

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

GLACIELMA DE FÁTIMA DA SILVA

ENSINO DE HISTÓRIA NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
PERSPECTIVA INCLUSIVA: ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES

Marília
2018

GLACIELMA DE FÁTIMA DA SILVA

**ENSINO DE HISTÓRIA NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
PERSPECTIVA INCLUSIVA: ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Marília
2018

Silva, Glaciélma de Fátima da.
S586e Ensino de história na área da deficiência intelectual na
perspectiva inclusiva: análise de dissertações e teses /
Glaciélma de Fátima da Silva. – Marília, 2018.
102 f. ; 30 cm.

Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e
Ciências, 2018.

Bibliografia: f. 80-86

1. História – Estudo e ensino. 2. Estudantes deficientes.
3. Didática. I. Título.

CDD 371.109

Ficha catalográfica elaborada por
André Sávio Craveiro Bueno
Bibliotecário
CRB 8/8211

GLACIELMA DE FÁTIMA DA SILVA

**ENSINO DE HISTÓRIA NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
PERSPECTIVA INCLUSIVA: ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Membros componentes da banca examinadora:

Orientadora: _____

Prof.^a Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Marília

2^a Examinador: _____

Prof.^o Dr. Sadao Omote
Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Marília

3^a Examinador: _____

Dr. Olavo Pereira Soares
Universidade Federal de Alfenas- UNIFAL/MG

4^a Examinador: _____

Dr. Roberto Valdés Puentes
Universidade Federal de Uberlândia- UFU/MG

5^a Examinador: _____

Dr. Henrique Tahan Novaes
Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Marília

Marília, 27 de Fevereiro de 2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu marido querido, Denílson e à nossa filha amada, Gabriele, vocês fazem minha vida ter sentido.

Dedico também a todos os professores que ainda acreditam que a educação pode ser transformadora e revolucionária.

AGRADECIMENTOS

Ao terminar a faculdade de História, em 2004, eu estabeleci um novo objetivo, na verdade, passei a acalantar um sonho: entrar no Mestrado. Eu desejava pesquisar a educação, seus desafios e possibilidades, portanto, desejava fazer o Mestrado em Educação. No entanto, durante vários anos a dedicação à pesquisa pareceu um sonho apenas, um sonho distante e difícil de ser realizado. Essa situação começou a mudar em 2012, quando conheci uma pessoa que seria fundamental na realização deste sonho, e, é por ela que desejo iniciar esses agradecimentos: Agradeço a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira, por ter descortinado novos horizontes diante de meus olhos já um pouco desacreditados. Muito obrigada pela sua confiança, paciência, respeito e imenso carinho.

Agradeço também a todos os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social, foi um imenso prazer conviver com vocês nesses últimos anos. Agradeço pelas amizades que surgiram e se consolidaram, pelas parcerias, pelos exemplos de dedicação e amor pela educação. Todos os integrantes do grupo são especiais, mas, não posso deixar de agradecer em particular aos meus maiores companheiros, os que também estão enfrentando essa mesma jornada: Obrigado a Kátia M. G. Paixão e Angelo P. Papim, ao me acompanharem, vocês me ajudaram a não desanimar nos momentos mais difíceis. Esse trabalho também é de vocês, desejo-lhes muito sucesso nas suas pesquisas e na vida.

Agradeço ao Prof.^o Sadao Omote pelo olhar sereno e inteligente, pela imensa paciência com nossas limitações, seus ensinamentos e sua presença contribuíram muito para meu crescimento como profissional e como pessoa. Obrigado.

Agradeço ao Prof.^o Olavo P. Soares por me trazer a proposta de inverter meu ponto de vista, de sair do convencional e enfrentar o novo! Suas indicações me foram fundamentais, obrigado. Agradeço também por seu apoio e disponibilidade na troca de conhecimento e amizade, mais uma vez obrigado.

Agradeço a apoio financeiro da Capes para que eu pudesse realizar essa pesquisa com dedicação integral.

Finalmente agradeço minha família: Meu marido, Denílson, minha filha, Gabriele, minha mãe, Ofridia e meu pai, Sebastião. Sem vocês eu não teria condições de ter chegado até

aqui, vocês são meu esteio, meu refúgio, são as pessoas que me ensinam a ser melhor a cada dia: Amo vocês!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações principais das obras estudadas.....	44
Quadro 2: Síntese dos objetivos, metodologia e procedimentos, métodos de avaliação utilizados e resultados apresentados pelas pesquisas em Didáticas Diferenciadas no Ensino de História.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Apresenta os dados referentes à incidência das palavras Ensino de História; Aprendizagem, Desenvolvimento Humano; Desenvolvimento Cognitivo/de Funções cognitivas/ das Funções Psicológicas Superiores	67
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco Nacional Digital de Teses e Dissertações
CNE/CBE	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DDEH	Didáticas Diferenciadas para o Ensino de História
DI	Deficiência Intelectual
EDI	Estudante com Deficiência Intelectual
EHEDI	Ensino de História para os Estudantes com Deficiência Intelectual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FORPRED	Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPED
GEPIS	Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OASISBR	Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
QER	Questão Étnico- Racial
RCAAP	Repositório Científico com Acesso Aberto de Portugal

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.

Palavras-chave: Ensino de História; Estudantes com Deficiência Intelectual; Didáticas diferenciadas.

ABSTRACT

The objective of this research was to raise the bibliographic production that deals with the teaching of History for students with intellectual disabilities. Our specific objective was to investigate whether differentiated didactics are being proposed for the teaching of History and if these could favor the learning of students with intellectual disabilities. The Historical-Cultural Theory provided some concepts for the reflection on the learning possibilities of students with intellectual disabilities and the importance of History, as a school discipline, for the development of these students. We carried out the bibliographic survey with the analysis of the academic productions at the master's and doctoral level in the area of History teaching for students with intellectual disabilities, in the period between 2005 and 2016, produced in Brazil. The data collection took place in the portal of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations and in the portal of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology - Brazilian portal of scientific publications in open access. The analysis of the researches occurred through the reading of the titles, the keywords, the summaries, the objectives and the research methodologies. We came to a result: only 2 researches approached the History Teaching for the Student with Intellectual Deficiency. In contrast, 143 papers discussed the Ethnic-Racial Question in a total of 809 papers found. These data may indicate that in the teaching of History, Inclusion and the treatment of diversity, as proposed in CNE / CP 1 Resolution of February 18, 2002, they still refer only to historically marginalized populations and that the area has not recognized yet the need to establish differentiated didactics that offer better learning opportunities for students with intellectual disabilities. We also work on Differentiated Teaching for Teaching History in Primary Education II, with the analysis of 17 researches. In most of these, the concern was to describe the formation of behaviors favorable to the learning of History in the students studied, however, the appropriation of the historical knowledge was not the objective of all the works. This situation may indicate that the great demands that are often imposed on education, specifically on the teaching of History, distances us from the main objective of this, which must be to organize the teaching and learning process of scientific knowledge historically accumulated by humanity. The shortage of research concerning the teaching of History for students with intellectual disabilities may be a further worrying indicator, since, by not specifying, the special educational needs of this student, we take the risk of making him just one of the many excluded from Brazilian history.

Keywords: History Teaching; Students with Intellectual Disabilities; Differentiated didactic.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	VI
LISTA DE TABELAS.....	VI
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	VII
RESUMO.....	VIII
ABSTRACT.....	IX
APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	16
1 OS CAMINHOS DA PESQUISA: O CONTORNO METODOLÓGICO.....	22
2 ENTRE OS SÉCULOS XX E O XXI: MARCAS DA INCLUSÃO ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	26
3 CONCEITOS NORTEADORES DA PESQUISA A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	32
4 ENSINO DE HISTÓRIA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL OU DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL?.....	43
4.1 Primeiros resultados.....	43
4.2 O que nos dizem as pesquisas.....	47
5 DIDÁTICA DIFERENCIADA E APRENDIZAGEM: ANÁLISE DOS DADOS.....	66
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICES.....	87

APRESENTAÇÃO

Esse projeto nasceu de minha própria experiência como professora de História e das incansáveis tentativas de tornar o ensino mais atraente, favorecendo verdadeiramente à aprendizagem. Essa necessidade surgiu diante do aparente desinteresse de boa parte dos estudantes, aos quais tentei ensinar. Esse desinteresse, que transparece muitas vezes na apatia e outras, na indisciplina, é uma reclamação comum dos professores e sempre me desconcertou: Por que esses meninos não se interessam pelas aulas? Por que não aprendem?

No entanto, o desconcerto cresceu ao deparar-me com um rapaz de quase 20 anos, matriculado em uma das minhas turmas de 5ª série (atual 6º ano) do Ensino Fundamental, estávamos no ano de 2008 e eu lecionava já há três anos. Quem era aquele rapaz? Por que estava frequentando a 5ª série com crianças de 10 ou 11 anos? Por que ele apresentava um comportamento tão incoerente para alguém da sua idade?

Só depois de alguns dias fomos informados pela equipe de direção da escola que se tratava de um “aluno da inclusão”. Confesso que na época não compreendi exatamente o que minha diretora quis dizer com esse termo: “aluno da inclusão”. Acredito que ela percebeu que não estávamos entendendo bem a situação, então decidi dar informações adicionais. Foi no dito que o estudante apresentava grandes dificuldades para aprender qualquer coisa, que copiava a matéria do quadro negro, mas não lia e nem entendia o que copiava. A orientação dada foi que o avaliássemos pelo comportamento e pela produção (cópia de textos).

O interessante é que o rapaz passou a liderar a turma nas brincadeiras, nisso ele apresentava grande desenvoltura. Nós, professores, não sabíamos como trabalhar com aquele estudante e até mesmo os pais dos outros estudantes passaram a pressionar a direção para resolver essa situação.

A solução encontrada foi a transferência compulsória do estudante para uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Todos nós (direção e professores) concordamos que era melhor para ele frequentar uma turma na qual as pessoas tinham idades mais próximas da sua. Ninguém lhe perguntou o que pensava sobre isso, se concordava ou não com a decisão que tomamos em relação a sua vida. Por hora estava resolvida a questão.

No ano seguinte surgiram outros dois rapazes com situações parecidas, os dois tinham quase dezoito anos e ainda estavam na 5ª série do Ensino Fundamental II. Nossa solução também foi parecida. Como já estavam com a escolaridade muito defasada, por volta dos

dezoito anos e ainda na 5ª série, encaminhamos para a EJA. Entretanto, a situação ano a ano ia tornando-se mais complexa, começaram a aparecer estudantes com a idade escolar correta para a série de matrícula, que vinham do ciclo I do Ensino Fundamental com a indicação de serem “alunos da inclusão”. Essas palavras mágicas os acompanhavam e também a descrição de suas imensas dificuldades e impossibilidades de aprendizagem. Essas nos eram passadas como um aviso, “cuidado, são alunos da inclusão”.

Não recordo-me exatamente o ano, acredito que foi em 2009, quando cheguei a trabalhar com uma classe de aceleração, na qual foram reunidos todos os casos de estudantes que apresentavam grandes dificuldades de aprendizagem, ou, mais comum, de problemas de comportamento. Ela ficava no fim do corredor, longe das outras turmas e próxima da sala da coordenação da escola.

Com os estudantes dessa turma eu aprendi que não adiantava exigir respostas escritas na avaliação, porque muitos não sabiam escrever, aprendi que era preciso deixá-los falar. Um deles, inclusive, me dava respostas ótimas! Ele tinha quase 15 anos, estava na quinta série, apenas copiava, não sabia o que copiava, mas compreendia o conteúdo, participava, questionava, fazia comparações entre o que estávamos estudando e o seu dia a dia, mas não sabia ler. Era o melhor na educação física e era muito disputado pelas meninas. Infelizmente, esse menino foi assassinado antes de completar dezoito anos, estava na 8ª série. Segundo o que os seus colegas nos contaram, o menino havia se envolvido com o tráfico de drogas e foi morto por causa de dívidas.

Certamente este jovem não tinha deficiência intelectual, como nos havia avisado o relatório da escola anterior, porém, anos de negligência haviam estabelecido nele dificuldades difíceis de serem superadas no Ensino Fundamental- ciclo II.

Nós, professores, não tínhamos tempo de investir na alfabetização deste e de outros estudantes, tínhamos que seguir o currículo sem atrasos, e, mesmo que tivéssemos mais tempo, acredito que a maioria de nós não saberia como alfabetizar aqueles meninos e meninas que chegavam ao Ensino Fundamental II, não alfabetizados. Para alguns, as dificuldades acumuladas eram tantas, que passavam a ser confundidas com deficiência intelectual.

Mudei de escola e de cidade, mas a situação continuou muito semelhante à anterior. Talvez uma diferença importante a pontuar seja a de que nessa nova escola os casos de estudantes com histórico de desvantagem escolar ou mesmo de deficiências ou transtornos de desenvolvimento mais sérios não estavam presentes, ainda frequentavam a escola especial.

A escola contava com um grande auditório e uma de minhas turmas de 6ª série mostrou interesse em fazer teatro com o conteúdo de História. Então, juntos decidimos montar

um projeto de teatro. Foi muito satisfatório ver alguns estudantes que habitualmente não demonstravam interesse algum pelas minhas aulas, participando de tudo. Até mesmo um menino que não falava com nenhum professor e muito pouco com os colegas, que não lia e nem escrevia, passou a participar. Continuou sem falar comigo, mas, passou a conversar com seus colegas sobre a matéria.

Usei essa estratégia didática durante um ano todo, contando apenas com a ajuda de uma professora de artes. Convidamos vários outros professores para participarem de nosso projeto, mas, não houve interesse da parte deles e aparentemente, nem da equipe de direção e coordenação. No ano seguinte, a professora de artes não conseguiu aulas em minha escola, então tive que suspender o projeto pela dificuldade em trabalhar sozinha e dar conta do conteúdo exigido para a avaliação da rede estadual de ensino. Muitas vezes as exigências burocráticas que envolvem os sistemas de ensino desestimulam que os professores desenvolvam um trabalho diferenciado.

Contudo, no sentido em que desenvolvemos essa pesquisa, acreditamos que, na medida em que os professores se tornem conscientes de sua função, que é ensinar para promover a aprendizagem e através dela o desenvolvimento integral de seus estudantes, será possível não aceitar situações que desviem-nos de nossa função principal que é ensinar, promover a apropriação de conhecimento que possa levar nossos estudantes ao desenvolvimento integral de suas potencialidades.

E essa em parte foi a situação vivida, mesmo não tendo a oportunidade de dar continuidade ao projeto, ele proporcionou-me a chance de refletir sobre o ensino e a aprendizagem. Ao aceitar a proposta dos estudantes de modificar um pouco meu modo de trabalhar, pude perceber que eles podem aprender e que a relação entre professor e estudantes pode ser mais horizontal na discussão de como organizar o processo de ensino para que haja o interesse, o envolvimento e, como consequência, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Desde minha graduação interessava-me intensamente em estudar os processos de ensino e aprendizagem de História, no entanto, a base teórica que a graduação ofereceu-me nesse campo, foi insuficiente. Apenas no final do curso tive algumas disciplinas voltadas ao ensino: Didática, no terceiro ano e Práticas de Ensino/Estágio Docente, Estrutura e Funcionamento no Ensino Fundamental e Médio e Psicologia da Educação, no quarto ano. Eram disciplinas ministradas por professores do Departamento de Educação. Essas disciplinas eram encaradas pela maioria de nós como mera formalidade. Gostávamos de disputar qual grupo criaria a forma mais inusitada de ensinar (uma colega chegou a usar uma fantasia de

múmia em uma das apresentações de trabalho), entretanto, certamente nunca imaginamos usar nada daquilo na sala de aula real.

Então, como ensinar História para o estudante real? Ensinar para o estudante da escola pública, estudantes marcados, em sua maioria, pela pobreza, pelo descaso, pela descrença... E entre estes, como ensinar para aqueles que mais precisavam aprender e que mais dificuldades apresentavam? Como ensinar para o estudante com deficiência intelectual?

Ao procurar interlocutores para discutir essas questões e quem sabe encontrar respostas, eu encontrei um grupo de estudo, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS) que me apresentou a um autor de nome complicado, Vigotski¹. Esse autor russo fez-me compreender toda a situação da escola por um ângulo que eu desconhecia. Apesar de ser professora de História, eu nunca havia pensado cientificamente sobre as causas sociais que tornavam a escola tão incapaz de propiciar a aprendizagem a tantos estudantes.

Com o GEPIS finalmente entendi um pouco mais sobre as possibilidades da educação e inclusão escolar (confesso que até me aprofundar nos estudos, inclusão escolar não tinha para mim um significado muito esperançoso) e passei a me preocupar mais em estudar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual.

Estudar didáticas diferenciadas para o ensino de História, didáticas que auxiliassem a despertar o interesse, principalmente, dos estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem, este foi meu objetivo inicial ao tentar desenvolver um projeto para o mestrado, porém, ao iniciar esse caminho, eu enfrentei o grande desafio de superar uma visão imediatista e direta, que marcava minha visão de professora para uma visão histórica e mediada, proporcionada pelo grupo de estudo e pelo estudo teórico principalmente de Vigotski e de outro autor russo que conheci através do GEPIS, Davidov².

Como professora, com tendência a buscar explicações simplistas para as dificuldades de aprendizagem e desinteresse de meus estudantes, estava habituada a culpar em primeiro lugar o próprio estudante, em segundo a família, depois a pobreza, a violência, a deficiência e muitas outras questões parciais. Através dos estudos e inúmeras discussões fui compreendendo que a questão é muito mais profunda e complexa e perpassa as condições econômicas que condenam muitos ao subdesenvolvimento ou não-desenvolvimento enquanto seres humanos.

¹ Optou-se pela utilização da grafia Vigotski, para referir-se a Lev Semenovich Vigotski. Nas chamadas e citações a grafia presente nas obras referenciadas foi preservada.

² Optou-se pela utilização da grafia Davidov, para referir-se a Vasili Vasilievich Davidov. Nas chamadas e citações a grafia presente nas obras referenciadas foi preservada.

Seguindo esse processo, a pesquisadora surgiu para tentar responder aos anseios e questionamentos da professora. Também surgiu para permitir que a professora aprendesse a ver um pouco além do imediato aparente, para além do cotidiano da escola. Contudo a pesquisadora não suplantou a professora, essa ainda desconfia, questiona e sente e, é a inconformidade dela, o motor deste trabalho. A professora e a pesquisadora passaram a tentar aprender a conviver juntas, com conflitos que ora as aproximam, ora as distanciam, buscando entrar em equilíbrio, pois, uma não mais existe sem a outra.

INTRODUÇÃO

“O que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, senão suas consequências sociais, sua realização psicossocial.”

(Vigotski)

A política de inclusão escolar vem tornando-se progressivamente mais forte nas últimas décadas e houve o crescimento de matrículas de estudantes pertencentes ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE³) em classes comuns da Educação Básica em todo nosso país. O aumento dessas matrículas, no entanto, provocou e provoca reações diversas na comunidade escolar, para muitos professores o desconhecimento leva ao medo e muitas vezes a rejeição destes estudantes. Outros professores aceitam tais estudantes, porém, não acreditam que estes possam acompanhar a aprendizagem daqueles sem deficiências. Em nossa experiência docente, o receio e as dúvidas foram sentimentos cotidianos e a falta de oferecimento das redes de ensino nas quais trabalhamos de estudos sérios sobre o assunto, apenas aprofundavam nossas angústias.

Como ensinar História a estudantes tão diferentes? Como ensinar História ao estudante com deficiência intelectual? Existem pesquisas que abordam esse tema? Essas passaram a ser nossas questões de reflexão constante e essas questões favoreceram o surgimento deste trabalho, pois, com a intenção de responder estas questões e outras que surgiram e foram incorporadas à discussão no decorrer do trabalho, desenvolvemos esta pesquisa. Nossa hipótese inicial referia-se ao objetivo de verificar se existiam pesquisas na área do ensino de História que abordavam a aplicação de didáticas diferenciadas voltadas à aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual e se essas didáticas poderiam favorecer essa aprendizagem.

Entretanto, para iniciarmos efetivamente esse estudo, sentimos a necessidade de procurar uma definição que nos ajudasse a compreender melhor o que é a Deficiência Intelectual. Deparamo-nos com diversas definições, a apresentada por Shalock et al.(2010) e adotada pela Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento

³ Após 2008, com a publicação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva, a terminologia necessidades educacionais especiais recebe a redação: Público Alvo da Educação Especial (PAEE), o que se refere às pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais de desenvolvimento (BRASIL, 2015, p. 12).

