacional regular.

Num segundo momento, a partir de 1970, emerge um modelo denominado por integrado, as instituições de ensino regular passaram a receber as pessoas com deficiência, os alunos integrados frequentam as mesmas salas de aula que os colegas regulares, no entanto, essas instituições não proporcionavam a eles possibilidades de aprimorar suas capacidades. Como situa Reis (2013, p. 80), “a escola não muda sua rotina nem sua prática pedagógica e, sim, os alunos é quem tem de mudar para se adaptar a sua realidade e as suas exigências”. Em outras palavras, o ambiente e as atitudes de toda a sociedade permaneceram inalteradas, ficando a inclusão desses educandos restrita apenas ao direito de acesso as instituições.

Por fim, a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional para todos, representa a abordagem mais abrangente, visando garantir a participação plena e igualitária de todos os alunos, independentemente de suas diferenças, em ambientes educacionais e sociais, com adaptações curriculares, suportes individuais e uma cultura escolar acolhedora são enfatizados para atender às diversas

necessidades dos estudantes. Nessa nova perspectiva, com debate iniciado a partir de 1980, o foco é o desenvolvimento de uma educação de cunho humanista baseada na igualdade de oportunidades e na promoção de saberes que incitam atitudes de valorização do ser humano e de respeito à diversidade (REIS, 2006). Agora, então, a sociedade deve melhorar o ambiente sem barreiras para que as pessoas com deficiência possam viver de forma independente e participar plenamente em todos os aspectos da vida, como destaca a luz do conceito do art. 2º da CDPD.

Em suma, enquanto a segregação busca afastar grupos específicos, a integração busca incorporar esses grupos em ambientes existentes, mas com a possibilidade de ainda haver alguma separação. A inclusão, por outro lado, procura criar ambientes que se adaptem às necessidades de todos os alunos, promovendo a participação e o respeito à diversidade. Esses conceitos refletem diferentes abordagens para lidar com a diversidade no contexto educacional.

Como observado, historicamente, a educação especial muitas vezes enfatizava a individualidade das necessidades de cada aluno com deficiência, mas em um ambiente separado. Em outra nuance, a educação inclusiva reconhece a individualidade de cada aluno, procurando adaptar o ambiente e as práticas pedagógicas para atender às necessidades diversificadas dentro da mesma sala de aula. Scotto (2008) destaca que a “Educação Inclusiva exige o atendimento de Necessidades Especiais, não apenas dos portadores de deficiências, mas de todas as crianças. Implica trabalhar com a diversidade, de forma interativa – escola e setores sensíveis”. Nesse sentido, percebe-se que os termos “educação inclusiva” e “educação especial” não são sinônimos, isso de acordo com a própria Constituição. Onde para muitos, o marco de uma educação terceirizada pelo Estado, ocorreu com 2008, com o lançamento da Política Nacional de Educação Especial (PNEEPEI), pelo Ministério da Educação, estabelecendo diretrizes gerais para a inserção da integração/inclusão escolar no Brasil por meio da matrícula na educação formal e da oferta de atendimento educacional especial, isso na perspectiva da educação inclusiva.

A implementação efetiva da educação inclusiva procura:

(...) prover condições de acesso; participação e aprendizagem no ensino regular; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de

ensino e aprendizagem; assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (PRIMO, 2011, p. 23).

Logo, a transição de um modelo de educação especial para um modelo mais inclusivo é um processo contínuo que envolve mudanças estruturais, culturais e pedagógicas, como destaca Mantoan (2015) “a inclusão implica numa mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

2. 2 A FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE SEU PÚBLICO-ALVO

Reforçando o pensamento do tópico anterior, a Educação Especial no Brasil remete a um conjunto de práticas e políticas educacionais destinadas a atender às necessidades específicas de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Apesar disso, segundo Rosana Glat e Leila Blanco, a Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, sendo caracterizado como serviço especializado, e estes especialistas se responsabilizavam pelo ensino e aprendizagem dos alunos então chamados de “especiais” (GLAT, 2009, p. 15).

Apesar de sua formação está relacionada ao reconhecimento das necessidades específicas de certos grupos de alunos, a busca por abordagens educacionais mais inclusivas e adaptadas ocorreram somente com o caminhar histórico. Pois, como observado os estudiosos Alex Santos e Margarida Teles, situam que o nascimento da educação especial, está vinculado ao clínico. Em especial, com duas vertentes: a médico-pedagógica e a psicopedagógica. Segundo eles, “a idealização da proposta médico-pedagógica se caracterizava pela preocupação eugênica e com a forma higienizadora da sociedade brasileira, sendo assim estimou-se a criação de escolas em hospitais e clínicas” (SANTOS; TELES, 2012, p.79). Enquanto a teoria psicopedagógica “defendia a educação dos anormais. O seu trabalho se preocupava com o diagnóstico, levando em consideração as escalas métricas de inteligência em seu encaminhamento para o processo escolar em classes especiais” (Idem, 2012, p.80). São esses aspectos que caracterizavam o tratamento das pessoas com deficiência em nosso país e deixam claro que essas pessoas sempre estiveram associadas à assistência médica.

A Educação Especial tem uma história complexa, marcada por mudanças significativas ao longo do tempo. Nesse caminho, estão registrados atendimentos de

peças com deficiência visual, pois, durante o período imperial, D. Pedro II, por meio de decretos, criou o Instituto Imperial dos Meninos Cegos – atual Instituto Benjamin Constant (IBC) -, em 1854, e de peças com deficiência auditiva, no Instituto Imperial de Educação de Surdos – atual Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES) -, em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, mas ligados ao poder central e são considerados marcos da História da Educação Especial no país.

Em continuidade, até a década de 1990, a Educação Especial já foi chamada no Brasil de “educação emendativa”, devido ao foco predominante em corrigir ou “emendar” as deficiências percebidas nos alunos com necessidades especiais. Como exemplo, em 1930, o Estado tomou a iniciativa de fornecer educação aos indivíduos considerados “anormais”, visando sua adaptação ao convívio social, de modo que pudessem se tornar “cidadãos úteis e capazes”, reduzindo assim os gastos com seu atendimento. (Decreto no 24.794, de 14 de julho de 1934)². O termo “educação emendativa” reflete uma visão mais paternalista e assistencialista em relação aos alunos com deficiência. Era comum concentrar-se na ideia de corrigir as deficiências individuais por meio de métodos específicos, muitas vezes segregando os alunos em classes especiais ou instituições separadas, como sinalizado previamente. Essa forma de ensino foi ofertada por instituições filantrópicas, pois desempenhavam um papel importante ao preencher lacunas em um sistema educacional convencional que “tinha” limitações. Dentre essas, a Sociedade Pestalozzi, que atuou definindo especificamente o público-alvo da Educação Especial brasileira.

No cenário internacional, em 1959, o conceito de “normalização”, associado ao trabalho de Niels Erik Bank-Mikkelsen, este, um defensor dinamarquês dos direitos das peças com deficiência, ganha notoriedade. Nesse conceito, refere-se à ideia de proporcionar a elas condições de vida tão próximas quanto possível às experimentadas pelas peças sem deficiência. Niels Erik Bank-Mikkelsen argumenta que as peças com deficiência devem ter acesso aos mesmos direitos, oportunidades e padrões de vida que qualquer outra pessoa na sociedade. Atualmente esse conceito expressa a ideia de igualdade de oportunidades,

² Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências” (Decreto no 24.794, 1934).

acessibilidade, autodeterminação e combate de estigmas e preconceitos associados à deficiência, além da aceitação. A partir disso, passou-se a refletir em uma política de igualdade de ensino voltada não mais somente a instituições particulares de caráter filantrópico, como a destaca anteriormente.

Em conformidade, no ano de 1958, foi lançada, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (CADEME), que pretendiam ofertar atendimentos aos alunos com deficiência mental/intelectual, visual e auditiva. Jannuzzi (2012) aponta o aumento considerável no número de instituições para atendimento de pessoas com deficiência mental/intelectual, principalmente a partir da década de 1960, fruto do incentivo financeiro possibilitado pela CADEME. Entre as instituições criadas para atender a pessoas com deficiência mental/intelectual, temos a primeira APAE que foi fundada no em 1954, na cidade de Niterói, Rio de Janeiro. Criada por pais de crianças com deficiência intelectual, com o objetivo de promover a inclusão, educação e assistência a pessoas com deficiência, desenvolvendo escolas especializadas e programas para atender às necessidades específicas de pessoas com deficiência intelectual, múltipla ou outras condições especiais. Além da Federação Nacional das APAEs (FENAPAES), fundada em 1962. Uma entidade que representa as APAEs em nível nacional, buscando articular e fortalecer as ações das associações locais em todo o país. Destaca-se ainda que a APAE e a FENAPAES continuam a desempenhar papéis importantes nesse contexto, contribuindo para a promoção da inclusão e dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil.

Nas décadas de 1960 e 1970, houve um movimento significativo em direção à integração de crianças com deficiências nas escolas regulares. O conceito de "mainstreaming" (integração) começou a ganhar destaque, buscando incluir alunos com deficiências em classes regulares sempre que possível. Em consonância, no ano de 1961, com a repercussão desses debates na sociedade, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 4.024/1961 – que em seu título X, aborda a educação dos “excepcionais” preferencial como parte da educação geral de ensino, especialmente com o uso de classes especiais, tipificando, naquele instante, o êxito da teoria da normalização. Rafante e Lopes (2009) esclarecem que o termo “excepcionais” foi empregado por Helena Antipoff para nomear crianças e adolescentes que “se desviavam da norma, estando acima ou abaixo da média, em relação as suas características mentais,

físicas ou sociais, de forma a criar um problema relacionado a sua educação” (p. 239).

Para Mendes (2010, p. 99), “De modo geral os historiadores fixam na década de setenta a institucionalização da Educação Especial devido ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão. ” Em consonância, em muitos países, leis específicas foram promulgadas para garantir o direito à educação para todos, independentemente das diferenças. Nos Estados Unidos, por exemplo, a Lei de Educação para Pessoas com Deficiências (IDEA) foi promulgada em 1975 para garantir serviços educacionais apropriados para crianças com deficiências. Segundo Santos e Teles (2012, p. 80):

Em 1973, quando foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com parceria do Ministério da educação, são implantados os primeiros cursos de capacitação para professores na área de Educação Especial com essa atitude do governo em 1985, foi criado um comitê para planejar, fiscalizar e traçar políticas de ações na questão dos deficientes. Em 1986 é criada a Coordenadoria Nacional de Educação da Pessoa Portadora de Deficiência e em 1990 a Secretaria Nacional de Educação Básica começa a assumir (sic) a implementação da Política de Educação Especial.