(AAIDD) permitiu-nos analisar vários aspectos desta terminologia. Em Shalock et al.(2010) o conceito de deficiência mental é substituído por deficiência intelectual:

Deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 anos (SHALOCK et al., 2010, p. 6, tradução nossa).

Devemos observar que a definição de deficiência intelectual oferecida por Shalock et al.(2010) e adotada pela AAIDD, não limitou-se apenas a relacionar a deficiência intelectual com o desenvolvimento biológico apresentado pelo indivíduo, ela estabeleceu que as limitações no comportamento adaptativo ao meio social também eram uma característica da deficiência intelectual. O manual de Shalock et al.(2010) ainda destacou a possibilidade de coexistência de limitações com pontos fortes na pessoa com deficiência intelectual, e, indicou que os “apoios personalizados” poderiam melhorar a vida desta pessoa.

Essas definições e considerações a respeito da viabilidade de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, na perspectiva de seus vínculos sociais, culturais e históricos abrem caminhos para novos modos de pensar a função da escola, contudo, sem desconsiderar as especificidades da deficiência intelectual, pois, “[...] a deficiência intelectual não é uma diferença qualquer que possa ser incorporada pela escola sem a compreensão adequada de suas múltiplas determinações [...]” (SÃO PAULO, 2012, P. 16).

Conhecer cada estudante, entender o contexto no qual está inserido e avaliar suas necessidades individuais de apoio pedagógico, são pontos fundamentais para garantir o sucesso de sua inclusão na escola comum. O Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI), documento elaborado por assessoria técnica-acadêmica da área⁴ e produzido pela prefeitura de São Paulo para orientar o processo de Inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, afirma que:

A deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo. A educação na área da deficiência intelectual deve atender suas necessidades especiais sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas (SÃO PAULO, 2008, P. 16).

Porém, esses pontos nem sempre são considerados pela comunidade escolar, que muitas vezes ainda concentra seu olhar nas dificuldades e incapacidades dos estudantes com deficiência intelectual e não considera possibilidades de aprendizagem destes. A escola

⁴ O RAADI foi desenvolvido sob a coordenação de Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Professora Adjunta da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, na graduação e pós-graduação. Livre-docente em Educação Especial (UNESP) e é constituído por dois volumes: O volume I, de 2008, tratou da educação de estudante com deficiência intelectual no Ciclo I do Ensino Fundamental, o volume II, de 2012, tratou da educação de estudante com deficiência intelectual no Ciclo II do Ensino Fundamental.

precisa abrir-se para essa nova visão referente à deficiência intelectual e organizar suas práticas focadas no potencial de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual (SÃO PAULO, 2008).

Apesar de muitos estudos ainda acentuarem os aspectos biológicos da deficiência, trabalhos produzidos por pesquisadores de renome na área, apresentam a opção de abordar a deficiência por suas implicações sociais. Omote (1994), ao discutir as implicações do social na concepção geral de deficiência, pontua claramente como a interpretação desta pode ser influenciada por como determinada sociedade funciona, seus valores e o que essa sociedade estabelece como padrão de normalidade.

[...] a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim, as deficiências devem, a nosso ver, ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas com deficiências (OMOTE, 1994, p.68).

Essa mudança de paradigma pode produzir reflexos no ambiente escolar ao possibilitar uma revisão sobre a própria forma de conceber a deficiência. É fundamental que professores, gestores e outros membros da comunidade escolar compreendam que a deficiência não se reduz ao indivíduo, ela também é social. Cabe a escola levar seus sujeitos ao desenvolvimento de suas Funções Psicológicas Superiores, a se tornarem capazes de autonomia e emancipação pela possibilidade de análise e reflexão sobre os fenômenos sociais. Para Oliveira (2012) a escola deveria centrar sua atenção neste aspecto, refletindo sobre

[...] como se podem criar possibilidades de aprendizagem no contexto escolar, interpondo uma substancial mudança de foco, onde as dificuldades não são aprendidas simplesmente como fatores inerentes a condição biológica, mas como, também, provenientes das limitações do contexto social, no caso, escolar (p. 18).

No que se refere ao Ensino Fundamental- ciclo II, não podemos desconsiderar algumas especificidades que podem desfavorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual. O ensino compartimentado em disciplinas, que devem ser ensinadas por um determinado tempo durante o dia, a mudança de aulas e professores e o próprio conteúdo, que tende a tornar-se mais complexo e abstrato, podem confundir e desorientar o estudante com deficiência intelectual ao ingressar no 6º ano do Ensino Fundamental II. Para superar tal situação Oliveira (2012) considerou que:

[...] cabe a cada professor, a partir da especificidade de seu componente curricular, pensar formas de aproximação do estudante com deficiência intelectual com o objeto de conhecimento de sua disciplina, mas, pensando no currículo como uma proposta integrada da escola [...] ou seja, na perspectiva da inclusão escolar não pode atuar de forma isolada, e sim buscar incansavelmente o diálogo na escola e a aproximação de

formas coletivas de atuação, principalmente considerando as características do Ciclo II do Ensino Fundamental (p. 20).

O professor do Ciclo II do Ensino Fundamental não deve apenas ser um especialista de sua disciplina, deve também ter uma visão do todo integrado que é o contexto escolar. O trabalho coletivo deve ser um fundamento da educação, principalmente no Ensino Fundamental II, no entanto, é essencial que cada professor reflita sobre sua área de conhecimento, avaliando as possibilidades desta como provocadora de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores de seus estudantes, principalmente quando tratar-se de estudantes com deficiência intelectual.

A proposta para essa pesquisa mostrou-se um tanto quanto ambiciosa, pois procuramos abordar temas que apresentam pouca discussão na educação brasileira no contexto da luta pela Inclusão, de luta por uma escola realmente pública e popular, que corresponda à necessidade do povo brasileiro, que lide com as diferenças reconhecendo-as como parte estruturante da constituição humana, uma escola capaz de ensinar a todos, respeitando cada um e atuando na diversidade, tal como preconizado nos princípios sobre Inclusão escolar.

Para compreender quais as implicações provocadas pela Inclusão no Ensino de História para o estudante com deficiência intelectual no Ensino Fundamental- ciclo II construímos essa pesquisa, a qual teve como objetivo geral investigar se haviam pesquisas que estudavam se didáticas diferenciadas no ensino de História e se estas didáticas diferenciadas poderiam favorecer a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

No primeiro capítulo intitulado ‘Os caminhos da pesquisa: o contorno metodológico’, apresentamos os caminhos metodológicos que sustentaram a realização do estudo e que conduziram teórica e metodologicamente nosso aprofundamento sobre o ensino de História, o estudante com deficiência intelectual e a política de Inclusão escolar. Alguns pontos foram sendo aos poucos desenhados no decorrer da pesquisa, como os próprios procedimentos de coleta de dados e a organização da análise, frente à natureza dos dados encontrados. Foram muitos os desafios que surgiram, muitas dúvidas que nos conduziram a determinadas escolhas, inclusive para a apresentação e discussão dos resultados. Os integrantes de nossa banca de qualificação desempenharam um papel importante neste processo ao fazer-nos uma proposta interessante e ao mesmo tempo um pouco assustadora, ousada. A proposta era a de que invertêssemos a ordem habitual da sistematização da apresentação de nossa pesquisa. Como assim? Geralmente as pesquisas são organizadas seguindo a ordem da apresentação, capítulo ou capítulos teóricos, metodologia de pesquisa, apresentação e discussão dos

resultados e considerações finais, e, este trabalho foi assim apresentado para nossa banca de qualificação, no entanto, ela ajudou-nos a compreender que a articulação que deveria haver entre todas as partes da dissertação estava muito confusa e desta forma comprometia a boa compreensão dos objetivos da pesquisa e de seus resultados.

Seguimos as sugestões, sem não deixar de enfrentar o medo do não-convencional. Desta forma optamos por alterar a ordem dos capítulos para que o leitor pudesse compreender melhor os objetivos deste trabalho. Seguindo essa proposta apresentamos como primeiro capítulo a metodologia de pesquisa, e introduzimos a discussão que procura dar força a essa pesquisa.

No segundo capítulo, ‘Entre os séculos XX e o XXI: marcas da Inclusão escolar e o ensino de História’, apresentamos e discutimos, mesmo que rapidamente, os acontecimentos históricos ocorridos no período da redemocratização do Brasil. Iniciamos essa análise no final da década de 1980 e a estendemos até nosso período, pois este ainda é marcado pela necessidade de garantir a consolidação da democracia, dos direitos duramente conquistados nas últimas décadas e da liberdade de pensamento e expressão, tão discutidos e atacados nesses últimos tempos.

No terceiro capítulo, ‘Conceitos norteadores da pesquisa a partir da Teoria Histórico-Cultural’ expomos os conceitos teóricos que guiaram essa pesquisa. Não podemos deixar de assinalar que nos fundamentarmos nos conceitos da Teoria Histórico-Cultural significou fazer uma opção consciente por um modelo de educação que, possa contribuir para um novo modelo de sociedade. Defender o Ser Humano como um eterno devir histórico representa reconhecer que a sociedade é responsável pelo desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores de cada indivíduo. No entanto, não podemos esquecer que cada indivíduo compõe a sociedade, em uma relação dialética, é influenciado por esta e também a influência. Desta forma, através da ação consciente conjunta, favorecida pela educação que provoque o desenvolvimento, temos chances de superar o contexto social excludente e desumanizador.

No quarto capítulo, nomeado de ‘Ensino de História e Deficiência Intelectual ou didática desenvolvimental?’, buscamos aprofundar a discussão com base nos resultados. O objetivo estabelecido para essa pesquisa foi o de levantar a produção científica, em nível de mestrado e doutorado, sobre a didática empregada no ensino de História para Estudantes com Deficiência Intelectual no ensino Fundamental- ciclo II. Haveria pesquisas que discutiam a necessidade de utilização de uma didática diferenciada para o estudante com deficiência intelectual? Metodologias de ensino diversificadas, novas linguagens e recursos poderiam

favorecer o processo de ensino e aprendizado de História para os estudantes com deficiência intelectual?

No quinto capítulo, ‘Didática diferenciada e aprendizagem: análise dos dados’, discutimos os resultados encontrados a partir da Teoria Histórico-Cultural e procuramos indicar os caminhos que essa discussão nos levou, propondo um ensino de História baseado nos estudos e pesquisas desenvolvidas por Davidov que resultaram no Ensino Desenvolvimental, um ensino através dos Núcleos Conceituais. Nas Considerações Finais reavaliamos as informações obtidas com a pesquisa, bem como apresentamos nossas conclusões e expectativas.

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA: O CONTORNO METODOLÓGICO

Para desenvolver uma pesquisa sempre é necessário analisar os caminhos possíveis, traçar as melhores rotas, as mais exatas, mais confiáveis. Este processo foi aos poucos sendo desenhado para que essa pesquisa acontecesse. Para tanto optamos pelo levantamento bibliográfico dos trabalhos e a análise das produções acadêmicas em nível de mestrado e de doutorado na área do Ensino de História para Estudantes com Deficiência Intelectual (EHEDI). Estabelecemos o período de 2005 a 2016, como marco temporal de análise. Este período não foi escolhido aleatoriamente, o ano de 2005, corresponde a implementação da Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) 1, de 18 de fevereiro de 2002, que determina a inserção de disciplinas que tratassem da Inclusão nos cursos de Licenciatura. Estipulou-se com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 1, de 18 de fevereiro de 2002 mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior em curso de licenciatura.

O Art. 2º desta resolução determina que o futuro docente deva ser preparado para “o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002, p. 01). Mais adiante encontra-se no artigo a seguinte passagem que determina que o professor deva possuir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2002, p.03).

Para materializar esta resolução o ano de 2005 foi estabelecido como prazo para que todos os cursos de Licenciatura oferecidos em instituições de Ensino Superior brasileiras implantassem disciplinas tendo a Inclusão como conteúdo acadêmico.

Outro critério de seleção foi a opção apenas por trabalhos que trouxessem relatos da aplicação de propostas de intervenção com estudantes do Ensino Fundamental- ciclo II. Selecionamos apenas os estudos em português, porque a intenção deste trabalho foi a de analisar apenas didáticas diferenciadas no ensino de História para o estudante com deficiência intelectual nas escolas brasileiras, principalmente nas escolas públicas brasileiras.

A coleta de dados realizou-se mediante a pesquisa no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que reuni teses e dissertações defendidas em instituições de ensino brasileiras e as teses e dissertações defendidas por brasileiros no

exterior⁵ e no portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia- Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto (OASISBR).

Para organização do trabalho efetuamos a busca no *site* do BDTD com o emprego de busca simples, na qual utilizamos os descritores que foram digitados conforme se demonstra a seguir: “Ensino de história” AND “deficiência intelectual” OR “deficiência mental”. O uso das aspas e dos operadores booleanos AND e OR⁶ justificam-se pela necessidade de dar maior eficiência e precisão à pesquisa. Costa e Zoltowski (2014) explicam que a combinação de descritores e operadores booleanos é chamada de *strings* e acrescentam que: “O objetivo de compor uma *string* para executar a sua pesquisa por literatura de interesse é unificar os procedimentos de busca em diversas bases e restringir ou ampliar o que se deseja buscar” (p. 62).

Partindo deste delineamento metodológico, procuramos aplicar os mesmos procedimentos de pesquisa utilizados no site do BDTD, também no site OASISBR. Desta forma, utilizamos no *site* de pesquisa científica OASISBR a pesquisa simples, usando os descritores “ensino de História” AND “deficiência intelectual” OR “deficiência mental”, seguindo os mesmos parâmetros já utilizados. Aplicamos o filtro em português para a língua utilizada nas pesquisas, no período de 2005 a 2016. Entretanto, como o *site* não permitiu a busca conjugada de teses e dissertações, realizamos a pesquisa duas vezes, na primeira analisando apenas as dissertações e na segunda as teses referentes ao nosso objeto de pesquisa.

Para realizar o fichamento de nossos resultados e colocar em ordem nossos dados, partimos para a análise das pesquisas através da leitura dos títulos, das palavras-chave, dos resumos, dos objetivos e das metodologias de pesquisa e separamos os trabalhos por assunto principal abordado. A busca no BDTD com os descritores escolhidos encontrou 390 resultados, sendo destes 85 teses e 305 dissertações e a busca no site do OASISBR encontrou 549 resultados, sendo destes 94 teses e 455 dissertações.

No entanto, o OASISBR conta entre suas bases de dados, com o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), contudo, como o objetivo estabelecido nessa pesquisa referia-se ao ensino de História ao estudante com deficiência intelectual

⁵Informação fornecida pelo portal do BDTD. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Contents/Home?section=what>.

⁶ Para aprofundamento na questão dos Operadores Booleanos, consultar: NULL, Linda; LOBUR, Julia. Princípios Básicos de Arquitetura e Organização de Computadores. Ed. Bookman (edição Digital), 2010. Capítulo 3- Lógica Booleana e Lógica Digital, p. 140 a 208.

apenas no Brasil e nesse momento de nossa pesquisa não tínhamos interesse em comparar o ensino de História do Brasil com o ensino em outros países, optamos por excluir os resultados referentes às pesquisas desenvolvidas em Portugal. Desta forma, excluímos 130 trabalhos - 3 teses e 127 dissertações - provenientes do RCAAP e passamos a análise das 419 pesquisas restantes - 91 teses e 328 dissertações- referentes às pesquisas desenvolvidas no Brasil.

Somando os resultados provenientes do site do BDTD, com os resultados provenientes do OASISBR chegamos a 809 trabalhos para o estudo, 176 teses e 633 dissertações. Pontuamos que neste número estão contidos todos os trabalhos que apresentavam um dos descritores, portanto, ainda não era possível sinalizar quantos tratavam exatamente do assunto em pesquisa, ou seja, a relação entre ensino de História, didáticas diferenciadas e o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.

Para organizar a análise dos dados procuramos separá-los por assunto principal estudado em cada obra. Foram duas (2) as pesquisas encontradas que abordaram o Ensino de História para o Estudante com Deficiência Intelectual (EHEDI) encontradas no BDTD e também duas (2) pesquisas no OASISBR, entretanto, os resultados encontrados nos dois portais referem-se às mesmas pesquisas (SILVA, 2009; SILVA, 2016), ou seja, foram encontradas duas (2) pesquisas que discutiam o ensino de História para o estudante com deficiência intelectual em um total de 809 pesquisas analisadas, aproximadamente 0,24%. O que justificaria a produção de apenas duas pesquisas sobre o assunto em um período de 11 anos (2005 a 2016)? Diante da pequena quantidade de trabalhos que discutiam o ensino de História para estudantes com deficiência intelectual e do fato de que nenhum dos dois trabalhos tinha o objetivo de estudar as especificidades que se apresentam à didática no ensino desses estudantes, optamos por também analisar os trabalhos que tratavam de Didáticas Diferenciadas no Ensino de História (DDEH⁷).

Foram encontrados 72 trabalhos que discutiam DDEH, 8,8% do total da pesquisa. Nele foram reunidas pesquisas sobre didática do ensino de História em diferentes níveis de ensino. Apesar de nenhuma abordar especificamente o ensino de História para o estudante com deficiência intelectual, consideramos importante sua análise, pois, poderiam representar indicações de possibilidades de avanços no processo de ensino e aprendizagem também para o estudante com deficiência intelectual.

As buscas efetuadas nos portais de pesquisa retornaram resultados sobre didáticas diferenciadas no ensino de História em níveis variados da educação, desta forma aplicamos

⁷ Nomeamos com o termo “Didáticas Diferenciadas no Ensino de História (DDEH)”, as didáticas que procuravam oferecer opções ao ensino tradicional.

uma segunda seleção a fim de separar apenas os trabalhos que tratavam de DDEH apenas no Ensino Fundamental- ciclo II e que oferecessem a descrição da aplicação dos métodos de ensino propostos. Chegamos ao número de dezessete (17) trabalhos sobre didáticas diferenciadas no ensino de História.

Por hora discutiremos um pouco mais as possíveis razões da pouca representatividade de estudos que tratam do ensino de História para o estudante com deficiência intelectual. Para isso consideramos importante retornar a um período recente, porém, crucial para a consolidação da História como disciplina escolar no Ensino Fundamental-ciclo II, bem como um período marcado pela obtenção de direitos sociais por setores historicamente excluídos da sociedade, trata-se dos últimos anos do século XX e início do século XXI. Vamos a ele.

2 ENTRE OS SÉCULOS XX E O XXI: MARCAS DA INCLUSÃO ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA

“O problema da utilidade da História, no sentido estrito, no sentido ‘pragmático’ da palavra útil não se confunde com o de sua legitimidade, propriamente intelectual. Este, a propósito, só pode vir em segundo lugar: para agir sensatamente, não será preciso compreender em primeiro lugar?”

(Bloch)

O estudo do momento histórico brasileiro no qual a discussão sobre a importância do retorno do ensino de História ao Ensino Fundamental-II e a luta pela construção de uma política inclusiva passaram a ocupar espaços maiores nas pautas de discussões de pesquisadores, professores e outros setores da sociedade e como, apesar de ocorrerem em momentos históricos praticamente concomitantes (década de 1980, 1990 até nosso período atual), essas discussões não convergiram.

Iniciamos retomando o estudo de um período de grande disputa envolvendo justamente o retorno da disciplina de História ao currículo oficial da Educação Fundamental-ciclo II. Partimos da compreensão da luta de pesquisadores e professores de História, unidos a outros setores da sociedade, pelo pleno restabelecimento deste saber no currículo oficial da educação básica e de como esta luta convergiu com o esforço de vários setores da sociedade, pela redemocratização e maior igualdade social no país. O período auge deste movimento reivindicatório foi a década de 1980, período de retorno do Brasil à democracia, após 21 anos de Ditadura Militar (1964-1985)⁸.

Concomitante a esse movimento, a discussão sobre a reformulação do ensino de História se incorporou e se confundiu com a luta dos diversos movimentos sociais da época. Segundo Oriá (2012):

A partir de meados dos anos 70 e por toda a década de 80, assistimos a emergência dos movimentos sociais populares, protagonizados pela movimentação de trabalhadores, mulheres, índios, homossexuais etc., que, até hoje, reivindicam para si o alcance e o exercício dos direitos de cidadania e a participação política no processo decisório nacional. Esses interesses colocam na ordem do dia o “resgate”

⁸A ditadura militar foi implantada no Brasil em 1º de abril de 1964, com substancial apoio de pessoas e entidades da sociedade civil, de órgãos representativos do poder econômico nacional, de uma parte considerável dos superiores da hierarquia católica e ainda de importantes órgãos de comunicação de massa que se proclamam tradicionalmente liberais. O sistema ditatorial, que durou de 1964 a 1985, teve diversas etapas e apresentou algumas características peculiares, como o fato de que o poder ditatorial não se apoiava num líder carismático, mas foi imposto e exercido sempre por grupos dominantes (DALLARI, 2013, p.08).

de sua memória, como instrumento de luta e afirmação de sua identidade étnica e cultural (p. 129).