Com relação a esse Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, que originou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), nele, é importante observar a utilização do termo “excepcionais”, determinados pelo órgão como “os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade”. Dessa maneira, existe uma similitude na definição dos grupos que integram a categoria “excepcionais” com aqueles que compõem o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

A partir das últimas décadas do século 20, o conceito de inclusão tornou-se proeminente na Educação Especial. A ideia é que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, deveriam ter a oportunidade de participar plenamente da educação regular. Primeiramente, em 1990, foi implantado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei de nº 8.069, de 13 de julho do mesmo ano, e posteriormente com a promulgação da Declaração de Salamanca, modificando a legislação brasileira, a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 – nova LDB (BRASIL, 1996) -, especificados no

Artigo 4º Inciso III e no Capítulo V – Da Educação Especial, art. 58, p. 19 –, a qual afirma: “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, *on-line*).

Como já mencionado, o público-alvo da Educação Especial inclui indivíduos com uma variedade de necessidades educacionais especiais, como deficiências físicas, intelectuais, sensoriais, emocionais, transtornos do espectro autista (TEA), entre outros. Isso abrange crianças e jovens em idade escolar que podem precisar de serviços educacionais adaptados para atender às suas necessidades únicas. É importante notar que a abordagem da Educação Especial tem evoluído ao longo do tempo, movendo-se de modelos segregados para abordagens mais inclusivas, buscando proporcionar a todos os alunos uma educação que leve em consideração suas características individuais e promova a igualdade de oportunidades. Em abril de 2013, a Lei nº 12.796 alterou o termo “portadores de necessidades especiais”, que vigorava no nosso país desde a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), e adotou a nomenclatura “educandos com deficiência”. Salientando a qual público está ligada a Educação Inclusiva no nosso país.

2. 3 ENSINO DE HISTÓRIA E INCLUSÃO ESCOLAR

A noção de educação inclusiva nos últimos anos fez proporcionar, pensar e debater atividades que capacitem o processo de inclusão desses alunos, pois tem aumentado o número de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais, matriculados em escolas regulares no Brasil (BRASIL, 2013). Nessa perspectiva, o ensino inclusivo de história precisa atender às necessidades dos alunos em um âmbito mais amplo. Pois, é esse cenário que será abordado aqui no decorrer desse texto.

Essa análise se justifica pela tentativa de ampliação de estudos no Brasil sobre as relações didáticas do ensino de História num contexto inclusivo, onde, foi observado, que apesar da relevância do assunto, ainda são poucas os estudos dedicados ao tema, encontrando publicações muito mais voltada ao campo da educação, e poucos trabalhos envolvem o ensino de História. Contudo, antes de dar continuidade, cabe destacar o que se entende por “ensinar”.

Diante disso, após uma busca por meio de um levantamento bibliográfico, procurou-se alternativas para esclarecer algumas questões e ultrapassar barreiras, dentre essas, respondendo perguntas “de que modo ensinar o mesmo assunto para

peças diferentes? Entendendo as diferenças e quais estratégias podem ser utilizadas na sala de aula aproveitando as diferenças entre os alunos? ” (MENEZES; LIMA, 2019, p. 8). Somado a essa procura por explicações para o processo de inclusão escolar no ensino de história, tem destaque o papel do professor de história para o desenvolvimento desse aluno que necessita de métodos de aprendizagens diferentes, e o quanto o ensino de História pode agregar para esse educando e demais alunos.

Do ponto de vista do ensino de história, defende-se a ideia de uma aula como sendo:

O momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento história existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou este conhecimento. (SCHMIDT, 2004, p. 57).

Acerca do potencial transformador do ensino de História, enquanto disciplina escolar, pois o conhecimento histórico é apto de fornecer elementos que proporcionem aos jovens refletir sobre as questões da sociedade em que se inserem, nesse âmbito, muito se é falado e sobre essa relevância da disciplina na questão de formação do educando Pinsky explica que “quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela” (KARNAL, 2007). Porém, o ensino de História precisa estar em união com a realidade do estudante, provendo incentivos para pensar seu contexto social e histórico. Conceição Cabrini nos alerta sobre a falta de conexão entre o que os educandos veem na sua realidade cotidiana e nas aulas de História.

Essa história, que exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilita-o de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo... Essa história torna “natural” o fato de o aluno não se ver como um agente histórico, torna-o capaz de colocar questões ou de perceber os conhecimentos que, a partir de suas experiências individuais, possam ser base de discussão em sala de aula (1999, p. 21, 22).

Analisar o contexto do aluno, é entender as características que pretendemos pautar como objetivo de aula. Em continuidade, Acosta compreende que a ação de ensinar é a “prática social de comunicação e intercâmbio de conteúdos culturais que são obtidos em um meio institucionalizado e com valores relacionados com a cultura” (ACOSTA, 2013).

Sobre o ensino, este precisa fugir da dicotomia aluno normal/aluno com especificidades, pois Mantoan explica que “este fenômeno é oriundo de um projeto de escola elitista, meritocrático e homogeneizante, no qual o ensino objetiva atender a um aluno idealizado”. Contudo, ela ainda acrescenta que “a diferença é o conceito que se impõe para que possamos defender a tese de uma escola para todos”. Porém, não confundindo diferença com desigualdade, o que deve ser feito é o reconhecimento e a afirmação da diversidade na sala de aula de forma a colaborar para a aprendizagem de todos e conforme destaca Menezes,

“O professor de História, para fundamentar sua prática de ensino num enfoque inclusivo, deve valorizar o protagonismo dos estudantes, abordar a diversidade humana como elemento fundamental do processo histórico, buscar o diálogo interdisciplinar, procurar ter um conhecimento geral básico sobre as deficiências e outros aspectos” (MENEZES; LIMA, 2019, p. 1).

Para CERRI (2011), os historiadores são artesãos de mapas do tempo, uma vez que somos responsáveis por dar vida a fatos e cronologias de modo que possamos encaminhá-los a uma espécie de didática da história com o objetivo de promover a chamada consciência histórica. Contudo, em relação a disciplina escolar, o *Historiador Docente*, proposto por Thiago Augusto Divardim de Oliveira (2020), entendemos assim, que o professor não abandona sua dimensão identitária de Historiador, podendo pensar a aula de História e construção de saber histórico escolar pela circulação dos conhecimentos científicos adquiridos na academia.

Nesse âmbito, fica inevitável não mencionar um conceito basilar de Ana Maria Monteiro (2005), que envolve o Ensino de História, o *Lugar de Fronteira*. Segundo Monteiro, o Ensino de História estaria num lugar de fronteira entre a História e a Educação. O caminho percorrido pelo Ensino de História, utiliza de concepções da Educação, da Filosofia, Antropologia e das Ciências Sociais. Acerca deste, por definição, o Ensino de História é basicamente levar aos estudantes da educação básica o conhecimento produzido no campo científico da história, tendo como função adaptar esse conhecimento para o nível escolar. O Ensino de História seria ensinar aos estudantes o conhecimento produzido pela ciência histórica e a função da didática da história é a adaptação, a transposição didática para o nível escolar. Por consequência, o ensino de história é uma disciplina que visa capacitar os alunos a entender, analisar e apreciar o passado, enquanto desenvolvem habilidades de pensamento crítico e uma compreensão mais profunda do mundo em que vivemos.

O Ensino de História, pensamos, deve levar ao refinamento do pensamento. Classificar, descobrir critérios contidos em classificações, comparar, relacionar etc. são algumas das atividades mentais que deverão caminhar juntas com o ensino de História (ROCHA, 2001, p. 57). Acerca do ensino de História, o que se propõe a situar Rocha (2001) é que para uma criticidade, é importante pensar que o aluno é testemunha da sua época, tanto do cotidiano como dos acontecimentos que têm notícia pelos meios de comunicação. Contudo, o que vai permitir que se produza uma instância crítica é o exercício da reflexão e para isso é indispensável a posse de categorias e conceitos adequados ao objeto da reflexão (ROCHA, 2001, p. 64).

Logo, a construção de valores é algo a ser trabalhado e debatido ao longo do processo formativo e da vida em sociedade. Sobre isso, a partir do momento em que o Ensino de História pode ajudar crianças e jovens a se relacionar com o passado, de forma a dar sentido às suas vidas no presente e no futuro, o saber histórico pode encontrar um novo significado no contexto do projeto e políticas educacionais. (SCHMIDT e BARCA, 2009, p.19).

Pensando nas possibilidades de abordar um ensino de História mais inclusivo, somado ao que mudou nesses últimos anos, Caimi nos sinaliza que para “ensinar História não basta, por suposto, possuir conhecimentos históricos, ter alguma formação pedagógica ou conhecer algo de psicologia da aprendizagem” (CAIMI, 2015, p. 112) espera-se do professor que “lecionar é inventar saberes próprios à sua situação de trabalho; ser professor de história é também ser educador e historiador” (FONSECA, 1997, p. 10) como fala Fonseca. Nesse sentido, um historiador deve procurar fugir dessa dinâmica “tradicional” e expositiva, onde se passa a noção de história pronta, com quadros delimitados e situações já definidas, acrescento que Monteiro cita “tanto no modelo diretivo “tradicional”, que privilegia a relação professor-saber, como naquele não-diretivo, que privilegia a relação aluno-saber, o saber não é questionado” (MONTEIRO, 2007, p. 21).

Acerca das atribuições do professor de História na inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar, a partir de bibliografia ficou compreendida a necessidade da capacitação docente por meio de cursos e aperfeiçoamentos, isso, não sendo restrito a figura em especial do professor de história, mas todos que cercam a dinâmica escolar, pois ficou notório a carência na elaboração de estratégias de ensino que amenizem a exclusão. De acordo com Célia Regina Vitaliano

A inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), nos diversos níveis de ensino, depende de inúmeros fatores, especialmente, da capacidade de seus professores de promover sua aprendizagem e participação (VITALIANO, 2002, p. 400).

O trabalho em conjunto com a escola e família tende a facilitar a aprendizagem do aluno, mas as instituições colaborando com oferta de cursos, palestras e outros modelos de formações, favorece o desenvolvimento dos docentes, assim como dos outros profissionais para a acolhida de todos, evitando a falha na inclusão. Forquin nos sinaliza que

“A escola, mais do que um local de instrução e transmissão de saberes, passou a ser considerada como um espaço configurado por e configurador de uma cultura escolar, onde se confrontam diferentes forças e interesses sociais, econômicos, políticos e culturais” (FORQUIN, 1993).