A discussão do novo currículo de História procurou incluir a presença desses grupos historicamente excluídos de nossa sociedade e dar-lhes voz. Respeitando essas demandas, vários pesquisadores e professores passaram a discutir o novo lugar e função do ensino de História na educação e para a sociedade.

Neste período de imenso clamor por mudanças sociopolíticas o ensino de História retornou ao currículo oficial nas séries finais do Ensino Fundamental⁹. Sobre esses acontecimentos Abud (2009) comenta:

No início dos anos 80, o processo de redemocratização e a vitória da oposição em alguns estados levaram ao atendimento de uma reivindicação de professores e associações científicas e Secretarias Estaduais de Educação puseram fim em Estudos Sociais, propiciando o retorno de História e Geografia como disciplinas autônomas (p. 112).

A discussão de novas propostas curriculares tornou-se ampla no período. Falando sobre a reestruturação curricular da disciplina de História, Shmidt e Cainelli (2010) afirmam que:

Esse momento foi marcado por discussões e debates em torno do ensino de História, os quais giravam, principalmente sobre as novas concepções que deveriam servir de referência para os conteúdos e as metodologias de ensino. O grande marco dessas reformulações concentrou-se na perspectiva de recolocar professores e alunos como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico, enfrentando a forma **tradicional** de ensino trabalhada na maioria das escolas brasileiras, a qual era centrada na figura do professor como transmissor e na do aluno como receptor passivo do conhecimento histórico (p. 14, grifo das autoras).

Seguindo esse movimento de renovação do ensino, surgiram várias pesquisas que procuravam apontar alternativas à “forma tradicional de ensino trabalhada na maioria das escolas brasileiras” (SHMIDT E CAINELLI, 2010). Zamboni (2000) em análise aos trabalhos apresentados no III Encontro de Pesquisadores do Ensino de História, em Campinas (1997), concluiu que os trabalhos apresentados naquele momento de ressignificação do ensino de História, acompanhavam diversas linhas de pesquisa, o que demonstrava como o período fora

⁹O Parecer 853/71 (BRASIL, 1972), imposto pelo Conselho Federal de Educação, fixou o núcleo comum obrigatório para os currículos do 1º e 2º graus. A doutrina do Currículo da Lei n. 5692/71 (BRASIL, 1972) define os Estudos Sociais como integrante do currículo. Desta forma, os conteúdos poderiam ser tratados como atividades (1ª a 4ª série do Primeiro Grau sob o nome de Integração Social); Áreas de Estudo (5ª a 8ª série do Primeiro Grau sob o nome de Estudos Sociais) e Disciplina – História (somente no 2º Grau). Como se pode observar, o ensino de História ficou restrito ao Segundo Grau, inserido na grade curricular com carga horária máxima de duas horas semanais, durante um ano deste curso.

A obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais percorreu todo o período da Ditadura Militar Brasileira (1964-1985), período em que, principalmente os professores e profissionais da História, foram objeto de perseguições e censuras. A imposição dos Estudos Sociais foi acompanhada de um grande movimento de resistência e luta pela volta do ensino de História nas escolas brasileiras, configurando um novo momento na construção do código disciplinar da Didática da História (SCHMIDT, 2006, p. 710).

caracterizado por uma variedade de temas, choques de interesses e prioridades. A pesquisa de Zamboni esclarece que os temas mais pesquisados na área do ensino de História naquele momento referiam-se a:

Formação do professor de História; produção do conhecimento; identidades culturais e memórias locais; currículo; história do ensino de História e História das Américas; linguagens e ensino de História e novas tecnologias; produção historiográfica e livro didático; memória e ensino de História; o uso escolar de fontes históricas (ZAMBONI, 2000, p. 107).

Os resultados da pesquisa de Zamboni (2000) tornam-se relevantes para nossa análise ao demonstrarem quais temas ganharam destaque nas pesquisas da área do ensino de História no período da transição democrática (final da década de 1980 e década de 1990). Esses resultados também nos são relevantes ao revelar uma ausência, nas pesquisas analisadas por Zamboni (2000) não há referências ao ensino de História para estudantes com deficiências.

Devemos lembrar que a década de 1980 foi marcada por lutas internas e externas em defesa da democracia e dos direitos dos grupos que ainda encontravam-se excluídos da sociedade. Nesse contexto começou a fortalecer-se a luta das pessoas com deficiências para o reconhecimento de seus direitos. Em resposta a essas demandas, o ano de 1981 foi proclamado pela Organização das Nações Unidas (ONU) o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência. Com esse ato a ONU pretendia chamar a atenção dos países do mundo para a necessidade de se planejar formas de se garantir o cuidado, a educação, a igualdade de oportunidades educacionais e sociais, bem como oferecer oportunidades de reabilitação e prevenção de deficiências (BRASIL, 1981).

Com a Constituição Brasileira de 1988 estabeleceu-se no 4º inciso do artigo 3.º que: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil [...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, sem paginação). No que se refere especificamente às pessoas com deficiência houve a garantia da condenação de qualquer forma de discriminação contra elas, expressa em vários artigos da Constituição e a proteção específica no artigo 7º, quanto ao direito ao trabalho “proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência” e no Título III, Artigo 23, quanto aos deveres do Governo Federal, Estadual e Municipal, definiu-se como dever do Governo Federal, no Capítulo II: “II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência [...]” (BRASIL, 1988).

Para as pessoas com deficiência, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por conquistas e avanços na conquista de direitos sociais, no entanto, também foi um período marcado por lutas constantes para que esses direitos, recém conquistados, fossem respeitados. Fato facilmente comprovado perante a análise da grande quantidade de leis auxiliares aprovadas na tentativa que as várias instâncias do governo e a sociedade como um todo, passassem a reconhecer os direitos das pessoas com deficiência como legítimos e justos.

Apesar da crescente luta pela garantia de direitos das pessoas com deficiências nesse período, não se encontrava entre as linhas de pesquisa dos trabalhos apresentados no III Encontro de Pesquisadores do Ensino de História a preocupação em considerar as especificidades do ensino de História voltado para o estudante com deficiência.

É importante considerar que a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (LDB/1996), já citava no seu Artigo 4º, inciso III, a obrigatoriedade de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”¹⁰. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), influenciada pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), da qual o Brasil tornou-se signatário, as pessoas com deficiência, denominadas nos dois documentos como pessoas “com necessidades especiais”¹¹ (BRASIL, 1996), passaram a ter o direito de serem matriculadas na rede comum de ensino.

Procurando seguir os preceitos da Declaração de Salamanca, nosso país intensificou a discussão a respeito do acesso de crianças, jovens e adultos com deficiências à escola comum do ensino regular. Entretanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História para os 3º e 4º ciclos (de 5ª a 8ª séries), não obstante terem sido publicados em 1998, um ano após a Declaração de Salamanca, reconhecerem “[...] a realidade brasileira como diversa, e as problemáticas educacionais das escolas, das localidades e das regiões como múltiplas [...]” (BRASIL, 1998, p. 15), não discutem, ou mesmo citam as condições necessárias de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na disciplina escolar de História.

Apenas na década de 2000 o país iniciou a elaboração de diretrizes com o intuito de estabelecer uma Política Inclusiva. Neste período publicou-se a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CBE) nº 02/2001 (BRASIL, 2001) e o Parecer CNE\CBE nº 17/2001 (BRASIL, 2001) que instituíram as diretrizes nacionais para

¹⁰ Educandos com necessidades especiais era o termo utilizado na época, atualmente utilizamos a terminologia Público Alvo da Educação Especial (PAEE), que se refere às pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais de desenvolvimento.

¹¹ Até 2008 utilizou-se a terminologia Necessidades Educacionais Especiais, sendo esta substituída por Público Alvo da Educação Especial (PAEE) (BRASIL, 2015, p. 12).

a Educação Especial na educação básica e a aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) nº01/ 2002, que estabeleceu o objetivo de formar professores capazes de promover a aprendizagem do público alvo da Educação Especial, inclusive, promover a aprendizagem dos estudantes com deficiências intelectuais (BRASIL, 2002).

A Resolução do CNE/CP nº01/ 2002 determinou que os todos os cursos de Licenciatura preparassem seus estudantes, futuros professores, para “o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002, p. 1) e garantissem que estes possuíssem “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (p. 1).

No entanto, houve reação contra mudanças estruturais nos cursos de Licenciatura e apenas em 2005, a Resolução CNE/CP nº 1/2005 foi publicada para tentar fazer a Resolução CNE/CP 1/2002 sair do papel. Entretanto a Resolução CNE/CP nº /2005 acrescentou um novo parágrafo ao art. 15 da Resolução de 2002: “§3º As instituições de ensino superior decidirão pela aplicação, ou não, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior [...]” (BRASIL, 2005, p.17). O que deixou a cargo de cada instituição de ensino decidir como se efetuaria a preparação de seus estudantes para “o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2005, p.17).

Segundo dados do Censo Escolar de 2015 (BRASIL, 2015a) mais da metade dos estudantes matriculados simultaneamente na Educação Especial e em classes comuns, são estudantes com deficiência intelectual¹², essas meninas e meninos já estão presentes nas salas de aula comuns do Ensino Fundamental- Ciclo II, portanto, voltamos ao estudo dos PCNs de História para o ensino fundamental- séries finais e concluímos que os desafios propostos ao ensino de História são inúmeros, porém, o de maior destaque é o:

[...] do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas (BRASIL, 1998, p.29).

O objetivo estabelecido de formar indivíduos conscientes e reflexivos, comprometidos com a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática poderia ser estendido às pessoas com deficiência intelectual? Para melhor compreender a esta questão

¹²O Censo Escolar/INEP “(...) considera estudantes com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, 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” (BRASIL, 2015, p. 46).

devemos explicitar os conceitos que fundamentam essa pesquisa, conceitos estes que fundamentam nossa visão de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

3 CONCEITOS NORTEADORES DA PESQUISA A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

“Suplicamos expressamente:

não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.”

(Brecht)

Esta pesquisa estabeleceu os preceitos da Teoria Histórico-Cultural como norteadores de nossas reflexões. Partimos da concepção histórica da criação de tais conceitos. Em um contexto histórico marcado por grandes guerras e revoluções o russo Lev Semenovitch Vigotski desenvolveu suas pesquisas na área da psicologia, da educação e do desenvolvimento humano. Trabalhando em colaboração com outros pesquisadores, como Alexis Nikolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria, Vigotski propôs teorias que são consideradas inovadoras até a atualidade.

Vigotski morreu em 11 de junho de 1934, ainda muito jovem e intelectualmente produtivo. No entanto, sua morte precoce, não significou a morte de seus estudos e o abandono das teorias que desenvolveu. Ele deixou sua herança para o grupo de antigos colegas que participaram de seu trabalho por longos anos, estes passaram essa herança a uma nova geração de pesquisadores e esforçaram-se por disseminar o pensamento de Vigotski por todo mundo.

Muitos de seus colaboradores e, os pesquisadores que posteriormente seguiram-no, esforçaram-se por comprovar cientificamente a validade dos seus postulados. Um dos pesquisadores que se destacou nesta tarefa, foi Vasili Vasilievich Davidov, psicólogo da terceira geração de pesquisadores soviéticos que seguiram e desenvolveram a Teoria Histórico-Cultural.

Davidov desenvolveu suas investigações a partir do final da década de 1950 até aproximadamente 1998 (ano de sua morte). Ele não desenvolveu trabalhos especificamente com crianças com deficiência intelectual, no entanto, propôs revisar e reformular todo o sistema de educação soviético para garantir que todas as crianças e jovens recebessem uma educação capaz de levá-los ao desenvolvimento total. Para Davidov “[...] a escola deve

ensinar os escolares a pensar, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de *desenvolvimental*¹³(DAVYDOV, [198-¹⁴], p.3, grifo do autor).

As investigações deste pesquisador, com a colaboração de Daniil Borissowitsch Elkonin, motivaram-no a propor uma ampla mudança na organização de ensino e do conteúdo ensinado nas escolas primárias russas. Davidov acreditava que mesmo “as crianças pequenas podiam desenvolver o pensamento teórico por meio da assimilação do conhecimento teórico” (LIBÂNEO; FREITAS, 2014, p. 332).

Davidov alegou que em uma sociedade em constante relação com as ciências e tecnologia, na qual o pensamento humano necessita operar com um nível maior de complexidade, é essencial que o ensino possibilite o desenvolvimento do pensamento teórico e científico dos estudantes. Pensamento este que, proporcionaria a compreensão dos objetos do conhecimento para além da aparência. “O conteúdo específico do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas” (DAVIDOV, [198-], p. 74).

Para Davidov (1982) o ensino deve ser capaz de permitir ao estudante apropriar-se do conhecimento das características originais do conteúdo estudado, permitindo que este encontre seus traços fundamentais, aqueles que fazem parte do núcleo conceitual do conteúdo. “Esse modo de estruturação das disciplinas escolares contribui para formar nos escolares um pensamento científico-teórico, condição para o desenvolvimento mental” (Libâneo, 2012, p. 48).

Entretanto, Davidov (1982), avaliando a educação de sua época e seu país, já alertava que a educação no sistema em que estava organizada formava, predominantemente, o pensamento empírico, ou seja, o pensamento classificatório das características aparentes do

¹³O termo “ensino desenvolvimental” foi utilizado na monografia de V.V Davidov, escrita em 1986 e intitulada “Problemas do ensino desenvolvimental”, para descrever um ensino escolar que provocasse o desenvolvimento.

¹⁴ Não foi possível encontrar a data exata de publicação desta tradução. Os tradutores incluíram nota prévia ao livro, na qual informam que: “Os textos deste livro foram traduzidos por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, a partir da tradução do russo para o inglês da obra mencionada, para uso didático, na disciplina: *Didática na perspectiva histórico-cultural*, no PPGE da Universidade Católica de Goiás. Excetuam-se os capítulos III e IV, traduzidos do espanhol do livro: DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y El desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988. Esclarecemos que os dois títulos correspondem à mesma obra original russa, de Davydov” (Davidov, [198-], p. 04, itálico dos tradutores). No entanto, os tradutores não informam a data em que efetuaram a tradução da obra.

objeto, pelo qual o indivíduo alcança apenas a compreensão de suas formas externas. Libâneo e Freitas (2014) assim explicam essa relação:

O pensamento empírico, pelo qual o aluno chega ao conhecimento direto e imediato do objeto, só lhe possibilita apreender seus traços empíricos, de caráter externo, que podem ser descritos quantificados, medidos, nomeados, definindo suas características imediatas. O conceito formado a partir deste tipo de pensamento consiste em um conjunto de traços e atributos do objeto que permitem compreendê-lo somente em sua aparência, não revelando suas conexões internas e essenciais (p. 348).

A educação, pesquisada por Davidov (1982), propiciava a formação do pensamento empírico ao deter-se no estudo dos aspectos exteriores do objeto, no entanto, ao avançar na escolarização e passar para o estudo de conteúdos mais complexos passava a exigir o pensamento teórico de seus estudantes. Essa contradição identificada pelo pesquisador explicava a grande dificuldade dos estudantes em operar com conceitos teóricos e científicos, haja vista que, a escola não havia conseguido desenvolver-lhes o pensamento teórico e científico, ao menos em grande parte deles, no entanto, este era o modo de pensamento exigido quando a educação tornava-se mais avançada. Davidov comentou que o ensino a partir dos núcleos conceituais seguiria um percurso bem diferente do proposto pela escola tradicional.

Em primeiro lugar, o pensamento dos escolares se move de forma orientada do geral para o particular (**no começo buscam identificar o “núcleo” inicial do material de estudo; depois, tendo por base este núcleo, deduzem as diversas particularidades do material dado**). Em segundo lugar, tal assimilação está orientada para que os escolares explicitem as condições de origem do conteúdo dos conceitos que estão assimilando. Ou seja, **os alunos primeiramente descobrem a relação geral principal em certa área, constroem sobre sua base a generalização substantiva e, graças a ela, determinam o conteúdo do “núcleo” da matéria estudada**, convertendo-a em meio para deduzir relações mais particulares, isto é, um conceito (DAVIDOV, [198-], p. 97, tradução e grifos nossos).

Ensinar os estudantes a identificar o núcleo conceitual de cada novo conteúdo propicia que cada estudante encontre o que há de essencial neste conteúdo, sua parte fundamental e, a partir deste núcleo os estudantes aprenderiam a separar o que é geral e o que é particular. Davidov propôs uma nova organização dos conteúdos e dos métodos de ensino. Para promover essas transformações, o autor procurou estabelecer e organizar o processo de ensino-aprendizagem detalhadamente. Ele estabeleceu três condições básicas necessárias para que o estudante se apropriasse do conhecimento teórico e assim passasse a pensar teoricamente. Essas condições foram analisadas e sintetizadas por Libâneo e Freitas (2014):

A primeira é a orientação das necessidades e motivos dos alunos para a apropriação das riquezas culturais da espécie humana; a segunda é a formulação de tarefas de estudo cuja solução exija dos alunos a realização de experimentos com o objeto a ser apropriado; a terceira é que estas tarefas requeiram dos alunos a análise das

condições dos conceitos específicos do conhecimento teórico e se apropriem das ações ou modos generalizados correspondentes (p. 354).

Essas condições nem sempre fazem parte do cotidiano escolar, o que explica que não é raro o fato dos estudantes não conseguirem se apropriar do conhecimento teórico e que não sejam capazes de realizar operações com conceitos teóricos. O que leva o estudante a não compreender o núcleo, as características fundamentais do conceito.

Cabe ao professor criar condições para que as três condições básicas estabelecidas por Davidov estejam presentes na sala de aula. Davidov ([198-]) também reforça a importância do conceito de mediação estabelecido por Vigotski ao indicar a necessidade de intervenção ativa do professor para a formação de novas atividades mentais nos estudantes. Vigotski (2001) instituiu a importância da mediação, a qual permite ao professor estabelecer estratégias de intervenção e colaboração e assim facilita o acesso do estudante ao conhecimento. Segundo Vigotski (2001):

A possibilidade maior ou menor de que a criança passe do que sabe fazer sozinha para o que sabe fazer em colaboração é o sintoma mais sensível que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e o êxito da criança. Tal possibilidade coincide perfeitamente com a zona de desenvolvimento imediato (p. 329).

Cabe também ao professor a orientação dos motivos e necessidades dos estudantes para a aprendizagem, para a apropriação do conhecimento historicamente construído e acumulado. O ensino com a utilização de problemas e da pesquisa seriam um bom meio didático. Para o autor apenas um ensino organizado e sistematizado, que considerasse as questões anteriormente indicadas poderia propiciar o desenvolvimento integral de seus estudantes.

Davidov (1982) ao analisar a organização do ensino da época dividido em disciplinas escolares depara-se com a falta de sistematização do ensino, o que levava os estudantes a decorarem acontecimentos, sem estabelecerem qualquer relação entre eles. Ao comentar especificamente o ensino de História o autor diz que:

Por consequência, através de vários cursos os alunos assimilam diversos e numerosos dados sobre determinados fenômenos e acontecimentos históricos, dados que frequentemente, apenas se encontram vinculados entre si e não envolvem conhecimento sistematizado, o que motiva a mistura dos fenômenos e a explicação incorreta das causas (DAVIDOV, 1982, p. 184, tradução nossa).

Davidov não estudou especificamente o processo de ensino e sua relação com a aprendizagem de estudante com deficiência intelectual, porém, ele ressalta que o método de ensino utilizado nas escolas soviéticas prejudicava principalmente “los alumnos de escasa y mediana capacidad” (DAVIDOV, 1982, p. 183), pois esses eram os que apresentavam maior sofrimento para separar as características essenciais, nucleares, de um dado conhecimento,

das características secundárias, e, assim conseguir passar do pensamento empírico ao pensamento teórico.

A questão anterior apontada por Davidov, do nosso ponto de vista, corrobora com os estudos de Vigotski no tocante ao ensino dos estudantes com deficiência intelectual, pois, Davidov reitera que, para os estudantes que apresentavam maiores dificuldades, a necessidade de um ensino sistematizado, que focasse o desenvolvimento do pensamento científico e teórico, apresentava-se com maior urgência. Vigotski (1997) nos diz que “[...] o mundo das percepções e vivências resulta ser, na criança retardada, também muito mais uniforme, inerte e fossilizado que em crianças normais da mesma idade (p. 259, tradução nossa). O autor sustentou que exatamente por que as crianças com deficiência intelectual apresentam essas características, sua educação deveria se concentrar em superar o atraso e não em reforçá-lo.

Seguindo as observações de Vigotski, compreendemos que: “A tarefa da escola, em resumidas contas, consiste não em adaptar-se ao defeito, senão em vencê-lo” (VYGOTSKY, 1997, P.45), garantindo aos estudantes com deficiência intelectual uma educação que os ajude a superar suas dificuldades na direção do desenvolvimento de suas Funções Psicológicas Superiores. Martins (2015), através das pesquisas de Luria e Vigotski, esclareceu-nos sobre as características gerais dos estudantes com deficiência intelectual e suas possibilidades de desenvolvimento.

No caso de alunos com deficiência intelectual, Luria (1986) diz que nestes predominam as determinações reais- concretas, pois esse tipo de criança possui um caráter predominantemente concreto, imediato, e não reflete o sistema de relações lógico-verbais. **Vygotsky, por sua vez, considera que o fato desses alunos dominarem o pensamento abstrato por vias peculiares e com ritmos diferenciados requer um esforço concentrado no sentido de desenvolver essa habilidade por todos os meios possíveis** (MARTINS, 2015, p. 112, grifo nosso).

A Educação que se baseia no desenvolvimento do pensamento empírico, sensualista, caminha no sentido de reforçar a tendência do estudante com deficiência intelectual de manter-se no pensamento concreto. Nesse sentido, Martins (2015) afirmou que: “Subestimar a capacidade do aluno com deficiência intelectual e deixar de ensiná-lo a pensar de maneira abstrata, é negá-lo como sujeito de direito que apresenta condições de se desenvolver cognitivamente” (p. 124).

Vigotski (2001) assegurou a importância da sistematização do conhecimento para o desenvolvimento humano, pois, “[...] só no sistema o conceito pode adquirir a potencialidades de conscientizáveis e a arbitrariedade” (p. 291). Para o autor um ensino intencional, consciente, bem organizado, ou seja, um ensino sistematizado faz-se fundamental ao desenvolvimento de todos os estudantes.

Davidov (1982) nos trouxe questões importantes ao demonstrar que na educação tradicional, baseada no ensino do conhecimento empírico, os estudantes enfrentam muitas dificuldades para trabalhar com conceitos teóricos, pois estes estudantes são ensinados a classificar, descrever e a fazer outras ações que os mantêm apenas na apreensão das características externas e não essenciais do objeto do conhecimento, o que não favorece o desenvolvimento do pensamento teórico. Esse é um dos grandes problemas apresentados ao ensino de História, já que faz parte da essência da disciplina o trabalho com conceitos teóricos.

Seguindo essas reflexões de Davidov (1982) concluímos que no caso do ensino do estudante com deficiência intelectual, a situação torna-se ainda mais complexa, pois a educação embasada no conhecimento empírico reforça-lhe a dificuldade de alcançar o pensamento teórico e o seu desenvolvimento integral. Para Davidov o pensamento teórico poderia ser desenvolvido por meio de um ensino sistematizado. Conforme Libâneo e Freitas (2014):

À época, vigorava nas escolas russas a pedagogia tradicional, em que primeiro eram aprendidas as características aparentes dos objetos; em seguida os objetos eram comparados uns com os outros e classificados, resultando na aquisição de conhecimentos empíricos pelos alunos. Em contraposição Davydov formulou teoricamente e metodologicamente uma tese inversa: **primeiro os alunos devem aprender o aspecto genético e essencial dos objetos**, ligado ao modo próprio de operar da ciência, como um método geral para análise e solução de problemas envolvendo tais objetos. Depois, utilizando o método geral, os alunos resolvem tarefas concretas, **compreendendo a articulação entre o todo e as partes e vice-versa**. A este procedimento mental Davydov denominou de pensamento teórico (p. 332, grifo nosso).

Nesse ponto podemos perceber grande proximidade entre o pensamento de Davidov e Vigotski. O que Davidov chama de método geral assemelha-se muito ao Método Genético Causal proposto por Vigotski, que determina que para chegar-se ao conhecimento científico é necessário superar o processo de fossilização do conhecimento e compreender esse conhecimento como resultante de um processo histórico. Chegar às relações genéticas, ou aos aspectos genéticos significaria chegar à razão da origem das coisas ou razão da origem do conhecimento, ou seja, ao seu núcleo conceitual.

[...] Vigotski criou o método genético (ou genético-causal ou genético-experimental). Esse método exige do investigador, em suas pesquisas experimentais, a criação de mediações simbólicas que **busquem a gênese, ou seja, a origem do desenvolvimento, e impõe-lhe a necessidade de uma explicação dos fenômenos** (e não somente a sua descrição); enfim visa conhecer as essências (e não somente as aparências) dos fenômenos psicológicos. Esse método amparou as pesquisas de Vigotski e de seus colaboradores acerca do vínculo existente entre aprendizagem e desenvolvimento, sustentando os seus estudos sobre o importante papel dos conceitos no processo de formação da consciência (ROMANELLI, 2011, p. 206, grifo nosso).

O método genético causal foi utilizado por Vigotski no desenvolvimento de suas pesquisas com o intuito de compreender o processo de desenvolvimento psicológico. Davidov procurou ir além e desenvolver e aplicar uma didática fundamentada no método sistematizado por Vigotski. Davidov (1982) nos traz a concepção de que para a formação dos conceitos científicos faz-se necessário desnaturalizar o conhecimento, o que significa compreendê-lo como um processo histórico, um processo em movimento. O conhecimento surge para responder a necessidades materiais concretas de sobrevivência e desenvolve-se historicamente mediado pela atividade humana do trabalho.

No ensino de História, Davidov (1982) relata a dificuldade dos estudantes em trabalhar com conceitos teóricos devido à educação que os mantinha por muito tempo no nível do pensamento empírico, por meio do qual aprendiam a classificar características isoladas, a descrever traços externos dos objetos, mas não aprendiam a encontrar o conceito geral, os núcleos conceituais, as relações genéticas do objeto ou evento estudado. Para ele, somente partindo do ensino através dos núcleos conceituais do conteúdo da disciplina de História se poderia desenvolver nos estudantes o pensamento e compreensão teórica da História.

Discutindo a realidade histórica, Davidov (1982) destacou as dificuldades encontradas pelos estudantes em entender quais acontecimentos dessa realidade são os mais importantes, quais são os acontecimentos essenciais, os conceitos nucleares.

A realidade histórica é muito complexa, contraditória e dinâmica. A análise e explicação de atos isolados da mesma supõem ter em conta muitos fatores em sua interconexão intrínseca e seu desenvolvimento. **Aqui divergem – como em nenhuma parte- a essência e o fenômeno, o intrínseco e o extrínseco, o verdadeiro e o aparente.** (DAVYDOV, 1982, p.187, tradução e grifos nossos).

Para o autor o conhecimento da realidade histórica era assimilado com dificuldade pelos estudantes, e a raiz desta dificuldade encontrava-se na educação em geral, que os mantinha, por muito tempo, no nível do conhecimento empírico, não os ensinando a trabalhar com conceitos teóricos complexos. Segundo ele:

[...] certas dificuldades substanciais na assimilação dos conceitos gramaticais e matemáticos se encontram intimamente vinculadas com o método de seleção e distribuição do material de estudo, método que se baseia na teoria empírica da generalização. Ao aparecer, também em outras disciplinas se pode esclarecer a expressão mais ou menos nítida deste vínculo. Com a maior clareza se manifesta nos cursos preparatórios das classes primárias. Mas toda uma série de dados prova que **sua influência vem a descobrir-se também em graus superiores, sobretudo no trabalho de alunos de escassa e mediana capacidade.** Em muitas investigações psicológicas e didáticas figuram fatos expressivos das dificuldades com que tropeça a assimilação dos conceitos de história, botânica, geografia e outras matérias, em virtude da prolongada influência negativa da experiência habitual das crianças, devido à inexistência de critérios intrínsecos de subordinação dos distintos traços

conceituais, o que motiva a confusão dos mesmos. ((DAVYDOV, 1982, p. 183, tradução e grifos nossos).

Davidov (1982) foi categórico ao afirmar que as dificuldades de assimilação dos conceitos estavam ligadas ao método de ensino baseado no conhecimento empírico, que prejudicava mais os estudantes “[...] de escasa y mediana capacidad [...]” (p. 183). Nesse ponto, novamente o pensamento de Davidov converge diretamente ao pensamento de Vigotski. Para Vigotski (1997) não se poderia manter os estudantes com deficiência intelectual recebendo um conhecimento afastado do científico, com o risco de aprofundar nesses estudantes a dificuldade já existente de desenvolver o pensamento conceitual, abstrato.

Eis que devemos, como o fazia a escola tradicional anterior, educar só com base no método visual-direto, quer dizer, seguir a linha do menor esforço porque a criança mentalmente atrasada alcança poucos êxitos no terreno abstrato? Devemos dirigir toda a atenção ao descobrimento e a superação da insuficiência ali onde esta resulta mais penosa (P. 148, tradução nossa).

Vigotski (1997) propõem que até mesmo as crianças com deficiência intelectual poderiam desenvolver, em certa medida, este pensar teórico e científico e assim poderiam tornar-se adultos capazes de participar da sociedade ativamente através do trabalho. Para o autor seria a educação a responsável por promover a realização deste ideal.

Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongadamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais, ainda que, por último, se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, **devem estudar o mesmo que todas as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem nela, em certa medida, a par com as demais.** [...] a enorme maioria dos alunos (90%) egressos da escola auxiliar são aptos para trabalhar. Podem participar no trabalho coletivo e não somente em suas formas inferiores, como as crianças profundamente atrasadas (imbecis), e sim no trabalho industrial, agrícola e artesanal. Como é possível dar outra educação a estes futuros construtores e trabalhadores, que não seja a que recebem todas as demais crianças no país? (VYGOTSKY, 1997, p.149, tradução e grifos nossos).

Garantir a todas as crianças a mesma educação é um princípio claramente estabelecido por Vigotski (1997), entretanto, também fica claro que não serve qualquer educação. A educação não deve adequar-se à deficiência do estudante, não deve sucumbir à lei do menor esforço, porque para Vigotski (2001) “[...] só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz”(p. 332). Mesmo reconhecendo que há dificuldades específicas na educação da criança com deficiência, ele reafirma a necessidade da igualdade de objetivos educacionais para crianças com ou sem deficiências.

O processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual deve considerar que a deficiência “[...] não é fixada nem dicotomizada. Ela é fluida, contínua e mutável e, além disso, é possível reduzir a deficiência através de intervenções, serviços e

apoios” (OLIVEIRA, 2011, p. 12). Oliveira (2009) considerou que “a condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo. [...] Cabe à escola criar as condições necessárias [...] para a superação de seu próprio limite” (p.73).

É importante considerar que, apesar das pessoas com deficiência intelectual possuírem características que as assemelham em alguns aspectos, não é possível falar destas pessoas como se tratasse de um grupo completamente homogêneo, sem particularidades. Comentando tal fato Oliveira (2015) ponderou:

Retornando ao pensamento de Vygotski (1997) é preciso considerar que é inexistente a ideia de deficiência intelectual de forma generalizante, como se estivéssemos, o tempo todo, falando de um grupo homogêneo com determinações únicas, sem distinção. Ao contrário, estamos falando de *pessoas*, localizadas em seu tempo e em sua história, portanto, únicas, particulares, singulares (p. 32, grifo da autora).

Davidov ([198-]) indicou possibilidades de implantação de um ensino que propiciasse o desenvolvimento integral humano, respeitando cada um dos estudantes como seres humanos únicos, possuidores de suas particularidades. Para isso seria necessário ensinar a partir dos conceitos nucleares, fundamentais, propondo tarefas de aprendizagem com a formulação de problemas e com a utilização de pesquisas que permitissem aos estudantes, sempre em conjunto, experimentar o caminho percorrido historicamente pela humanidade para a construção dos conceitos.

Com essa organização do ensino permitir-se-ia aos estudantes a apropriação efetiva do conhecimento, compreendendo-o em sua gênese e desenvolvimento, como um processo historicamente humano. Seguindo os estudos de Davidov, entendemos que a educação fundamentada no ensino através da identificação de núcleos conceituais dos conteúdos sistematizados nas disciplinas escolares pode promover o desenvolvimento de todos os estudantes, e que o ensino de História pode assumir um papel fundamental neste sentido.

Para Vigotski (2001) “[...] as diferentes matérias do ensino escolar interagem no processo de desenvolvimento da criança” (p.324). O autor acrescenta que as disciplinas escolares não provocam o desenvolvimento psicológico isoladamente, explicando que: “Não se verifica que a aritmética desenvolve isolada e independentemente umas funções enquanto a escrita desenvolve outras. Em alguma parte diferentes matérias têm frequentemente um fundamento psicológico comum”(VIGOTSKI, 2001, p. 325). Para Vigotski (2001) o “[...] pensamento abstrato da criança se desenvolve em todas as aulas, e esse desenvolvimento de forma alguma se decompõe em cursos isolados de acordo com as disciplinas[...]”(p. 325).

Cada disciplina escolar desencadeia processos de desenvolvimento e estes processos se cruzam e se interinfluenciam, provocando novos processos de desenvolvimento. Seguindo esse pressuposto de Vigotski afirmamos que o ensino de História, como disciplina escolar, torna-se fundamental, porque apenas no processo de ensino e aprendizagem da História o estudante tem acesso a um conhecimento específico e sistematizado que não seria alcançado por outra via.

Como compreender que, como componentes da humanidade, somos frutos de um processo que transcorre ao longo de milhares de anos? Como compreender que ao longo do tempo os seres humanos mudaram imensamente seu modo de viver e até mudaram suas próprias estruturas genéticas? Como compreender que as desigualdades econômicas, sociais e culturais vigentes em nosso tempo, são resultados de um processo no qual alguns seres humanos se apropriaram do fruto do trabalho dos demais seres humano, e, que os que conseguiram se apropriar, acumularam riqueza e poder sobre os demais? Como compreender principalmente que a História é feita por nós, seres humanos, sendo assim temos a possibilidade de coletivamente modificá-la no sentido de superação da desigualdade, miséria e exclusão?

Apenas com o estudo e compreensão da História podemos responder tais questões. A historicidade humana é inclusive uma categoria de destaque no Materialismo Histórico Dialético, metodologia de análise científica construída por Marx, que fundamentou todo o pensamento dos teóricos da psicologia Histórico-Cultural. A abordagem histórica adotada por Marx permitiu um grande avanço na reflexão sobre as possibilidades revolucionárias do ser humano, diluído em uma comunidade humana e essa abordagem é completamente abordada pela Teoria Histórico-Cultural.

A Teoria Histórico-Cultural compreende a História como fruto da coletividade humana e compreende os homens como protagonistas e construtores da História e de tudo que há compõe. Os inventos científicos, as produções artísticas e culturais, o desenvolvimento da comunicação, tudo o que foi constituído na História corresponde à atividade no sentido de satisfação de necessidades humanas.

Para Marx (2011) “Os seres humanos fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas elas foram transmitidas assim como se encontram.” (p. 25). Com esta célebre frase Marx explica a condicionalidade das circunstâncias históricas sobre a História individual humana.

Contudo, logo no início da frase ele afirmou: “[...] os homens fazem sua própria história [...]” (MARX, 2011, p. 25) e esse é um ponto que encaramos como positivo, uma vez que se afirma que apesar dos homens não fazerem a História exatamente como desejam, mesmo assim, encontram possibilidades de ação, Marx não diz a História dos homens é feita, mas sim, “[...] os homens fazem sua própria história [...]” (MARX, 2011, p. 25).

Os seres humanos, coletivamente, podem assumir o papel de protagonistas e modificar os rumos da História, como é possível constatar no próprio estudo da disciplina. E podemos dizer que este é mais um ponto que torna o ensino e a aprendizagem de História funções fundamentais da escola, pois, só a partir deles pode-se apropriar do conceito de mutabilidade histórica e de protagonismo humano. O processo de ensino e aprendizagem de História pode favorecer a compreensão das possibilidades de mudanças históricas e sociais no sentido de superação da desigualdade social e miséria humana através da ação conjunta.

Neste sentido destaca-se o uso do plural na frase acima analisada. Marx diz “os homens fazem a História” e a frase carrega um significado profundo, pois ele demonstra que a História não é, e, não pode ser feita por um indivíduo único, isolado, ela é feita por homens, no plural. A História é feita pelo e no coletivo. Somente a ação conjunta dos seres humanos provoca a mudança e movimenta a História.

Partindo dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, ancorados nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, concluímos que a educação em geral e o ensino de História, em particular, devem possuir o objetivo de desenvolver o pensamento teórico-científico em todos nossos estudantes, com ou sem deficiência, isso por meio do ensino dos conceitos teórico e científico, que representam o conhecimento historicamente acumulado e sistematizado nas disciplinas escolares. “E é por sua própria natureza que os conceitos científicos subentendem um sistema. Os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis” (VIGOTSKI, 2001, p. 295).

Entretanto, o desenvolvimento do pensamento teórico e científico não deve ser encarado como tendo um fim em si próprio, deve ser orientado para a prática, para a realidade material humana, na tentativa de sua transformação. O pensamento teórico e científico deve orientar a ação humana para que esta possa projetar-se no sentido de lutar por mudanças sociais e históricas que realmente superem a exclusão e marginalização social, principalmente dos que se apresentam como os integrantes mais frágeis de nossa sociedade e aí não podemos nos esquecer das pessoas com deficiência intelectual.

4 ENSINO DE HISTÓRIA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL OU DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL?

4.1 Primeiros resultados

Por que estudar didáticas diferenciadas no ensino de História, se o objetivo da pesquisa é analisar se existem trabalhos que discutem o ensino de História para o estudante com deficiência intelectual?

Seguindo as considerações de Vigotski (1997) acreditamos que o sujeito com deficiência intelectual segue o mesmo caminho de desenvolvimento que o sujeito sem deficiência intelectual, primeiro o conhecimento é interpessoal e depois se torna intrapessoal. Vigotski ainda reforçou-nos a ideia sobre as possibilidades de superação da deficiência através da compensação social propiciada por uma educação propulsora de desenvolvimento, afirmando que: “A educação social da criança deficiente, baseada nos métodos da compensação social de sua deficiência natural é o único caminho cientificamente válido e de ideias corretas” (VIGOTSKI, 1997, p. 81). Porém, não podemos deixar de considerar que o indivíduo com deficiência intelectual muitas vezes necessita de rotas alternativas para chegar ao conhecimento, daí o destaque a didáticas diferenciadas de ensino de História (DDEH).

Como esclarecemos no primeiro capítulo, na pesquisa inicial sobre DDEH foram encontrados 72 trabalhos, como se tratavam de pesquisas referentes a diferentes níveis de ensino, adotamos uma nova filtragem dos resultados. Nesta segunda seleção separamos apenas os trabalhos que trataram de DDEH para o Ensino Fundamental- ciclo II, nossa opção foi de trabalhar apenas com as pesquisas nas quais os pesquisadores haviam aplicado as didáticas que propunham.

As pesquisas escolhidas obrigatoriamente precisavam apresentar a descrição da aplicação de didáticas diferenciadas no ensino de História para o Ensino fundamental-ciclo II, mesmo que não houvesse a discussão da possibilidade de utilização dessas DDEH para estudantes com deficiência intelectual. Selecionamos dezessete (17) trabalhos e estes trabalhos que tratam de DDEH, mais os dois (2) sobre o Ensino de História para o Estudante com Deficiência Intelectual (EHEDI).

Os trabalhos que satisfizeram a aplicação de todos os critérios de seleção são apresentados a no Quadro 1.

Quadro 1: Informações principais das obras estudadas.