Entendendo esse saber como um conhecimento universal já inerente, com todo arcabouço teórico que se tem disponíveis para a aula, fica-se compreendido que para ultrapassar essa dinâmica, alguns estudiosos voltados para os saberes, indicam que este não seria o novo modelo de História para as salas de aula, mas sim, um, como esclarece Rafael Ruiz, baseando-se “em dois princípios: 1. Edificar o próprio ponto de vista tão explicitamente quanto possível; e 2. Realizar sempre uma abordagem comparativa” (RUIZ, 2003, p. 76). O que Ruiz sinaliza, é que deva se proceder um ensino que ultrapasse o uso habitual do quadro ou de monótonas apresentações de slides, onde os professores apenas tecem comentários sobre as cenas ali apresentadas relacionadas ao conteúdo, mas ao buscar um sentido mais amplo, possa pensar que a prática no ensino de História atravesse a intenção de como se chegou ou decorreu aquele processo histórico, buscando um ato de ensinar que está relacionando a construção de conceitos e o modo de

“Aplica-los diante das variadas situações e problemas; significa ensinar a selecionar, relacionar e interpretar dados e informações de maneira a ter uma maior compreensão da realidade que estiver sendo estudada; [...] significa, enfim, ensinar a ter uma percepção o mais abrangente possível da condição humana, nas mais diferentes culturas e diante dos mais variados problemas” (RUIZ, 2003, p. 77-78).

Nesse modo, fica notório que essa reorganização tem por função produzir saberes transmissíveis e assimiláveis para todos e diante da bibliografia analisada, entende-se a necessidade que ir além das alternativas atuais de ensino de História, é um conjunto do papel do professor de história entendendo a sua função no ato de

ensinar, somado a opções válidas previamente elaboradas com a participação da escola e familiares. Dessa maneira, é um trabalho em conjunto que busca compreender e aceitar as diferenças, para que a transmissão dos saberes e formação educacional dos alunos seja plena, configurando um ser humano funcional, tendo conhecimento das suas obrigações e deveres.

Com esse cenário, mas ressaltando a preocupação com a aplicabilidade de diferentes abordagens didáticas no ensino de História, Thais Nivia explica que certa pobreza teórico-metodológica indica uma característica marcante no campo da pesquisa educacional, que é a da preocupação com a possível aplicabilidade de estudos sobre o ensino na solução de problemas concretos da educação atual (FONSECA, 2017, p. 34). Como já mencionado, a aplicabilidade dessas abordagens requer estratégias de planos elaborados, pode-se destacar o uso da história em quadrinho (HQ) com sendo um grande aliado do professor, onde devido a sua linguagem facilitadora tende a acrescentar no processo de ensino aprendizagem. Somado com o uso da música com e de jogos, não esquecendo de outros campos como o teatro, e em especial do uso de imagens, onde todos objetivam o estímulo do aluno à reflexão sobre o que se está vendo, sentido e vivendo. Porém, dessas abordagens destacadas, abaixo será trabalhado excepcionalmente o ensino de história por meio da música e de imagens, conforme o planejamento recém estruturado, e seguindo a dinâmica de uma aula inclusiva.

3.1 PROPOSTAS DE AULAS INCLUSIVAS: O ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DA MÚSICA

O uso da música como estratégia didático-pedagógica no ensino de história pode ser uma abordagem eficaz para envolver os alunos, despertar seu interesse e facilitar a compreensão de eventos históricos e contextos culturais. Por esse motivo, buscar inserir a música na sala de aula, é pensar em modificar a prática pedagógica de um ensino voltado apenas para os conceitos e do isolamento disciplinar. Nesse sentido, ao trazer essa perspectiva, compreende-se que esse processo não se limita a disciplina história, mas pode e deve ocorrer de forma relacional e correlacional, ou seja, buscando uma interdisciplinaridade. Logo, Marcos Bovo explica que a interdisciplinaridade busca também envolvimento, compromisso, reciprocidade diante dos conhecimentos, ou seja, atitudes e condutas interdisciplinares (BOVO, 2004, p. 2).

Nesse contexto trataremos aqui, o ensino de história por meio da música com o exemplo na musicalidade de Luiz Gonzaga, ou seja, a explicação, o sentido nas entrelinhas da letra de algumas de suas músicas, destacando a alternativa música como método a ser aplicado na sala de aula e no ensino de História.

Muitas de suas músicas abordam as dificuldades enfrentadas pelas pessoas que vivem nas áreas áridas do Nordeste, particularmente as consequências da seca. Gonzaga usava sua música para sensibilizar as pessoas sobre esses problemas e para levantar questões sociais. O cenário retratado pelo Rei do Baião faz inter-relacionar o ensino de geografia com o ensino de história, a partir do momento que o sujeito passa a ter uma construção identitária com aquele espaço, o conceito de lugar guarda uma dimensão prático-sensível, isto é, trata-se da porção espacial necessária e apropriada para existência individual. Nesse caso, o lugar se configura no espaço vivido e reconhecido. Ao viver e estabelecer relações de consenso e conflito, o indivíduo adquire uma identidade (MEDEIROS, 2010, p. 72). Logo, sobre identidade no ensino de História, Albuquerque Júnior nos explica que esse ser “nordestino” é uma construção histórica nacional criada a partir de uma visão enrijecida e homogênea denominada “Nordeste”, baseado em categorias como seca, da figura do retirante, cangaço e beatos. Em outras palavras, a invenção do “Nordeste”, se deve às elites políticas dessa região, que se valeram do discurso da seca para atrair investimentos federais, a partir da falência da economia açucareira no final do século XIX. Um segundo grupo criador dessa identidade nordestina é constituído pelos imigrantes dessa região, que se estabeleceram no Sul e Sudeste ao longo do século XX (ALBUQUERQUE JR 2007, p. 123).