Autor	Título	Nível	Ano	Pós-Grad.	Inst. Ens.
DIAS, M. A. L.	Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes	D	2007	Ed.	USP
CARDOSO, E. T.	Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para ensino de história	M	2008	Ed.	UNICAMP
SILVA, L. H.	A concepção de êxito no ensino de História para alunos com deficiência intelectual	M	2009	Ed.	UNESP
GEJÃO, N. G.	O conhecimento histórico escolar mediado pelo uso da imagem fotográfica: o governo de Getúlio Vargas e a relação com a classe trabalhadora (1930-1945)	M	2010	Hist.	UEL
MAURÍCIO, D. M. T.	Invenção do possível: o uso e a produção de filmes nas aulas de História	M	2010	Ed.	USP
GODOY, A. C.	As imagens na sala de aula: produção de conteúdo visual no ensino de história e geografia local	M	2013	Ed.	USP
CRUZ, S. R. M.	O uso do computador nas aulas de história: contribuições e desafios	M	2014	Ed.	UFLA
PEREIRA, J. S.	Uma máquina do tempo movida à imaginação: RPG e empatia histórica no ensino de História	M	2014	Hist.	UEL
SANCHEZ, L. A.	Ensino de história indígena através do cinema: uma experiência pedagógica	M	2014	Hist.	USP
DALL'AGNOL, C.	Produção audiovisual como recurso didático-pedagógico no ensino de história: "Como me veem?", "Como eu vejo?" estudo de caso de adolescentes de uma comunidade em situação de vulnerabilidade	M	2015	Hist.	UCS
HIPÓLITO, P.	Cemitério São João batista de Guarabira-PB: Espaço Pedagógico Para o Ensino de História	M	2015	Hist.	UFPB
MARTINS, L. R.	Literatura e ensino de história: construção de novos conhecimentos e resistência por meio de narrativas consensuais.	D	2015	Ed.	USP
MILIAN, V. K. R.	Literatura e ensino de História: a construção do conhecimento histórico em sala de aula a partir das crônicas de Lima Barreto	M	2015	Ed.	UEL
CARVALHO, R. C.	Ensino de história, cotidiano e literatura: escravidão e paternalismo em contos de Machado de Assis	M	2016	Hist.	UFRGS
FONSECA, C. C.	Ensino de comparação: elaboração, aplicação e avaliação de uma proposta com uso de software educativo	M	2016	Psic.	PUC-SP
MEDEIROS, G. R.	Produção de autobiografias por alunos do 6º ano do ensino fundamental como forma de refletir sobre trajetórias de vida e desenvolver noções do trabalho do historiador	M	2016	Hist.	UFRGS
PEREIRA, L. B.	Ensino de história e o ofício do historiador: a investigação do processo de patrimonialização do espaço físico da E. E. Profº Olintho de Oliveira (Porto Alegre/RS) com alunos e alunas do 6º ano	M	2016	Hist.	UFRGS
QUADROS, A. S.	A minha escola também tem história: uma proposta de ensino de história através do patrimônio com turmas do 6º ano do ensino fundamental da E. E. Ed. Básica Fernando Gomes (Porto Alegre/RS)	M	2016	Hist.	UFRGS
SILVA, L. H.	Construção, Aplicação e Análise de Proposta de Formação Continuada de Professores para o Ensino de História a Alunos com Deficiência Intelectual	D	2016	Ed.	UNESP

M – Mestrado; D – Doutorado. Fonte: Elaboração própria.

O primeiro ponto ao qual destacamos referiu-se ao fato que dos dezenove (19) trabalhos selecionados sobre ensino de História para o estudante com deficiência intelectual e didáticas diferenciadas no ensino de História, nove (9) pertenciam a programas de pós-graduação em História, nove (9) pertenciam a programas de pós-graduação em Educação e um (1) pertencia a um programa de pós-graduação em Psicologia. Os dados nos indicam que até o ano de 2013 as pesquisas na área do ensino de História concentravam-se em programas de pós-graduação em Educação. Do ano de 2014 em diante podemos observar um número crescente de trabalhos desenvolvidos nos programas de pós-graduação em História.

Na tentativa de explicar o que os dados nos indicam, devemos retomar rapidamente alguns aspectos do caminho trilhado pelo ensino de História no Brasil e pelas concepções que marcaram a História, como disciplina escolar.

Muitos estudiosos (RÜSEN, 2006; SADDI, 2010; CERRI, 2010 entre outros) criticam a separação entre a História como ciência e a o ensino de História, há anos. Saddi (2010) expõem a contradição que sustenta essa divisão:

Esta separação entre Ciência Histórica e Didática da História é sustentada por uma concepção restrita da Ciência Histórica, por um lado, e por uma concepção não menos estreita da Didática da História, por outro. Como veremos, ocorre uma redução da Ciência Histórica à metodologia da pesquisa e da Didática da História à metodologia de ensino. (p. 62).

As raízes desta contradição podem ser encontradas no século XIX, quando com o objetivo de apresentar-se como uma ciência, nos moldes das ciências exatas, os Historiadores centraram suas preocupações no estudo da metodologia de pesquisa, relegando o ensino de História a outros sujeitos que deveriam preocupar-se com as questões de ensino e aprendizagem.

No Brasil, a organização dos cursos superiores de Licenciatura no chamado modelo 3+1 (três anos de conteúdo específico de História e um ano de disciplinas referentes à didática) foi instituída pelo Decreto-Lei n. 1190 de 1939 (BRASIL, 1939) (decreto que criou a Faculdade Nacional de Filosofia no Brasil) e não se aplicava apenas ao curso de História. Essa organização foi alterada apenas com a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), (Resolução embasada no Parecer CNE/CP 28/2001), na tentativa de promover a integração entre teoria, pesquisa e prática pedagógica (BRASIL, 2002).

Essa questão torna-se relevante em nossa pesquisa, pois, apesar da Resolução CNE/CP 2 ser de 2002, sua implementação de fato foi gradativa. A separação entre o estudo voltado para a pesquisa e o estudo voltado para o ensino conservou-se por um longo período e oferece

indícios, de que de certa forma ainda se conserva. Por um período considerável a pesquisa e o ensino foram tratados nos cursos superiores de História como duas atividades desvinculadas completamente uma da outra.

A partir do final da década de 1980 e durante toda a década de 1990 historiadores e professores de História, unidos a vários outros agentes sociais, participaram de discussões a respeito da necessidade de mudanças na área da História ensinada nos mais diversos níveis educacionais. Com o fim da Ditadura Militar e retorno do país ao regime democrático, ficou clara a necessidade de revisão dos objetivos, conteúdos, currículo, métodos e tudo mais o que se referia ao ensino de História no Brasil, deformado por décadas de censura e mesmo de banimento de parte da Educação Básica.

Nos últimos anos várias medidas foram tomadas no sentido de aproximar a História ensinada na escola e a História desenvolvida no meio acadêmico. Universidades de renome no contexto nacional e até mesmo internacional instituíram o Ensino de História como área de pesquisa em seus programas de pós-graduação, esse é o caso de algumas das instituições de Ensino Superior que aparecem em nossa pesquisa, como por exemplo, a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) e a Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Outra ação no sentido de promover a aproximação entre pesquisa e ensino foi a criação do Mestrado Profissional. A instituição dos Mestrados Profissionais, regulamentada pela Portaria Normativa/MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009, procurou aproximar o saber técnico e o saber acadêmico, bem como aumentar a oferta de profissionais pós-graduados no Brasil.

O Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPED (FORPRED) em relatório que discutiu a situação do mestrado profissional no país, afirmou que: “No Brasil, o primeiro mestrado profissional em educação data de 2009, é o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF) [...]” (ANPED, 2013, p. 3) e que havia “Forte **expansão** em período curto de 4 anos (2010 a 2013), concentrada em 2013 (52%) [...]” (ANPED, 2013,p.9, grifos do autor).

O oferecimento dessa modalidade de formação profissional impactou na produção de pesquisas que tinham como tema estudar e desenvolver práticas renovadas de ensino. Foi o que pudemos constatar ao analisar nossos dados. Entre os trabalhos selecionados, encontramos um (1) representando o programa do Mestrado Profissional em Educação (CRUZ, 2014) e seis (6) referentes ao Mestrado Profissional em História (DALL' AGNOL, 2015; HIPÓLITO, 2015; CARVALHO, 2016; MEDEIROS, 2016; PEREIRA, 2016;

QUADROS, 2016). Essas mudanças podem explicar o aumento na apresentação de trabalhos no período de 2014 a 2016, porém, não devemos nos esquecer que essas ações fizeram parte de um contexto mais amplo de discussão sobre educação, no qual novamente discute-se a questão da necessidade de reformulação do currículo e da didática no ensino de História e até mesmo a própria importância da permanência do ensino de História no currículo oficial da educação brasileira¹⁵.

4.2 O que nos dizem as pesquisas

Retomando nossos resultados começaremos a discussão das pesquisas selecionadas pelos dois trabalhos que tratam especificamente do ensino de História para os estudantes com deficiência intelectual.

Como é possível constatar no Quadro 1, as duas pesquisas foram feitas pelo mesmo pesquisador (SILVA, 2009; SILVA, 2016). As pesquisas foram realizadas para o programa de pós-graduação em Educação da UNESP- Campus de Marília, na linha de pesquisa em Educação Especial, o que explica em partes o tema destas. A pesquisa de Silva (2009) expõe seu objetivo já no título, ou seja, ela teve o objetivo de compreender “A concepção de êxito no ensino de História para alunos com deficiência intelectual” (p.01). O autor também estabelece o objetivo de comparar se a concepção de êxito na aprendizagem de História dos estudantes com deficiência intelectual era igual a que possuíam seus professores.

Para alcançar o objetivo proposto Silva (2009) realizou entrevistas com 14 estudantes com deficiência intelectual matriculados em classes comuns do Ensino Fundamental II e de 11 professores de História destes estudantes. Para a seleção dos sujeitos da pesquisa, Silva utilizou os dados contidos no Mapa de Atendimento de uma Diretoria Regional de Ensino do interior de São Paulo.

O instrumento de coletas de dados utilizado por Silva (2009) foi entrevistas estruturadas, ou seja, entrevistas que obedeciam a um roteiro previamente construído. A pesquisa de Silva (2009) utilizou um Projeto Piloto no qual pode testar e corrigir as falhas do roteiro de entrevista antes de aplicá-lo aos sujeitos pesquisados e teve como aporte teórico o pensamento de Paulo Freire.

¹⁵ A proposta de formulação de uma Base Nacional Comum Curricular propõe a revisão dos conteúdos ensinados em História, já a Lei 13.415/2017, que aprovou a Reforma do Ensino Médio, propõe a flexibilização do currículo para este nível de ensino, retirando a obrigatoriedade do ensino de História em todos os anos do Ensino Médio. Apenas o ensino de Português, Matemática e Inglês foram mantidos como obrigatórios nos três anos do Ensino Médio. (BRASIL, 2017).

Os resultados obtidos pelo pesquisador podem nos indicar alguns pontos interessantes, pois, a partir da análise das entrevistas com os estudantes e seus professores ele pode demonstrar que estes possuíam concepções completamente diferentes de êxito na aprendizagem de História. Os professores compreendiam que o estudante alcançava o êxito quando era capaz de reproduzir o que o professor havia ensinado e o estudante com deficiência intelectual compreendia que tinha êxito quando apresentava um bom comportamento, ficando em silêncio durante a aula de História. Para o autor essa questão demonstra como a educação brasileira ainda se assenta em bases tradicionais, bancárias, utilizando o termo que empresta de Paulo Freire.

Silva (2009) não teve como objetivo de seu trabalho pesquisar especificamente a didática do ensino de História para os estudantes com deficiência intelectual, entretanto, ele incluiu esta questão em sua pesquisa e constatou que:

Quanto ao método de ensino apresentado pelos professores entrevistados, os resultados demonstraram que novamente a grande maioria, ou seja, 9 entre os 11 participantes, apresentaram práticas ligadas às concepções bancárias, neste caso, aplicando métodos depositários de ensino (SILVA, 2009, p. 86).

Como anteriormente foi explicado, o pesquisador fundamentou seu estudo em Paulo Freire, utilizando o conceito de “método depositário” para definir o método de ensino centrado na aula expositiva, onde só o professor fala e os estudantes devem limitarem-se a ouvir e fazer anotações. Apesar da pesquisa de Silva (2009) não corresponder ao todo do ensino de História no Brasil, talvez ela possa fornecer-nos um indicativo do método de ensino ainda dominante na educação brasileira, principalmente quando se trata da educação destinada a estudante com deficiência intelectual.

Outra conclusão interessante a que chega Silva (2009) é que, apesar dos professores pesquisados pelo autor utilizarem uma didática tradicional de ensino, eles esperam que seus estudantes apresentem uma aprendizagem, onde haja o desenvolvimento do senso crítico. Os professores da pesquisa de Silva (2009), em sua maioria, desenvolviam um ensino pautado na passividade e na repetição alienada dos conteúdos por parte dos do estudante, contudo, esperavam a formação de um sujeito ativo e consciente, o que obviamente não ocorria na maioria dos casos.

O pesquisador procurou aprofunda-se em seus estudos e em sua tese de doutorado Silva (2016) estabeleceu o objetivo de “construir, aplicar e analisar um modelo de formação continuada direcionada a professores de história para o ensino de alunos com deficiência intelectual” (p.20). Para alcançar este objetivo, ele abordou a necessidade de formação

continuada que possibilitasse aos professores repensar suas concepções de ensino de História e de Deficiência Intelectual.

Silva (2016) produziu e aplicou na pesquisa um modelo de formação de professores, com a realização de “[...] encontros de reflexão entre os professores e o pesquisador, com suporte de roteiros norteadores previamente estabelecidos, tendo como ferramenta propulsora da reflexão, a análise dialógica de filmagens do trabalho cotidianamente desenvolvido pelo professor em sala de aula” (p. 69). O pesquisador acreditava que a análise da própria prática em sala de aula permitiria às professoras participantes da pesquisa, refletir sobre seu trabalho e em conjunto com o pesquisador, procurar possíveis mudanças que pudessem trazer melhorias ao ensino.

A pesquisa de Silva (2016) contou com a participação de quatro (4) integrantes: 2 professoras (1 de escola pública e 1 de escola particular) e 2 estudante com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental-ciclo II (1 na escola pública e 1 na escola particular). Através da observação das filmagens Silva (2016) afirma ter confirmado algumas de suas hipóteses, a principal delas, era que o ensino de História se dividia em três fases: “a fase inicial (que intitulamos "contação"), a fase secundária (associação básica) e finalmente a fase final e mais profunda do ensino, que denominamos "associação plena"”. (SILVA, 2016, p. 82).

Para Silva (2016) na fase da contação o professor “conta/apresenta” (p. 82) a História sem exigir a participação do estudante, nesta fase geralmente apenas o professor fala e os estudantes acompanham ouvindo e fazendo anotações; na fase da Associação Básica, o professor possibilita ao estudante relacionar o conhecimento a ser aprendido com outros saberes em nível primário (inicial), nesta fase ocorreriam algumas comparações entre o conteúdo ensinado e a vivência dos estudantes, porém, de maneira rápida e superficial; e, por fim, na fase da Associação Plena estabelece-se, através do questionamento e do diálogo, uma relação aprofundada entre o conteúdo apresentado e o contexto histórico, estendendo-os às situações cotidianas dos estudantes.

Segundo o autor, seria no terceiro nível que ocorreria a aprendizagem significativa, possibilitada pelo diálogo entre professor e estudantes e entre os próprios estudantes, seus questionamentos e exemplos. Silva (2016) chegou à conclusão que mesmo os estudantes com deficiência intelectual apresentam possibilidades de fazer associações plenas e assim alcançar a aprendizagem.

Apesar de o autor ter centrado sua pesquisa nas professoras, ele também analisou o comportamento e a participação dos estudantes com deficiência intelectual nas aulas durante

toda a execução de sua pesquisa, avaliando como a mudança na concepção e ação do professor influenciava seus estudantes, principalmente os estudantes com deficiência intelectual. Silva (2016) assinalou que quando as professoras participantes na pesquisa ofereceram aos estudantes com deficiência intelectual maiores possibilidades de participação na aula, estimulando-os a participar, estes corresponderam de forma positiva.

A pesquisa de Silva (2016) nos oferece como contribuição, a discussão sobre como as concepções dos professores influenciam a aprendizagem de seus estudantes, com ou sem deficiência intelectual, bem como a necessidade de que os objetivos do ensino, mediante ao ensino dos conteúdos, estejam em conformidade com a didática utilizada, os resultados que se desejam alcançar devem estar em conformidade com a metodologia de ensino e com o conteúdo ensinado. Todos esses aspectos da educação escolar não podem ser tratados como partes isoladas e sim como constituintes do mesmo processo que, deve ter por objetivo principal o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de todos os estudantes.

Ao considerar que a mudança na organização da aula, com maior ênfase no diálogo e no questionamento, poderia favorecer a aprendizagem até mesmo dos estudantes com deficiência intelectual Silva (2016) aponta-nos para a necessidade de se repensar a necessidade de didáticas diferenciadas de ensino, principalmente didáticas que considerem as necessidades especiais de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Essas obras inicialmente analisadas (SILVA, 2009; SILVA, 2016) forneceram-nos ricos subsídios para o debate, entretanto, a questão inicial ainda não fora totalmente respondida. Desta forma sentimos a necessidade de agregar maior número de material para fundamentar nosso estudo. As pesquisas que propõem didáticas diferenciadas no ensino de História, no Ensino Fundamental- segundo ciclo, poderiam nos ajudar a compreender se estas metodologias de ensino seriam favorecedoras de aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes com deficiência intelectual?

Com a expectativa que a resposta a questão acima fosse positiva passamos ao estudo dos trabalhos selecionados que discutiam didáticas diferenciadas no ensino de História. Iniciamos essa fase de nossa pesquisa com o trabalho de Dias (2007). Em sua tese de doutorado, a autora estabeleceu o objetivo de “[...] analisar os textos escritos dos estudantes a fim de esclarecer aspectos de relação de desenvolvimento entre língua escrita e consciência histórica a partir do mapeamento de algumas de suas características” (DIAS, 2007, p.78). A Produção textual de estudantes de 5ª e 8ª séries (6º e 9º anos) do Ensino Fundamental II e a observação do comportamento destes foram os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

A pesquisa permitiu à Dias (2007) concluir que o movimento de escrever e reescrever um texto ofereceria ao estudante inúmeras possibilidades de reflexão sobre o mundo. Para a autora esse movimento de produzir um texto seria fundamental na “formação do ser pensante”, provocando o estudante à “[...] pensar, produzir, revisar, planejar, reescrever, editar, ler e interpretar. Convidado a rever seu texto no decorrer do trabalho de ensino, o estudante tem a chance de rever posições, colocar-se num novo lugar, acrescentar ou modificar ideias” (DIAS, 2007, p. 175).

É importante lembrar que o objetivo principal estabelecido nessa pesquisa era “[...] esclarecer aspectos de relação de desenvolvimento entre língua escrita e consciência histórica [...]” (DIAS, 2007, p. 78), portanto, a pesquisadora considerou que a produção textual poderia, “[...] potencializar a capacidade do sujeito de refletir sobre o mundo [...]” (DIAS, 2007, p. 175), ou seja, desenvolver-lhe a consciência.

A preocupação com a necessidade de desenvolvimento da consciência histórica transparece em inúmeras vezes no trabalho e chega a ser identificada com a aprendizagem de História. “[...] quando o sujeito aprende História para utilizá-la para analisar aspectos da sua vida prática, compreender a experiência do tempo, interpretando-a na forma de história é possível dizer que houve aprendizagem, pois houve desenvolvimento da consciência histórica” ((DIAS, 2007, p. 48).

Já Cardoso (2008), em sua dissertação de mestrado, procurou analisar as possibilidades de uso do Role-Playing Game (RPG¹⁶), para aumentar a motivação dos estudantes no aprendizado de História. A pesquisadora utilizou o método de pesquisa intitulado de Pesquisa-ação, onde desenvolveu um projeto em que promoveu o ensino de História através dos jogos de RPG com estudantes da sexta série do Ensino Fundamental-ciclo II.

Cardoso (2008) utilizou a observação da participação e envolvimento dos estudantes com os jogos, um questionário aplicado aos estudantes sobre suas preferências escolares, concepções e dificuldades na aprendizagem de História e a avaliação escrita individual, com o objetivo de verificar se o aprendizado dos conteúdos, propostos pelo Currículo, haviam sido atingidos, como instrumentos de coletas de dados. A pesquisadora descreve como resultado encontrado o fato dos estudantes terem passado a se preocupar mais com a própria aprendizagem. Ela afirmou que também houve aumento da motivação destes estudantes para

¹⁶ Jogo de interpretação de papéis ou jogo de representações.

aprender História. No entanto, a pesquisa não consegue afirmar claramente que houve maior aprendizagem e que esta provocou o desenvolvimento dos estudantes.

A pesquisadora se detém na descrição do que chama de mudanças de comportamento dos estudantes, que passaram a solicitar maiores explicações da professora-pesquisadora para realizar suas tarefas, bem como mostraram maior dedicação na realização destas e das pesquisas escolares. Cardoso (2008) comenta que a organização da aula mudou com o projeto, pois devido ao trabalho em grupos ela tornou-se mais agitada e dinâmica.