O tipo de canção de Luiz Gonzaga permite uma relação com a disciplina de artes, português e geografia, onde essa conformidade pode ser descrita como uma “abordagem triangular”, sendo esta, uma perspectiva teórica discutida na área da arte, a qual é baseada na concepção freireana, ou seja, de que antes da “leitura da palavra” (portanto, antes dos conceitos) existe uma “leitura de mundo” (uma análise contextual), (BREDARIOLLI, 2010). Então, o que se busca compreender está além do óbvio, pois o óbvio é o que se vê, mas o “oculto” só pode ser identificado se for problematizado ou se estratégias forem implementadas para alcançar esse entendimento, podendo ser tratado como o “currículo oculto”. Acerca dessas estratégias e possíveis junções, a contextualização histórica a partir da música no

ensino de história pode ser realizada de maneira eficaz seguindo algumas etapas e estratégias específicas.

Essas etapas que aqui serão apresentadas, seguiram um roteiro que será destacado em uma tabela mais abaixo. Contudo, os estágios seguem basicamente o seguinte panorama: a escolha da música adequada, sendo esta, relevante para o período histórico que está sendo estudado. Uma pesquisa prévia de modo a aprofundar o contexto histórico em que a música foi criada, incluindo informações sobre os eventos políticos, sociais, culturais e econômicos da época, bem como detalhes sobre o compositor ou o artista, no caso citado, sendo Luiz Gonzaga. Já durante a aula deve-se apresentar o contexto, fornecendo informações históricas aos alunos do que estava acontecendo na época em que a música foi criada. A letra e análise musical, escutando a música com os alunos e fornecendo as letras, onde durante a audição, deve ser incentivado os alunos a prestar atenção nas palavras e na música, observando como a melodia, o ritmo e a letra se relacionam com o contexto histórico.

Ainda sobre essas fases, temos a explanação de uma discussão dirigida, de modo que, após a audição, deve-se fazer perguntas que ajudem os alunos a relacionar a música ao contexto histórico. Por exemplo: Como as letras refletem os sentimentos das pessoas daquela época? Quais eventos ou questões específicas a música aborda? Como a música pode ter influenciado ou sido influenciada pelo contexto histórico? Essa interação, é justamente partir para o que foi descrito como “currículo oculto”, partindo do campo aluno, mas sendo direcionado pelo professor. Somado a isso, ainda podemos realizar uma comparação com fontes primárias, podendo relacionar a outras fontes da época, como cartas, diários ou documentos históricos, permitindo que os alunos comparem as perspectivas apresentadas na música com outras fontes de informação.

Contudo, não devemos esquecer de buscar conectar com o Currículo, mostrando como a música se conecta aos tópicos e objetivos do currículo de história, onde esse estudo fornece uma perspectiva única e complementar para o aprendizado de eventos históricos, propondo atividades criativas, como apresentações ou produção de projetos artísticos inspirados na música e em seu contexto histórico e de impacto cultural.

Fundamentando o exercício prático nas questões acima descritas, em seu texto Marcos Francisco Napolitano, aplica o que ele descreve como documentocanção (D'EUGÊNIO, 1986/1987, p. 177-188).

| | |
|----|---|
| a) | Ouvir a música |
| b) | Leitura |
| c) | Levantamento de informações, feito junto à classe, cabendo ao professor estimular a percepção |
| d) | Qual o tema da canção |
| e) | Como o autor desenvolve o tema? Que posicionamento ele assume? |
| f) | Quais os elementos/ figuras/ categorias que aparecem na letra? |
| g) | Problematização e questionamentos das informações recolhidas através da decodificação da canção. As ligações que se podem perceber. |

Tabela: Roteiro de estudo para aplicação da música no ensino de História. Contextualização do período em que a música está inserida; **Análise da letra**. Historicização da obra/ documento

Lembrando que a música pode ser uma ferramenta poderosa para tornar o ensino de história mais envolvente e significativo. Através dessa abordagem, os alunos podem desenvolver habilidades de análise crítica, compreensão histórica e empatia ao se colocarem no lugar das pessoas da época em que a música foi criada. Dessa forma, adequada a escolha musical, o aluno será levado a compreender a ideias expressas através da música, levando-o a dissociar dos paradigmas existentes na própria realidade. Por consequência, essa sequência didática ou outras estratégias deve ser adequada a faixa etária e o ano de ensino, conforme o estudante se encontre.

3.2 PROPOSTAS DE AULAS INCLUSIVAS: O ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DE IMAGENS

Aplicar recursos de imagens históricas, como a pintura, a fotografia, o cinema, a arquitetura e o videodocumentário, proporcionam aos educandos experiência, a reflexão e o rompimento com uma história linear e imperturbável, pois a ideia de verdade única é contestada pelos historiadores. Logo, o ensino de história por meio de imagens, elucida uma abordagem pedagógica eficaz e inclusiva, com uma experiência visual que cativa e envolve os alunos de maneira única. Contudo, seguindo o pensamento de Litz (2009b, p. 3):

Quando se trabalha com a análise de uma imagem, alguns procedimentos são necessários no processo de ensino e aprendizagem, para que não se perca a intencionalidade: usar imagens sempre como forma de aprendizado e conhecimento. Por isso, qualquer imagem precisa ser bem utilizada e bem explorada e, quando necessário, articulada a um texto, passível de ser interpretada, pois representa uma determinada época. Dessa forma, se constituirá em uma autêntica fonte de informação, de pesquisa e de conhecimento, a partir da qual o aluno pode perceber diferenças entre épocas, culturas e lugares distintos.