O objetivo proposto pela dissertação de Gejão (2010) foi “[...] refletir sobre as contribuições do uso de imagens fotográficas como fonte histórico escolar no ensino de História.” (p. 198). Ela acrescenta que, como objetivo específico: “Pretendeu-se que os alunos verificassem a possibilidade de múltiplas explicações históricas, de modo a compreenderem que os documentos são produtos culturais, resultantes de intenções e que expressam determinadas visões de mundo.” (GEJÃO, 2010, p. 198).

Utilizou a pesquisa-ação com estudantes de 8ª séries do Ensino Fundamental II. A pesquisadora aplicou um questionário socioeconômico e um instrumento de investigação do conhecimento prévio dos estudantes sobre o conteúdo estudado no projeto. Também foram aplicadas duas atividades avaliativas (os estudantes responderam questões escritas) com o intuito de analisar o aprendizado no final do projeto.

Nos resultados da pesquisa, Gejão (2010) relatou, não só as possibilidades de trabalho com a fotografia como recurso de aprendizado histórico, como também as dificuldades encontradas. Segundo Gejão (2010), os estudantes

[...] conseguiram apontar procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa histórica para o estudo com documentos históricos, no caso a fotografia, no ensino de História, e também se aproximaram mais do entendimento de que os documentos históricos são produtos das ações humanas e, portanto, condicionados ao contexto social, econômico, político e cultural do seu momento de produção e recepção. Ainda assim, não se considera que os alunos destes grupos tenham compreendido de forma satisfatória a ideia de múltiplas explicações históricas sobre os acontecimentos passados (p. 202).

A constatação da aprendizagem dos estudantes parece ser contraditória, pois Gejão (2010) avalia que os estudantes não compreenderam “de forma satisfatória a ideia de múltiplas explicações históricas sobre os acontecimentos passados”, no entanto, ela considera a fotografia como uma boa fonte histórica para ser utilizada na escola por que por meio dela seria possível facilitar a “[...] organização e retenção de conteúdos, fazendo com que a construção do conhecimento pelos alunos supere as informações mais óbvias e, a partir do contato com suas ideias prévias, caracterize-se como o resultado de uma

aprendizagem significativa” (GEJÃO, 2010, p. 202). A dificuldade de aferir a aprendizagem pode ser uma das causas desta aparente contradição.

Maurício (2010), através da utilização dos filmes nas aulas, estabeleceu o objetivo de [...] “aumentar a adesão dos alunos à aula de História [...]” (p. 155) e “[...] verificar as representações que os alunos possuem sobre o ensino de História e os efeitos que a compreensão de elementos fílmicos na composição de uma determinada narrativa pode oferecer à aprendizagem” (p. 23).

Os roteiros de análise dos filmes assistidos e trabalhados pelos estudantes das duas turmas dos 9º anos do Ensino Fundamental- ciclo II, os filmes produzidos pelos estudantes e a adesão e participação destes no projeto serviram como instrumentos de pesquisa e coleta de dados, a autora ainda utilizou um caderno de registros de campo como instrumento de coleta de dados.

A pesquisa de Maurício (2010) possibilitou-lhe chegar a vários resultados e a conclusão que quase todos os filmes produzidos pelos estudantes apresentaram uma “visão positivista” (p. 115) na qual “se verifica a presença de uma História marcada por heróis” (p. 115). Entretanto, Maurício (2010) verificou que o projeto alterou a relação dos estudantes com o conhecimento histórico, levando-os a perceber o que “[...] tem mais sentido e o que não tem [...]” (p. 161), o que possibilitou que começassem a romper com o que a autora chama de “visão positivista” (p. 115).

Segundo Maurício (2010) a pesquisa permitiu a articulação entre os conhecimentos extra-escolares dos estudantes e os conhecimentos da disciplina de História. Além disso, ela acrescenta que: “O trabalho trouxe contribuições no sentido de desenvolver a sensibilidade de uma cultura visual dos alunos [...]” (MAURÍCIO, 2010, p.157) e “[...] os alunos do 9º ano aumentaram seu repertório sobre características e especificidades da linguagem do cinema” (p. 155). No que diz respeito à convivência em sala de aula, a autora afirmou que houve a criação de vínculos e melhora na comunicação entre professora e estudantes, o que causou maior adesão às aulas de História. No entanto, Maurício (2010) não apresentou dados que comprovassem que os estudantes alcançaram a aprendizagem do conteúdo de História através do projeto de intervenção proposto pela pesquisa.

Godoy (2013), em sua dissertação, teve o objetivo de “[...] estudar como a produção de material imagético pelos alunos pode colaborar no aprendizado de conhecimentos da História e Geografia local [...]” (p.23) e “[...] descrever e compreender todas as etapas do processo de produção do curta de animação, analisar, sob a ótica dos alunos envolvidos, quais os impactos na aprendizagem dos conhecimentos de História e Geografia local e compreender

as habilidades envolvidas na leitura de imagens diversas (educação por imagens)” (p. 24).

Godoy (2013) participou de um projeto que teve o objetivo de ensinar História e Geografia local através da produção de curtas de animação sobre a História da cidade de Ribeirão Preto. Participaram do projeto estudantes das sétimas e oitavas séries (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental- ciclo II. Questionários abertos aplicados aos alunos e a análise do processo de produção e análise do curta de animação produzido pelos estudantes, foram os instrumentos de pesquisa utilizados pela pesquisadora.

Godoy (2013) concluiu que os estudantes passaram a apresentar maior motivação e entusiasmo pelo aprendizado durante o projeto e que houve maior aprendizagem nas áreas do projeto (História e Geografia local), bem como os estudantes entenderam a relação do conhecimento adquirido nessas áreas, com o conhecimento de outras áreas como Ciências e Artes. Contudo, como é descrito na pesquisa, esse projeto foi realizado com alguns estudantes pré-selecionados, não se tratou de um projeto com todos os estudantes das turmas participantes do projeto. O projeto foi realizado em parceria com professores e estudantes de uma universidade, o que proporcionou-lhe maior suporte técnico e pedagógico.

Outro estudo pertencente à nossa pesquisa foi o de Cruz (2014). Neste estudo se estabeleceu o objetivo principal de “[...] compreender as contribuições e os desafios do uso do computador nas aulas de História.” (CRUZ, 2014, p.14). Cruz (2014) também se propôs analisar a possibilidade de que os estudantes “[...] desenvolvessem o raciocínio histórico por meio da leitura de textos em fontes variadas, selecionassem e localizassem informações mais relevantes [...]” (CRUZ, 2014, p. 14). Outro objetivo proposto pela pesquisadora é o de trabalhar a produção de textos e através deles ensinar os estudantes participantes do projeto a organizar o conhecimento, trabalhar colaborativamente e a comunicar suas descobertas de diferentes formas (CRUZ, 2014).

Esse estudo desenvolveu-se com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II e seus professores e utilizou como instrumentos de coleta de dados o Diário de campo, produções dos estudantes como textos, relatos, desenhos e avaliações, um relatório avaliativo produzido pelos estudantes ao final de cada atividade e entrevista semiestruturada com os professores de História da rede municipal de ensino de Lavras- MG.

Cruz (2014) chegou à conclusão que os estudantes sentiram prazer nas atividades propostas e que estes se sentiram mais motivados e interessados. A autora comentou que para os estudantes, as atividades com o uso do computador “[...] proporcionaram aprender um pouco mais sobre o assunto, alguns afirmam ter aprendido com os colegas, pois as investigações foram feitas em duplas ou trios” (CRUZ, 2014, p.111).

Entretanto, logo na página seguinte, a autora assinalou que “não ficou muito evidente se houve apropriação de novos conhecimentos [...]” (p.112) e acrescenta que “[...] há uma grande dificuldade de identificar o que foi aprendido.” (p. 112). Essa afirmação é um tanto quanto contraditória, pois há a apresentação de vários trabalhos produzidos pelos estudantes, onde estes expõem seus conhecimentos. A própria pesquisadora salienta que:

Um dos aspectos que merece destaque nessa proposta é que um aluno com necessidades especiais foi o único que conseguiu entrevistar uma pessoa com áudio e vídeo e ter sua autorização para compartilhar com a turma. Ele se sentiu muito importante e demonstrou habilidade em lidar com os recursos do telefone móvel. Essa situação nos mostra que as TDIC abrem possibilidades de adequação de atividades para alunos especiais (CRUZ, 2014, p.135).

Apesar da pesquisadora não explicar se tratava-se de um estudante com deficiência intelectual, esse trecho da pesquisa mostrou-se especialmente interessante para nossa pesquisa ao discutir como a utilização de didáticas diferenciadas podem ajudar a estudantes a superar suas dificuldades. Mesmo que rapidamente, Cruz (2014) trouxe para a discussão as possibilidades de adequação do ensino, através de didáticas diferenciadas, para os estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem. Entretanto, a pesquisadora também trouxe à discussão vários percalços que, em sua opinião, prejudicaram o andamento da pesquisa e prejudicam o processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar.

Para Cruz (2014) as maiores dificuldades relacionadas à execução da pesquisa estavam associadas às aulas compartimentadas em 50 minutos, onde não era possível concluir as atividades; à perturbação da ordem escolar estabelecida, pois os estudantes trabalharam em duplas, andaram pela escola e voltaram no contraturno, o quê provocou mudanças no cotidiano escolar; dificuldade dos estudantes trabalharem coletivamente; problemas com a estrutura física das escolas como falta de computadores e mau funcionamento da internet; falta de apoio técnico e de trabalho interdisciplinar; maior preparação do professor para trabalhar com tecnologias.

Pereira (2014) estabeleceu como objetivo principal de sua dissertação “[...] perceber como o RPG, enquanto ferramenta pedagógica pode vir a facilitar a compreensão histórica e o processo de progressão de ideias históricas sob a perspectiva da empatia histórica” (p. 86). O autor definiu o termo “empatia histórica” “[...] como o ato de se colocar no lugar de um personagem do passado e compreender através de seu viés conjuntos de crenças, valores e objetivos que os levam a agir de determinada forma [...]” (PEREIRA, 2014, p. 11).

Pereira (2014) afirmou que “[...] ensinar de modo a promover empatia histórica em sala de aula contribui para uma melhor compreensão da história, para uma migração de ideias

menos sofisticadas para as mais sofisticadas” (p. 86). Segundo o autor, deste modo os estudantes teriam maior compreensão do passado e aprenderiam História com maior facilidade (PEREIRA, 2014).

O método de pesquisa utilizado por Pereira (2014) foi o de pesquisa-ação, o autor esclareceu que “para a pesquisa foi desenvolvida uma oficina, realizada em sala no horário normal da aula (foram utilizadas seis aulas para a aplicação do jogo), em três turmas de 7º ano[...]” (p. 86), a pesquisa realizou-se com todos os estudantes da turma. A coleta de dados ocorreu a partir de entrevistas semiestruturadas, questionários e a participação dos estudantes na oficina e outras atividades do projeto.

O autor concluiu que através do jogo de RPG:

Os alunos da oficina, mesmo que na imaginação, compreenderam as situações colocadas a eles sob a perspectiva do agente do passado. Pudemos percebermos isso nas soluções encontradas por eles para resolver as situações do jogo. Os alunos estabeleceram uma relação empática com os agentes do passado. O fato desta compreensão situada das evidências, fazendo com que os alunos tirem conclusões sobre o passado, ter sido realizada através de um jogo, facilitou o processo (PEREIRA, 2014, p. 122).

Contudo, Pereira (2014) concluiu que nem todos os estudantes chegaram à empatia histórica. Ele explica que isso pode ter ocorrido por motivos variados como “[...] desinteresse pela escola, pelo jogo, pela disciplina, pela oficina, pelo método etc.” (p. 122). O autor concluiu seu trabalho afirmando que:

Queremos que o aluno compreenda história (é disso que trata a empatia histórica), mas queremos também que ele estabeleça uma relação de empatia (no sentido de sentir o que o outro sente) com o professor e com os demais colegas. Desta forma, acreditamos que será mais prazeroso o ato de aprender (PEREIRA, 2014, p. 122).

Pereira (2014) não discutiu claramente a aprendizagem de História, o trabalho parece confundir termos diferenciados como compreender e ter empatia. A empatia e o bom relacionamento entre os estudantes e o professor receberam grande destaque no trabalho.

A dissertação de Sanchez (2014) propôs o objetivo de analisar as possibilidades de “[...] uso do cinema de temática indígena como material didático para o Ensino de História” (p.13). Para isso a pesquisadora utilizou o método da Pesquisa-ação com estudantes da 7ª série (8º ano) do Ensino Fundamental- ciclo II. Com análise dos relatos orais, questionários e trabalhos escritos produzidos pelos estudantes para a coleta de dados.

A pesquisadora considerou que o projeto obteve resultados positivos, pois a maioria dos estudantes conseguiu entender que existem vários povos indígenas e não apenas um. Sanchez (2014) destacou que com a aplicação do projeto: “Houve uma sensibilização com relação ao olhar para o “outro”, principalmente quanto este outro é o indígena” (p. 108). Para

a autora, o olhar para o outro pode ser um fator que permite a mudança de concepções e a superação de preconceitos.

Sanchez (2014) considerou que o trabalho com filmes de temática indígena poderia possibilitar a aprendizagem, no entanto, a pesquisadora comentou que ao final da pesquisa: “As questões de preconceito e generalizações não desapareceram [...]” (SANCHEZ, 2014, p. 108). Esse não desaparecimento é justificado por Sanchez (2014) pelo tempo reduzido referente ao projeto.

Dall’Agnol (2015) procurou trabalhar com a produção audiovisual relacionada ao ensino de História e para isso, a autora estabeleceu vários objetivos para sua dissertação de mestrado. O objetivo geral foi definido como “[...] desenvolver uma metodologia, com o uso da produção audiovisual no ensino de História, trabalhando o conceito de identidade e pertença de adolescentes de comunidades em situação de vulnerabilidade social” (DALL’AGNOL, 2015, p. 22).

O estudo de Dall’Agnol (2015) desenvolveu-se com estudantes de 8º anos do Ensino fundamental II. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: “[...] entrevista conversacional livre onde as perguntas básicas foram realizadas e para cada entrevistado outros questionamentos foram feitos de forma não padronizada, embora mantivéssemos o tema nuclear” (DALL’AGNOL, 2015, p.33). E a observação da participação dos estudantes na produção do material audiovisual.

Ao discutir seus resultados Dall’Agnol (2015) afirma que os “objetivos – específicos e geral – foram alcançados.” (p. 131). Ela explica que:

A metodologia desenvolvida mostra um caminho para envolver os alunos no processo de aprendizagem, a partir do audiovisual, trabalhando a parte teórica e prática e criando significância, além de permitir a visibilidade de como as relações de autonomia, reconhecimento, identidade, pertença, respeito se desenvolvem a partir do recurso didático-pedagógico: produção audiovisual (DALL’AGNOL, 2015, p. 131).

Dall’Agnol (2015) ainda destaca as possibilidades de construir e agir sobre/ com os sentimentos dos estudantes a partir do ensino de História, nesse caso o ensino de História Local. Para a autora com a produção do documentário os estudantes “[...] puderam conhecer a História Local da comunidade, e fizeram a leitura do documentário, que funcionou como um espelhamento, construindo subjetivamente a percepção de pertença, corroborando com o sentimento de autoestima (identidade)” (DALL’AGNOL, 2015, p. 132).

Conforme o estabelecido no objetivo geral de Dall’Agnol (2015), a pesquisa propôs trabalhar conceitos de identidade e pertencimento à comunidade e através destes conceitos,

melhorar a autoestima dos estudantes, desta forma, o trabalho não estabeleceu a aprendizagem de História como seu o objetivo principal.

Já Hipólito (2015) apresentou o trabalho com o Patrimônio cultural e histórico local como o objetivo principal de sua dissertação. Os objetivos específicos estabelecidos por ele consistem em “[...] compreender como o cemitério [...] pode ser utilizado para o desenvolvimento de atividades didáticas relativas ao ensino de história para os alunos do ensino fundamental” (p. 13). E compreender a História local a partir do estudo do cemitério.

O pesquisador desenvolveu uma pesquisa-ação, com a elaboração de sequência didática aplicada a estudantes de 8º e 9º anos. Relatos escritos produzidos pelos estudantes e seus relatos orais serviram como instrumentos de coleta de dados.

Segundo Hipólito (2015) a pesquisa apresentou resultados positivos, pois os estudantes mostraram-se participativos e empolgados e apenas um disse não ter gostado do projeto. Para ele a aprovação deveu-se ao “[...] impacto do diferente - diria do novo” (p. 118). O pesquisador concluiu que a pesquisa “[...] gerou bastante aprendizado para todos os envolvidos” (p. 118), pois com a construção de um texto que narrou as experiências vividas durante o projeto, com discussões e visitas ao cemitério, comprovou-se que os estudantes aprenderam a utilizar “[...] a cognição, o pensamento, para dialogar a teoria com a prática [...]” (p. 117). O autor referiu-se as mudanças de concepções dos estudantes participantes do projeto, que através do “[...] ato de narrar os alunos assumem autonomia, se colocam como sujeitos ativos” (p. 117).

Martins (2015) teve o objetivo de compreender se as “[...] formas pelas quais o uso da Literatura nas aulas de História pode ou não interferir na construção do conhecimento histórico dos estudantes por meio de possíveis alterações ou permanências em seu conjunto de representações sociais” (p. 7).

A pesquisadora desenvolveu um estudo comparativo entre estudantes de duas 8ª séries do Ensino Fundamental-ciclo II. Foram utilizados questionários abertos aplicados aos estudantes das 8ª séries e entrevistas com o a equipe de direção, com a professora da sala de leitura e com os professores de História das turmas, além da observação do contexto das salas de aula.

A pesquisadora concluiu que o uso de Literatura nas aulas de História produz mudanças nas representações, por que os estudantes consideram essas obras como portadoras da “verdade absoluta” e seus autores como “testemunhas oculares” da História. (p. 294). Exigindo do professor, ao usar tais fontes, um grande cuidado e a capacidade de apresentá-las como documentos que representam apenas uma versão da História e não a História total.

Martins (2015), através dos resultados obtidos por sua pesquisa, constatou que “[...] os estudantes desejavam que nas aulas de História fossem oferecidas com frequência indicações de livros de Literatura, leitura de textos literários e a atividades na Biblioteca da escola ou na sala de leitura”. (p. 249). O que pode indicar que apesar dos problemas estruturais da escola, como mau estado de conservação e presença de ratos pelo pátio, dificuldades de relacionamento entre professores e estudantes e de problemas sociais e econômicos enfrentados pelos estudantes, alguns estudantes pesquisados já trabalhavam regularmente, os estudantes apresentavam o desejo de aprender.

A pesquisadora inclusive discutiu a questão posta a respeito do uso dos aparelhos de telefones celulares em sala de aula, sendo vistos como fator de indisciplina e não-aprendizagem, Martins (2015) debateu a necessidade de que a escola mude de concepções no que se refere ao uso de novas tecnologias e considerou que

A onipresença dos celulares em sala de aula gera a urgente necessidade repensarmos metodologicamente o ensino por meio de uma instrumentalização das novas tecnologias, ao invés de tentar reprimi-las ou mesmo ignorar sua existência, mas com consciência dos perigos da homogeneização excessiva [...]. Outro problema apontado em nosso estudo é a excessiva fragmentação do conhecimento gerada pela internet [...] (p. 296).

Para Martins (2015) o uso de Literatura no ensino de História deve ser combinado com outras fontes documentais, pois, segunda a autora “[...] o texto literário pode encontrar resistência dos sujeitos [...]” (p. 296).

Outro trabalho que discutiu o uso da literatura no ensino de História, foi a dissertação de Milian (2015). Essa pesquisa teve o objetivo geral de “[...] discutir o uso da literatura no ensino de História focando no desenvolvimento do conhecimento histórico dos estudantes através das crônicas do escritor Lima Barreto em sala de aula [...]” (p. 13) e o objetivo específico de discutir a possibilidade de formar a empatia histórica, com “[...] o uso das crônicas do autor Lima Barreto em sala de aula para pensar a situação dos ex-escravizados na Primeira República.” (p.09).