Nesse sentido, as imagens podem ser poderosas ferramentas para conectar os alunos com narrativas históricas, facilitando a compreensão de contextos culturais, sociais e políticos. Em vista disso, uma das funções do educador é buscar compreender a realidade do educando para proporcionar uma aula inclusiva, e uma dessas formas é entender como o aluno constrói seu conhecimento histórico e o apreende, pois

O aluno precisa despertar para sua capacidade crítica, para uma reflexão sobre as relações humanas e sobre a consequência de suas ações. Estudar os acontecimentos do passado faz com que compreendamos que eles contribuíram de alguma forma para a construção, organização e funcionamento da sociedade. (LITZ, 2009b, p. 6).

Ao incorporar o ensino de história por meio de imagens, os educadores têm a oportunidade de criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo, com estímulo pedagógico diferente. Porém, segundo Vasconcelos (2012, p. 85):

Como acontece em relação a qualquer outro documento, quando se trata de imagens, precisamos sempre estar atentos às possíveis “mentiras” que elas contam. [...] A análise crítica de uma imagem pode, portanto, dar voz aos que foram esquecidos pela História.

O cuidado com a seleção das imagens deve existir, assim como é imprescindível que o professor planeje. Segundo Litz (2009a, p. 30): “é imprescindível denotar a importância do professor nesse momento, pois é ele quem vai direcionar o trabalho que quer realizar com o filme, ser o mediador das discussões e indagar sobre o tema em questão.”

Acerca desse planejamento, algumas diretrizes contribuem para a boa prática dessa abordagem, como: uma seleção cuidadosa de imagens, diversificando as fontes, incluindo fotografias, pinturas, mapas e documentos históricos. Contextualização, explicando o significado das imagens dentro do contexto mais amplo da narrativa histórica. Abordagem interdisciplinar, integrando as imagens em

atividades interdisciplinares, conectando a história a outras disciplinas como arte, literatura e geografia. Aqui, fazendo uso da paisagem. Segundo Santos, “A dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos”. (SANTOS, 1997, p. 62). Somada a atividades de discussão e análise crítica, criando um ambiente aberto para diferentes perspectivas e opiniões. Destacando ainda a inclusão, diversidade e acessibilidade, escolhendo imagens que representem a diversidade de experiências humanas ao longo do tempo e que são acessíveis a todos os alunos, considerando necessidades específicas, como legendas ou descrições auditivas, onde para isso a integração de tecnologia é indispensável, como apresentações, vídeos ou plataformas online que permitam a exploração interativa de imagens. E por último, uma avaliação formativa que que monitorem o entendimento dos alunos ao longo do processo de ensino. Podendo ainda considerar a criação de projetos avaliativos que envolvam a seleção e análise de imagens.

Nesse contexto, o desenrolar das aulas de História poderá ser organizada da seguinte maneira: sequência de ensino baseada na problematização inicial, no desenvolvimento da narrativa, na apreciação de novos conhecimentos e na relação sobre o que foi aprendido. Para isso, segundo Avelar (2012, p 130):

Em sala de aula, é fundamental que os alunos percebam a historicidade das fontes visuais e entendam que elas não possuem um sentido unívoco ou uma única explicação. Os significados se modificam ao longo do tempo, no que podemos chamar de uma verdadeira guerra de interpretações.

Dessa forma, essa metodologia não apenas estimula o interesse dos alunos, mas também atende a diferentes estilos de aprendizagem, promovendo a inclusão de estudantes com diversas habilidades e necessidades. Além disso, o uso de imagens pode desafiar estereótipos e ampliar perspectivas, promovendo uma representação mais inclusiva da diversidade humana ao longo do tempo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso deste artigo, foi explorado as nuances do ensino de história inclusivo, destacando o papel crucial das imagens e da música como ferramentas enriquecedoras. Ao trazer à tona a interseção entre o ensino de história e a inclusão escolar, emergem reflexões fundamentais sobre como moldamos o entendimento coletivo do passado e construímos ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos.

O emprego estratégico de imagens e da música, revela-se não apenas como uma técnica pedagógica, mas como uma ponte para a inclusão. A diversidade de fontes visuais proporciona uma narrativa histórica mais rica, capaz de capturar as várias facetas das experiências humanas ao longo do tempo. Ao contemplar diferentes perspectivas e abraçar a multiplicidade de vozes históricas, avançamos na construção de uma educação que reconhece e celebra a diversidade. Como destacado, um aprendizado significativo por meio da música no ensino de História transparece o cotidiano, fazendo disto, algo pessoal para os alunos, onde eles podem se identificar com as histórias e emoções expressas nas composições musicais. Segundo Avelar (2012, p. 120), a aprendizagem de conteúdos históricos por intermédio da visão e da audição é incontestavelmente estimulante e muitas pesquisas já comprovam que esses dois sentidos facilitam bastante a absorção e a retenção daquilo que é transmitido pelas imagens.

O ensino de história, quando fundamentado na inclusão, transcende as barreiras do simples aprendizado acadêmico. Torna-se um instrumento poderoso para a promoção da empatia, compreensão e respeito mútuo. Nesse contexto, a sala de aula não é apenas um espaço de transmissão de fatos históricos, mas um ambiente dinâmico onde cada aluno se torna um participante ativo na construção do conhecimento, contribuindo com suas interpretações únicas.