A pesquisa desenvolvida por Milian (2015) foi realizada com estudantes de duas turmas de 8º anos do Ensino Fundamental-ciclo II. Os instrumentos de coleta de dados utilizados por Milian (2015) foram questionários de conhecimentos prévios dos estudantes sobre período em estudo e questionário sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, a avaliação da participação dos estudantes no projeto e a análise das narrativas produzidas pelos estudantes. Milian (2015) descreveu as dificuldades enfrentadas, principalmente no que se referiu ao comportamento dos estudantes, entre os quais alguns se

negaram a participar das atividades propostas, mantendo a conversa paralela e/ou o uso do aparelho de telefone celular. Apesar disso, a autora afirmou que houve resultados positivos porque, segundo ela, “os estudantes conseguiram ver as crônicas como evidência [...]” (p. 138) histórica, houve o crescimento do conhecimento contextualizado entre os estudantes, estes “[...] relacionaram por diversas vezes as suas respostas com o presente e o contexto social do qual pertencem” (MILIAN, 2015, p. 136).

Seguindo as conclusões de sua pesquisa Milian (2015) constatou que os estudantes passaram a identificar, com maior frequência, as categorias de mudança e permanência na História e houve o aumento da empatia histórica apresentada pelos estudantes em relação ao estudado através das crônicas de Lima Barreto.

Na pesquisa de Carvalho (2016), o autor estabeleceu o objetivo de produzir um material didático, denominado pelo autor de Caderno do Professor, onde ele apresentou “guias interpretativos” e atividades a serem trabalhadas com os estudantes, para dar suporte ao trabalho de professores de História que desejassem utilizar contos de Machado de Assis em suas aulas. “Tais guias se apresentam como uma forma possível de entender a realidade histórica representada nos textos de Machado de Assis e, a partir dela, ensinar História em sala de aula” (p. 60).

Na construção dos guias interpretativos dos contos de Machado de Assis, o autor utilizou um método de pesquisa fundamentado na pesquisa-ação, por meio do qual testou o material didático produzido com estudantes de 8º anos do Ensino Fundamental II e a partir desta aplicação reavaliou este material didático. Os Instrumentos de coletas de dados utilizados foram os relatórios produzidos pelos estudantes e as anotações feitas pelo próprio pesquisador sobre os comentários dos estudantes.

Para Carvalho (2016) a pesquisa apresentou resultados positivos, pois, no decorrer da execução das atividades, os estudantes foram reconstruindo seus conceitos. “Ao final, a maior parte dos estudantes percebeu que estava analisando vidas humanas que, como tal, são marcadas por múltiplas experiências possíveis, e que estas dependem das circunstâncias históricas dadas em determinado espaço/tempo” (p. 83). Carvalho (2016) ainda concluiu que para os estudantes a “[...] maior dificuldade foi compreender que não havia uma resposta única para a maior parte das questões” (p. 81).

Fonseca (2016) estabeleceu como objetivos de sua dissertação “[...] ensinar a comparar, elaborando uma proposta de ensino por meio de uma programação [...] identificar semelhanças e diferenças, em mais de um texto, e selecionar os aspectos relevantes em uma

comparação.” (p. 77). Para isso, desenvolveu e testou um software com estudantes de 6º ano do Ensino fundamental II.

Fonseca (2016) utilizou como instrumentos de coleta de dados o próprio software de programação, avaliação inicial do nível de leitura e escrita dos estudantes, “avaliação de repertório inicial” (p. 42), o comportamento e o desempenho dos estudantes ao trabalhar com a programação do software. A autora considerou o resultado obtido como positivo: “Houve aumento de comparações tanto de semelhanças quanto de diferenças” (p. 78).

Entretanto, Fonseca (2016) admitiu que “não se chegou ao patamar pretendido. Nem todos melhoraram e a melhora aferida não foi a esperada [...]”(p. 78). E atribuiu a impossibilidade de alcançar os resultados esperados a fatores como à proximidade das férias escolares, a indisciplina dos estudantes, a ausência de vínculos entre pesquisadora e estudantes, o numero elevado de estudantes participantes das atividades da pesquisa e também à própria organização da pesquisa:

Se cada aluno realiza o procedimento em seu próprio tempo, torna-se necessário planejar atividades adicionais para aqueles que completam a programação, pois, do contrário, os alunos desocupados podem interferir no desempenho dos que ainda não completaram a programação (p. 79).

A pesquisa de Fonseca (2016) apresenta alguns fatores que prejudicam o desenvolvimento de didáticas diferenciadas em sala de aula comum. Estes fatores estão presentes em muitas das outras pesquisas analisadas em nosso estudo. No entanto, neste trabalho especificamente chama-nos a atenção que os objetivos propostos são um tanto genéricos, ou seja, poderiam ser propostos para qualquer disciplina. A aprendizagem parece ser confundida com ações onde se valoriza a comparação de diferenças e semelhanças, sem se discutir a finalidade dessas ações. Comparar para quê?

A produção de autobiografias como ferramenta que permita aos estudantes trabalhar com a noção de fontes históricas coloca-se como o objetivo principal proposto pela dissertação de Medeiros (2016). E através da produção das autobiografias esperava-se “[...] possibilitar a reflexão dos alunos sobre suas vidas [...]” (MEDEIROS, 2016, p. 13). O autor explicou que desta maneira, na medida em que os estudantes passam a refletir sobre suas vidas, tendo como mediadora a disciplina de História, faz-se necessário que:

[...] elementos essenciais deste campo de conhecimento sejam compreendidos pelos alunos e que os mesmos sirvam, mesmo de maneira secundária, para que pensem sobre o contexto em que vivem, de forma a desenvolverem ações que desencadeiem melhorias em suas vidas e de sua comunidade (MEDEIROS, 2016, p. 13).

Os instrumentos de coleta de dados foram os relatos autobiográficos produzidos pelos estudantes e a participação destes no projeto. Ao discutir os resultados de sua pesquisa Medeiros (2016) comenta o que considerou como resultado positivo e o as limitações e impossibilidades encontradas na pesquisa. Uma primeira questão que coloca é da baixa participação dos estudantes na pesquisa. Segundo o autor a [...] participação não atingiu a metade dos alunos matriculados no 6º ano [...] (p. 39).

Na tentativa de explicar a baixa participação dos estudantes, Medeiros (2016) tece algumas considerações.

A primeira reflexão que se pode fazer é sobre o tempo destinado à atividade, se fora suficiente para a formação de laços entre alunos e professores, que possibilitassem aos primeiros sentirem-se seguros para escreverem sobre suas vidas para um adulto que recém estavam conhecendo, pois as primeiras produções foram realizadas no final do mês de março e início do mês de abril. Relacionado a esse fato, também é pertinente ressaltar que as aulas de História no sexto ano ocorrem em dois períodos semanais de cinquenta minutos cada um, quem sabe, insuficientes para o estabelecimento de uma confiança para a produção de textos autobiográficos no início do ano letivo (p. 39).

Ainda discutindo a questão do tempo destinado ao ensino de História o autor considera que a organização de projetos como o proposto nessa pesquisa “[...] esbarra na própria organização do tempo escolar, onde disciplinas como História tem sua carga horária, no caso da escola onde foi aplicado o projeto, limitada a dois períodos” (p. 48). O autor também considera que a organização tradicional do tempo escolar em trimestres atrapalha a “[...] criação de formas novas de aprender, pois exige produção de avaliações dentro deste tempo determinado.” (p. 48).

Para Medeiros (2016) outro aspecto importante a levantar foi o referente ao que o pesquisador chamou de momento de sensibilização:

Um segundo aspecto que pode estar relacionado com a participação dos alunos é que o momento de sensibilização, quando se buscou motivá-los à escrita de si, não tenha convencido, e isto pode ter acontecido em relação aos textos escolhidos [...] outro viés de análise pode ser realizado, em relação à maneira como o momento de sensibilização foi feito, de maneira que pode não ter sido adequado à faixa etária com a qual estava se trabalhando, ou seja, a leitura coletiva de textos autobiográficos de autores selecionados, comentários em relação aos textos trabalhados e atividades de fixação (p. 40).

O autor apontou várias questões importantes a considerar, com as quais os professores se deparam no cotidiano escolar, conhecer bem o estudante real é uma delas. Apesar de todas as dificuldades encontradas o pesquisador considerou seus resultados positivos, porque parte dos estudantes que participaram da produção das autobiografias mostraram um processo de reflexão sobre suas próprias vidas e o contexto no qual estavam inseridos.

Outro ponto positivo que Medeiros (2016) levanta, porém, não discute com muita profundidade, é o que se refere à participação dos “alunos com necessidades especiais” (p. 58) no projeto desenvolvido. Ainda que o fragmento do texto onde houve referência aos estudantes do PAEE fosse um pouco extenso, consideramos importante reproduzi-lo na íntegra para maiores esclarecimentos.

Nas turmas em que foi aplicado o projeto, duas alunas tinham o acompanhamento dos profissionais da SIR¹⁷, portanto a pergunta que se fez era como incorporar estas alunas ao projeto? No caso de T, que possui dificuldades de elaboração de escritos, isto aconteceu através da utilização de fotografias. Em uma conversa com a mãe da aluna, perguntou-se se era possível o auxílio da família para que a aluna contasse um pouco de sua história para os colegas, através da montagem de um painel de fotos, na realidade, uma linha de tempo com imagens. O grande desafio para a aluna seria narrar a sua história a partir das fotos. A aluna, com o apoio da família, em aproximadamente um mês montou, dois painéis e fez o seu relato de forma muito tranquila para os demais colegas da turma. Não é a primeira experiência que se realiza com alunos com essas características, utilizando-se de imagens para que eles possam participar e demonstrar que possuem uma trajetória que deve ser compartilhada com professores e colegas. Nestes casos, as fotografias ordenadas cronologicamente se constituem como uma base da narrativa (p. 58).

Medeiro (2016) relata que a estudante conseguiu fazer a atividade proposta tranquilamente, no entanto, houve a necessidade de fazer adaptações, já que a estudante não dominava a escrita e houve a iniciativa de se solicitar o auxílio da família, o que nem sempre ocorre no cotidiano escolar. O pesquisador considerou que uma das estudantes identificadas por ele como tendo “necessidades especiais” conseguiu fazer a atividade proposta e participou de todo o projeto, quanto à outra estudante, ele não comentou qual foi sua participação.

É importante observar que o pesquisador comenta que tais estudantes com “necessidades especiais” “[...] estão nas salas de aula com os demais colegas, mesmo que, muitas vezes, algumas de suas características os limitem em determinadas aprendizagens, como por exemplo, a leitura e a escrita” (MEDEIROS, 2016, p. 58). Não dominar a leitura e a escrita seria um fator que atrapalharia aprendizagens específicas da disciplina de História, segundo Medeiros (2016). Apesar da aparente desconfiança inicial apresentada pelo pesquisador em relação às estudantes pertencentes ao PAEE, ele apresentou e discutiu resultados positivos de pelo menos uma das estudantes. Apresentando o uso de uma didática diferenciada, com materiais e fontes diversas, como sendo viável no processo de ensino e aprendizagem de estudantes do PAEE, dentre eles também o estudante com deficiência intelectual.

¹⁷Algumas das escolas municipais de Porto Alegre contam com as Salas de Integração e Recursos (SIR), que são os espaços que concentram os profissionais que atendem os alunos com necessidades especiais (MEDEIROS, 2016, p. 58).

Pereira (2016) estabelece como objetivo principal de seu projeto de mestrado “[...] verificar quais as possibilidades de ensinar e aprender história nos anos finais do ensino fundamental investigando o processo de patrimonialização do espaço escolar [...]” (p.13).

Para alcançar esse objetivo ele propõe um projeto de intervenção que, segundo o autor: “[...] investe na construção de noções de documento e fontes para a história, na narrativa como mediação entre o passado e o conhecimento histórico, bem como na noção de patrimônio cultural e seus desdobramentos enquanto possibilidade para a educação histórica” (p. 13).

Os dados da pesquisa foram obtidos através “[...] da coleta e análise dos dados oferecidos pela escola, via sistema informatizado da Secretaria da Educação, e de informações prestadas pelas regentes de classe do 5º ano” (p. 23). Os outros instrumentos de coleta de dados utilizados por Pereira (2016) foram os relatos autobiográficos produzidos pelos estudantes dos 6º anos, seus relatórios, instrumentos de avaliação escritos (questionários), anotações e fotos produzidas pelo pesquisador.

Pereira (2016) considerou que o projeto chegou a resultados positivos por que:

A maioria dos estudantes conseguiu identificar, a seu modo, as relações entre o presente e o passado como objeto do conhecimento histórico, a importância dos vestígios como potenciais fontes históricas e a relação entre a produção do conhecimento em história e as demandas do presente. Também em relação à noção de fonte, compreendendo a classificação e a identificação das especificidades de cada tipo de documento, os estudantes obtiveram bom desempenho ao reconhecer e comparar fontes escritas e iconográficas, os testemunhos orais e a cultura material (p. 113).

Todavia, o autor fez algumas ressalvas a estes resultados, pois, para ele os estudantes apresentaram dificuldades em compreender que suas histórias pessoais fazem parte de um processo coletivo. “[...] merecem destaque na avaliação os dados que informam que parte dos estudantes compreende a narrativa histórica como resultado da narrativização da experiência pessoal, em detrimento do estudo de processos coletivos mais amplos” (p. 113).

Quadros (2016) estabelece como objetivo de sua Dissertação “[...] discutir as contribuições do trabalho pedagógico com o patrimônio, especialmente o escolar, para o ensino de História.” (p.8). Nesse sentido fez parte do objetivo “[...] articular o arquivo e a escola através do tema do patrimônio, aproximando ações educativas, num movimento que tenha como finalidade o desenvolvimento pleno do/a aluno/a no âmbito intelectual e de sua cidadania.” (p. 9). Esta pesquisa foi realizada com estudantes de 6º anos do Ensino Fundamental II, com a análise de um questionário sobre as informações pessoais de cada estudante participante da pesquisa (diagnóstico), as exposições organizadas pelos estudantes e textos escritos por estes, questionários sobre o projeto, fotos e gravações.

Quadros (2016), a exemplo de outros trabalhos já analisados por nós, também destaca dificuldades para conseguir a participação dos estudantes pesquisados nas discussões ocorridas durante o projeto. A pesquisadora busca explicar essa dificuldade com diversos fatores que:

[...] pode estar relacionado ao período em que foram realizadas as oficinas: durante os meses de março a abril, eles/as estavam num processo de adaptação ao espaço, à turma e aos/as professores/as. Somado a isso, houve o estranhamento em relação a um tipo de aula onde é necessário desenvolver a capacidade crítica, de retórica e argumentação. Para trabalhos futuros, é possível pensar em outras abordagens, com um caráter mais lúdico, que substituam esse momento inicial de discussão “dura”, como, por exemplo, uma exposição nos moldes museológicos (QUADROS, 2016, p. 67).

A agitação apresentada pelos estudantes proporcionou a pesquisadora alguns pontos interessantes de análise. Nesse momento ocorre certa confusão entre o que se esperava da aula e o que se esperava da pesquisa. Ao comentar o ocorrido relata que:

Em outros momentos, no entanto, a professora teve dificuldade em conduzir as narrativas dos/as alunos/as em função da agitação dos/as colegas que não demonstravam interesse pelas histórias de vida dos demais. Esta situação, de relatos envolvendo a perda do pai, foi motivo inclusive de brincadeiras do grupo, pois se ouvia falar, por exemplo: “*ninguém tem pai nesta turma?*”. Nesta oportunidade, a professora interrompeu a apresentação e solicitou que os/as alunos/as respeitassem os relatos dos/as colegas. Esta atitude demonstrou o seu mal-estar e as dificuldades que enfrentou ao lidar com a maneira adotada, não só por um, mas pelo grupo, de lidar com a perda. Interromper as reações do grupo frente a uma informação pode limitar as possibilidades de análise, afinal, são essas reações que interessam à pesquisa. Por outro lado, houve a preocupação em garantir um ambiente seguro para que os/as estudantes expressassem suas opiniões; afinal, para que tais memórias de caráter traumático aflorem é necessário, conforme Michael Pollak, *que estas encontrem um espaço de escuta que possibilite romper com a fronteira entre o dizível e o indizível* (QUADROS, 2016, p. 41, grifo da autora).

A pesquisa de Quadros (2016) também utilizou a produção de autobiografias pelos estudantes e em vários pontos do trabalho parece haver certa confusão, onde o ensino de História é substituído por uma espécie de terapia em sala de aula. Os estudantes são estimulados a falar de suas lembranças para a superação de possíveis traumas, a história pessoal, individual de cada estudante, parece tomar o espaço do conteúdo da disciplina de História.

5 DIDÁTICA DIFERENCIADA E APRENDIZAGEM: ANÁLISE DOS DADOS

Vamos iniciar essa discussão refletindo sobre a necessidade do estabelecimento de objetivos claros para as pesquisas, bem como para o ensino de História. Os objetivos, sejam de pesquisa, sejam de ensino, devem estar em consonância com os procedimentos adotados, metodologia de pesquisa ou de ensino e avaliação, e, assim, devem relacionar-se com os resultados.

Esclareceremos melhor porque decidimos iniciar por esta colocação ao analisar os elementos dos trabalhos selecionados para nossa análise. Ao comparar os objetivos com os resultados descritos nas pesquisas, encontramos uma situação curiosa. A maioria dos trabalhos apresentou em seus resultados a preocupação em descrever a formação de comportamentos favoráveis à aprendizagem de História nos estudantes pesquisados. Esses trabalhos utilizaram expressões como maior motivação, empolgação, estabelecimento de vínculo entre professor e estudantes, desenvolvimento de sensibilidade, empatia, etc. Essas expressões denotam a preocupação com o relacionamento professor e estudante e denunciam que neste relacionamento destaca-se a tentativa de superar as contradições e chegar a um processo educacional conciliatório, sem percalços e sem conflitos.

Contudo, a aprendizagem, entendida nesta pesquisa como apropriação do conhecimento histórico, não é objetivo de todos os trabalhos e mesmo quando aparece nos objetivos, muitas vezes ela é esquecida nos resultados. Quando aparece vem acompanhada de inúmeras outras atitudes comportamentais e emocionais/ afetivas que se espera desenvolver nos estudantes. Alguns trabalhos nos chamaram a atenção por explicitar a intenção de, através do ensino de História, por exemplo, levar os estudantes a superar traumas psicológicos.

Para procurar melhor compreender a relação estabelecida nas pesquisas entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, pesquisamos a incidência em que eram citadas nas pesquisas as palavras: Ensino de História; Aprendizagem, Desenvolvimento Humano; Desenvolvimento Cognitivo ou Desenvolvimento de Funções cognitivas ou Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Os resultados são apresentados na tabela 1.

Tabela 1- Apresenta os dados referentes à incidência das palavras Ensino de História; Aprendizagem, Desenvolvimento Humano; Desenvolvimento Cognitivo/de Funções cognitivas/ das Funções Psicológicas Superiores

Pesquisa	Ensino de História	Aprendizagem de/da História	Desevolvimento humano	Desenvolvimento cognitivo ou de funções cognitivas ou das FPS¹⁸
Dias (2007)	51	66	2	11
Cardoso (2008)	34	76	1	1
Silva (2009)	109	55	5	0
Gejão (2010)	76	101	0	0
Maurício (2010)	64	7	0	0
Godoy (2013)	33	29	0	0
Cruz (2014)	87	104	1	1
Pereira(2014)	66	69	0	2
Sanches (2014)	57	12	0	0
Dall’Agnol (2015)	68	23	0	0
Hipólito (2015)	60	59	0	4
Martins (2015)	24	26	0	0
Milian (2015)	52	36	0	2
Carvalho (2016)	32	9	0	0
Fonseca (2016)	4	24	0	0
Medeiros (2016)	9	8	0	0
Pereira (2016)	15	7	0	0
Quadros (2016)	33	4	0	0
Silva (2016)	55	9	6	4

Produção própria.

Observando os dados expostos na Tabela 1 pudemos perceber que em 12 trabalhos o termo Ensino de História apareceu com maior frequência que a palavra aprendizagem, em 7 pesquisas a situação se inverteu, aprendizagem apareceu com maior frequência que ensino, porém, o que nos chamou mais a atenção foi as poucas vezes e em que a questão do desenvolvimento apareceu relacionada com o ensino e a aprendizagem nas pesquisas.

Partindo da Teoria Histórico-Cultural não há aprendizagem sem ensino, bem como um ensino que não se preocupa com a aprendizagem é nulo. Também acreditamos que ensino, aprendizagem e desenvolvimento devem compor o mesmo processo. O ensino deve ter como objetivo principal o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores dos estudantes, sejam estudantes com ou sem deficiência, desenvolvimento que só ocorre através da promoção da aprendizagem.