No entanto, o caminho para um ensino de história inclusivo é multifacetado. Requer esforços constante para superar desafios, sejam eles relacionados à acessibilidade, representatividade ou às necessidades específicas dos alunos. Adaptar estratégias de ensino, escolher cuidadosamente os conteúdos e incentivar o diálogo aberto são elementos essenciais desta jornada.

Em última análise, a busca por um ensino de história inclusivo é um compromisso em edificar sociedades mais justas e compassivas. Ao capacitarmos os estudantes a compreenderem a complexidade do passado por meio de uma lente inclusiva, abrimos o caminho para uma compreensão mais profunda e respeitosa do presente.

Que este artigo sirva como um convite à reflexão e à ação, inspirando educadores, pesquisadores e gestores educacionais a trilharem um percurso educativo que celebre a diversidade, promova a inclusão e, assim, contribua para a formação de cidadãos conscientes e empáticos em busca de um futuro mais igualitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, J. M. **O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam?** In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Ed. Penso, 2013.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. **Preconceito de origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia.** São Paulo: Cortez, 2007.

AVELAR, Alexandre de Sá. **Os desafios do ensino de História – Problemas, desafios e métodos.** Editora Intersaberes, Curitiba/PR. 2012.

BOVO, Marcos Clair. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. **Revista Urutágua**, v. 7, p. 1-12, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico.** Brasília, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo Escolar da Educação Básica 2013.** Resumo Técnico. Brasília: 2014.

BREDARIOLLI, Rita. **Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino de arte.** In: A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). São Paulo: Cortez, 2010.

CABRINI, Conceição, et al. (1999). **O ensino de História: revisão urgente.** São Paulo: Brasiliense.

CAIMI, Flávia Eloisa. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2.

CERRI, Fernando Luís. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea.** Editora FGV.2011.

D'EUGÊNIO, Marcos Francisco Napolitano et al. **Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de História**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 177-188, set./fev. 1986/1987.

Dicionário de gêneros textuais. São Paulo: Autêntica, 2008. **DICIONÁRIO MICHAELIS**. Comunicação. Michaelis On-line, 2019.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil. História oral de vida**. São Paulo: Papyrus, 1997.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & ensino de História**. 4º Ed.; 2º reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. **Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar/** Rosana Glat (organização). Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

JANNUZZI, G. S. de M. (2012). **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Autores Associados.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LITZ, V. G. **O uso da imagem no ensino de História**. Curitiba: Instituição de Ensino Superior, Universidade Federal do Paraná, 2009a. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>> Acesso em 25 janeiro de 2024.

LITZ, V. G. **O uso da imagem no ensino de História**. 2009b. Curitiba. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-8.pdf>> Acesso em 25 de janeiro de 2024.

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

MARTINS, J. **Didática Geral**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MEDEIROS, Paulo César. **Fundamentos teóricos e práticos do ensino de Geografia**. Curitiba: IESDE Brasil, 2010.

MENEZES, RFD; LIMA, PRF; RODRIGUES, BSF Ensino de História: uma proposta de aula na perspectiva da inclusão. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 8, n. 8.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: lugar de fronteira**. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.) História: guerra e paz. XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina: ANPUH, 2005, p.80-81.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

PADILHA, Anna; OLIVEIRA, Ivone. *Inclusão escolar, diversidade e desigualdades sociais*. **Educação para todos: As muitas faces da inclusão escolar**/ Anna Maria Lunardi Padilha; Ivone Martins de Oliveira (orgs.). – Campinas, SP: Papirus, 2013.

PINTO, Ana. *Por que vamos à escola? Ciganos e inclusão escolar*. **Educação para todos: As muitas faces da inclusão escolar**/ Anna Maria Lunardi Padilha; Ivone Martins de Oliveira (orgs.). – Campinas, SP: Papirus, 2013.

PRIMO, D. P. **Inclusão de alunos cadeirantes**: perspectivas e desafios após o decreto 6.571/2008. 2011. 67 f. Monografia (Especialização) – Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) — Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2171/1/2011_DivinaPereiraPrimo.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

Rafante, H. C., & Lopes, R. E. (2009). **Helena Antipoff e a educação dos “excepcionais”**: uma análise do trabalho como princípio educativo. *Revista HISTEDBR On-line*, 33, 228-252. <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639565>.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Inclusiva: limites e perspectivas.** Goiânia: Deescubra, 2006.

_____. **Política Pública, Diversidade e Formação Docente: uma interface possível.** 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

ROCHA, Ubiratan. **Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. Repensando o ensino de história/ Sonia M. Leite Nikitiuk (org.).** – 4. Ed – São Paulo, Cortez, 2001.

RUIZ, Rafael. **Novas formas de abordar o ensino de História.** In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2003.

SANTOS, Alex Reis dos; TELES, Margarida Maria. Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva. *In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 3, 2012. Anais [...].* Aracaju: Simeduc, 2012. ISSN: 2179-4901. (Tema: Infoinclusão: possibilidades de ensinar e aprender).

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço.** 2 ed. Editora Hucitec, São Paulo, 1997.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SILVA. A. R. S. **A literatura de escritoras negras: uma voz (des) silenciadora e emancipatória.** Interdisciplinar Ano 5, v. 10, jan-jun de 2010.

VASCONCELOS, José Antônio. **Metodologia do ensino de História.** Editora Intersaberes. Curitiba/PR, 2012.

VITALIANO, C. R. **Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores.** 2002, 308f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2002.