Os dados apresentados na Tabela 1 apontaram que apenas três trabalhos (SILVA, 2009; SILVA, 2016; DIAS, 2007) trouxeram a questão do desenvolvimento humano ao debate, entretanto, o desenvolvimento cognitivo ou de funções cognitivas ou das Funções Psicológicas Superiores só foram debatidas com maior profundidade por Dias (2007).

¹⁸ FPS: Funções Psicológicas Superiores.

Essas questões nos indicam que a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares próprios da disciplina de História vem acompanhada de vários outros objetivos, quando não são totalmente suplantados por esses outros objetivos. Podemos aqui fazer uma analogia ao que Davidov (1982) expôs em suas pesquisas ao considerar a educação praticada nas escolas russas do seu período, as pesquisas analisadas por nós cometem o mesmo engano do ensino pesquisado por Davidov, confundem o essencial, o objetivo nuclear, com os objetivos periféricos.

A tendência a buscar a superação de situações de conflito também é um caso interessante a se considerar. Para procurar compreendê-lo devemos retornar ao século XIX e rever as raízes históricas do ensino de História no Brasil, bem como da formação histórica, social, cultural e econômica de nosso país.

No século XIX ensino de História passou a fazer parte das disciplinas escolares no Brasil. Esse século marcou a História brasileira pela abolição legal da escravidão e pela mudança de regime político de Monarquia, para República. A História passa a ser ensinada nas escolas com o claro objetivo de contribuir para a formação de um sentimento patriótico de amor ao país e respeito por seus novos símbolos e “heróis” nacionais. Cerri (2010) relaciona o ensino de História à necessidade de estabelecer um código disciplinar.

No Brasil, o surgimento em uma sociedade escravista e aristocrática criará uma espécie de “código genético” dificilmente combatido ao longo de tantos anos: esse código - que poderíamos chamar, junto com Cuesta Fernandez - de código disciplinar, é caracterizado, no Brasil das transições “pacíficas” e pelo alto, pela busca de uma identidade assimiladora, unificadora, colaboracionista, ao contrário de identidades mobilizadoras, por exemplo, para a guerra (p. 263).

Nesse contexto de mudança era necessário construir o que podemos chamar de tendência ao consenso, à desconsideração das contradições sociais, em busca da paz social. Podemos considerar que esta gênese conciliatória da História, como disciplina escolar no Brasil, tornou-se uma marca profunda, que apesar de todas as mudanças pelas quais essa disciplina passou no decorrer dos anos e das tendências políticas, econômicas e sociais, ainda mantém certo nível de influência na História ensinada em nossas escolas.

A História é composta por permanências e mudanças, e que muitas vezes mantemos traços de tempos remotos em nosso comportamento cotidiano. Contudo, não podemos simplificar essa análise, atribuindo uma única causa a essa constatação. Devemos considerar que a dissimulação de conflitos e contradições integra o sistema econômico e político em que vivemos, onde se devem silenciar os descontentes e revoltosos. Devemos procurar no contexto social, econômico e político enfrentado por todos os agentes da educação a razão que

explica o fato de a preocupação com a aprendizagem do conteúdo de História nem sempre constar nos objetivos apresentados nas pesquisas. A escola é uma instituição inserida na sociedade, existe em função dela e reflete a organização estrutural desta, desta forma, como instituição refletora dos problemas sociais, também enfrenta casos de violência e desrespeito aos seus integrantes.

A escola brasileira passa por um momento de crise, aproximadamente como outras instituições. Como expõem Martins (2015) em sua Tese, a escola e com ela os professores, se veem perdidos em meio a inúmeras demandas que muitas vezes nem deveriam ser da alçada da escola, enfrentam o descaso do poder público e o desprestígio social e ainda são responsabilizados pelo fracasso da educação.

Quanto à grande preocupação demonstrada pelas pesquisas quanto à motivação, interesse, empolgação e outras atitudes favoráveis à aprendizagem, ou a falta dessas atitudes, podemos assinalar que a História enfrenta a grande concorrência do que é apresentado a esses jovens como infinitas possibilidades de modernidade. Hobsbawm (2003) ao analisar o final do século XX já assinalou o que chamou de “presente contínuo” onde já vivia a juventude da época. Ele nos chamou a atenção para o que denominou de “destruição do passado”.

A destruição do passado- ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas- é um dos fenômenos mais lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem (p. 13).

O historiador Eric Hobsbawm escreveu a obra Era dos Extremos no final do século XX, mas pode-se afirmar que o que chamou de “destruição do passado” (2003, p. 14) é um fenômeno que ganhou força pelo impulso e popularização das tecnologias da informação dos últimos anos. Devemos pontuar que não somos contra a tecnologia, apenas queremos assinalar que nessa sociedade da informação, muitas vezes a informação superficial suplanta e toma o lugar do conhecimento, o que nos leva a uma relação superficial com o ato de aprender, passamos a priorizar a rapidez, o imediato e prazeroso e rejeitamos tudo que não tenha aplicação imediata, ou que exija mais esforço.

Muitos professores sentem-se isolados e desamparados frente ao desafio de ensinar e talvez isso explique outro ponto interessante a analisar, a maioria dos trabalhos ofereceu propostas de utilização de estratégias de ensino com matérias que não pertencem ao domínio restrito do ensino de História, como as obras de literatura, os vídeos e os jogos, entretanto apenas dois (GODOY, 2013, HIPÓLITO, 2015) discutem o trabalho interdisciplinar e, mesmo assim reduz a proposta à interdisciplinaridade entre História e Geografia. Será que

nossa escola abre espaço e dá oportunidades no seu dia a dia para um verdadeiro trabalho interdisciplinar?

Podemos também questionar se a valorização das boas relações entre os professores e estudantes não está sendo compreendida como o objetivo principal da escola. Grandes pesquisadores e teóricos da educação, como o próprio Vigotski (1996; 2004), consideraram a importância do afeto no processo de ensino e aprendizado, porém o afeto, segundo a perspectiva vigotskiana deve fazer parte do processo e não ser seu objetivo principal.

O afeto é entendido nessa perspectiva como a capacidade de afetar, ou seja, a capacidade que o professor deve desenvolver de criar necessidades através do estabelecimento de situações intencionais de aprendizagem. Gomes (2013) refere-se à questão da motivação nesses termos:

[...] possibilita pensarmos a motivação humana como algo que emerge da atividade que o sujeito realiza. Esta concepção supera a visão constante e homogênea da motivação, pois pensar na motivação para a aprendizagem implica pensar em afetação, em como a criança se *encontra* com os objetos do conhecimento, como se dá essa relação perpassada por ideias, objetos e fenômenos da realidade escolar, ou seja, como são os elementos mediadores que participam do processo de conhecimento. Mediando a relação da criança com o conhecimento está o adulto, a quem cabe, por isso, um importante papel na criação intencional de situações que promovam necessidades e o desejo do conhecimento. Na escola esse mediador é, fundamentalmente, o professor (p. 517, grifo da autora).

Seguindo a teoria proposta por Vigotski e desenvolvida por Davidov, o objetivo principal da escola e nesse caso, do ensino de História, deve ser o de propiciar a apropriação do conhecimento científico historicamente produzido pela humanidade, só através dele pode-se oferecer possibilidades de desenvolvimento do pensamento científico/teórico aos estudantes, através da formação de conceitos teóricos e científicos e assim o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores destes.

As pesquisas que trataram de didáticas diferenciadas no ensino de História foram realizadas em salas de aula comum e duas pesquisas (CRUZ, 2014; MEDEIROS, 2016) relataram a existência de “alunos com necessidades especiais” (CRUZ, 2014, p. 135; MEDEIROS, 2016, p. 58) nessas salas de aula. Apesar de os pesquisadores apenas se referirem aos estudantes como “alunos com necessidades especiais”, os indícios que os textos nos revelaram indicam que esses podem ser estudante com deficiência intelectual. Medeiros (2016) relatou que “[...] muitos destes alunos estão nas salas de aula com os demais colegas, mesmo que, muitas vezes, algumas de suas características os limitem em determinadas aprendizagens, como por exemplo, a leitura e a escrita” (p. 58).

Ambas as pesquisas (CRUZ, 2014; MEDEIROS, 2016) não tinham o objetivo de analisar metodologias de ensino de História específicas para o estudante com deficiência intelectual e mesmo apenas tendo indícios que eram esses os estudantes dos quais elas nos falam ao referir-se a “alunos com necessidades especiais”, elas contribuem com nossa análise ao expor nos resultados o êxito dos dois estudantes que participaram das pesquisas ao executar as atividades propostas.

Cruz (2016) comenta que “[...] um dos aspectos que merece destaque nessa proposta é que um aluno com necessidades especiais foi o único que conseguiu entrevistar uma pessoa com áudio e vídeo e ter sua autorização para compartilhar com a turma” (p.135). No mesmo sentido Medeiros (2016) menciona que “[...] a aluna, com o apoio da família, em aproximadamente um mês montou, dois painéis e fez o seu relato de forma muito tranquila para os demais colegas da turma” (p. 58).

Os dois pesquisadores apresentam a participação dos estudantes com deficiência intelectual como muito positiva, o que não foi o caso de todos os outros estudantes participantes das pesquisas. Medeiros (2016) é enfático ao comentar a baixa participação dos estudantes na pesquisa, menos da metade destes realizaram a tarefa proposta pelo pesquisador.

Algumas pesquisas deixam transparecer certa desconfiança em relação ao potencial do estudante com deficiência intelectual, no entanto, os próprios pesquisadores descrevem a participação, interesse e porque não, disponibilidade de aprendizagem desses estudantes, ao conseguir realizar a tarefa proposta.

Kassar (2013) comentando as possibilidades de funcionamento das funções psicológicas superiores em pessoas com deficiências afirma que “[...] diferentemente da percepção que temos em relação às pessoas sem deficiências, *não atribuímos significado aos comportamentos dessas pessoas ou atribuímos significados restritos.*” (p.166, grifos da autora). Logo em seguida a autora complementa:

[...] jovens institucionalizados, considerados incapazes de desenvolvimento de funções complexas em suas instituições [...] em casa ou na instituição assumem responsabilidades como limpar a casa cozinhar ou lavar roupas e louças. Ignoramos que, embora essas atividades sejam historicamente consideradas funções sociais simples e sem valor social, de fato são atividades que só são possíveis com o funcionamento de funções superiores (p. 166).

Devemos considerar que existem especificidades no processo de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, Luria (1991) comentando essas especificidades, afirma que: “Os traços que caracterizam a criança atrasada são: distúrbios na participação da

linguagem na formação de processos mentais complexos e deficiências nas funções reguladoras e generalizadoras” (p. 94). Entretanto, Leontiev (1991) reconhece essa especificidade, mas acrescenta que:

Trata-se de crianças que se mostram incapazes de aprender como as “normais”. Mas foi demonstrado que ao colocar estas crianças em condições adequadas ou ao utilizar métodos especiais de ensino, muitas fazem progressos notáveis e algumas conseguem inclusive superar o seu próprio atraso (p. 59, grifos do autor).

O trecho acima de Leontiev (1991) não deixa dúvidas a respeito da importância do ensino em condições adequadas e de métodos de ensino especiais que considerem as necessidades do estudante com deficiência intelectual. Desta forma, a análise de variadas propostas de métodos de ensino corrobora com o proposto por Leontiev.

O Trabalho de Silva (2009) reforçou a necessidade que no ensino de História a prática em sala de aula esteja em consonância com o objetivo que se deseja alcançar. O autor também destacou que a presença do estudante com deficiência intelectual nas salas de aula regular pode intensificar as contradições, pois este estudante tem grandes dificuldades de se adaptar ao ensino tradicional, o que pode ser encarado de maneira positiva, pois a dificuldade de adaptação do estudante com deficiência intelectual pode forçar mudanças na própria escola, como instituição social. A presença do estudante com deficiência intelectual pode ser mais um fator desencadeador de mudança do ensino, obrigando à reflexão sobre o como ensinar e o para que ensinar.

No ensino de História tradicional a formação dos estudantes está voltada para a reprodução dos conhecimentos dados, sem questionamentos, portanto, não existem grandes preocupações com metodologias de ensino que levem os estudantes à reflexão. Para a História tradicional o ensino se reduz a uma transmissão simplificada do conhecimento científico produzido pelos historiadores profissionais.

Conforme destacaram Shmidt e Cainelli (2010) o ensino de História tradicional caracterizava-se pela [...] “forma tradicional de ensino trabalhada na maioria das escolas brasileiras, a qual era centrada na figura do professor como transmissor e na do aluno como receptor passivo do conhecimento histórico” (p. 14, grifo das autoras). Esse tipo de ensino parece não favorecer ao estudante com deficiência intelectual e, diga-se de passagem, parece não favorecer aos estudantes sem deficiência intelectual também, pois não provoca o desenvolvimento, não supera o conhecimento empírico e assim não desenvolve o pensamento teórico.

Outra questão que pareceu afetar a preocupação com a presença de estudantes com deficiência no ensino de História, é a que comentamos no capítulo sobre o Ensino de História e a luta pela Inclusão no Brasil. Como expomos naquele capítulo o processo de formação do país como nação deixou um rastro imenso de exclusão. Ao analisarmos os trabalhos selecionados para essa pesquisa podemos ver que a luta pela inclusão no país ainda é muito entendida como luta pelo respeito aos direitos dos povos indígenas e dos negros, como podemos perceber através do comentário de Sanchez (2015) ao avaliar os resultados de sua pesquisa: “Houve uma sensibilização com relação ao olhar para o “outro”, principalmente quanto este outro é o indígena” (p. 108).

Ao compararmos os dados referentes ao ensino de História para o estudante com deficiência intelectual, aos dados encontrados que se referem à Questão Étnico-Racial (QER) no ensino de História, o contraste torna-se mais evidente: 143 trabalhos discutiam a Questão Étnico-Racial em total de 809 trabalhos encontrados. Os trabalhos que pesquisaram como está sendo tratada a QER no ensino de História corresponderam a 17,6% do total das pesquisas encontradas. O que pode nos indicar essa informação?

Podemos considerar que a comparação destes dados nos oferece indícios 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, estão focados, quase que exclusivamente, na questão de populações historicamente marginalizadas como foram os povos indígenas e os negros, denotando uma concepção de diversidade sem considerar outras populações presentes na escola que também sofreram e sofrem um processo de exclusão, marcados pela História de grupos e povos. Contudo, podemos dizer que foram muitos os excluídos durante o processo de consolidação de nosso país como nação e muitos destes excluídos permanecem nesta condição até o presente.

Cury (2008) discutindo essa questão afirmou que:

Mais ainda, os sujeitos vitimizados continuam a ser os mesmos: negros, índios, migrantes, moradores da periferia, pessoas com mais idade. Em uma palavra: os que são vítimas de uma renitente e injusta distribuição da renda. Daí que situações de desigualdade, de disparidade e de discriminação produzidas de fora da escola acabam por reforçar situações de precariedade no interior dela (p. 217).

No ensino de história, a luta pela garantia do respeito aos povos indígenas e aos negros culminou na aprovação das leis 10.639/2003, que incluíram a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e da lei 11. 645/2008, que estendeu essa obrigatoriedade também para o ensino de História indígena. Não temos a intenção de desconsiderar a importância da defesa aos direitos dos povos indígenas e dos negros em nosso país.

Compreendemos essa luta com legítima e necessária para a construção de uma sociedade mais justa e menos excludente. No entanto, defendemos que a necessidade de maior consideração em respeito ao ensino de História para o estudante com deficiência intelectual é urgente.

Desta forma voltamos à questão em discussão: O que explica que tenhamos encontrado um número considerável de pesquisas que se concentram na discussão da inclusão do negro e dos povos indígenas no ensino de História e que estes outros excluídos não recebam o mesmo destaque? O que explica a quase ausência de estudos sobre o ensino e aprendizado de estudantes com deficiência intelectual na área de História? O que justifica a invisibilidade desses meninos e meninas diante dos pesquisadores da área do ensino de História?

Algumas pistas podem ser úteis para desvendar esse enigma. Hobsbawm lança uma ao comentar as proposições de Marx a respeito da produção histórica. Diz o historiador que: “[...] Marx elaborou também uma teoria sobre como as ideias dos próprios historiadores tendem a ser afetadas pelo seu ser social” (HOBSBAWM, 2008, p. 77). E logo em seguida ele completa: “A história é “total”, para empregar um termo da moda, muito embora o âmbito corrente seja apenas uma seleção das coisas que parecem interessar aos historiadores [...]” (HOBSBAWM, 2008, p. 79, grifos do autor).

Podemos extrair dessas afirmações dois aspectos a considerar, primeiro, não podemos nos esquecer que o historiador, bem como o pesquisador de História (não necessariamente um historiador) e o professor de História, integram a sociedade e são afetados por ela, suas ideias de certa forma representam as ideias que pairam no todo social.

Considerando este fato podemos passar a segunda proposição e mais uma vez refletir, se a História parece ser uma seleção de interesses dos historiadores, por que a questão do ensino e aprendizagem de História para o estudante com deficiência intelectual parece não despertar grande interesse, haja vista o pequeno número de trabalhos na área?

Devemos considerar que a política nacional tornou a matrícula dos estudantes com deficiência intelectual obrigatória desde 2001, desta forma podemos indagar: Porque a presença destes estudantes nas salas de aula, desde o ano de 2001, não estimulou que novas pesquisas fossem feitas na área do ensino de História para o estudante com deficiência intelectual? Porque as matrículas dos estudantes com deficiência intelectual no Ensino Fundamental II não afetou o interesse dos pesquisadores?

Respondemos esses questionamentos retomando o processo de formação histórica do Brasil. Nesse processo, a luta pela igualdade estabelecida pelas populações indígenas e negras passou a fazer parte da identidade brasileira, essa luta representou e representa a luta de

grande parte de nossa população. O objetivo de superar a discriminação racial corresponde a uma demanda de boa parte de nossa sociedade, afinal, somos um país formado por grande quantidade de pessoas afro-descendentes e descendentes dos povos indígenas, formamos um país mestiço.

Já quanto às pessoas com deficiência intelectual a situação é diferente, o movimento em favor dos direitos e da autonomia dessas pessoas no Brasil é relativamente recente, remonta à década de 1980 e, infelizmente parece envolver uma pequena parcela da sociedade. É primordial que se compreenda que os estudantes com deficiência intelectual precisam de uma educação diferenciada, como já discutimos ao expor o pensamento de vários pesquisadores (LEONTIEV, 1991; LURIA, 1991; KASSAR, 2013; MARTINS, 2015, OLIVEIRA, 2012; OMOTE, 1994; VIGOTSKI, 1997).

Na área das pesquisas que abordam o ensino de História parece haver um entendimento amplo do termo Inclusão, que engloba outros sujeitos historicamente marginalizados, o que de certa forma pode não favorecer ao estudante com deficiência intelectual, pois este pode passar a ser visto como apenas mais um excluído, desta forma suas especificidades não são consideradas e nem é considerada a necessidade de oferecer condições diferenciadas de ensino e aprendizagem a estes estudantes.

Podemos considerar que houve e há um movimento em direção a Inclusão social e escolar da pessoa com deficiência, contudo, podemos questionar: Até que ponto esse movimento pode ser considerado um objetivo real das classes dominantes em uma sociedade pautada pelo interesse maior de obtenção de capital através da apropriação do excedente produzido pelas classes trabalhadoras? Outro ponto importante a questionar: A educação pública, portanto, a educação destinada às classes trabalhadoras, visa realmente o desenvolvimento integral destas? Há real interesse de que a Inclusão aconteça ou há o interesse que ela seja apenas uma fachada?

Apesar de algumas destas questões terem sido debatidas por pesquisadores e estudiosos de muito maior saber do que possuímos, consideramos importante retornar a elas, mesmo que rapidamente, para considerar a questão de como incluir em uma sociedade estruturalmente excludente. As pedagogias com maior presença nas escolas brasileiras preconizam que se preparem os estudantes para o mercado de trabalho, para o empreendedorismo, no entanto, é necessário refletir: Como isso é possível em tempos de crises econômicas cíclicas e desemprego assustador, em níveis mundiais? Haverá realmente lugar para todos nessa sociedade? E a pessoas com deficiência, qual lugar lhes será destinado?

Ao considerar a aparente falta de interesse de pesquisadores pelo tema que trata do ensino e aprendizagem de História pelo estudante com deficiência intelectual, podemos analisar até que ponto o aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência intelectual na escola comum representa uma inclusão real, garantindo a esses o acesso ao conhecimento e por meio deste o desenvolvimento, ou se, o crescimento do número de matrículas representa apenas uma nova forma de exclusão, onde meninos e meninas continuam sendo abandonados, porém, não mais fora das escolas, abandonados agora dentro das salas de aula, na presença de seus professores e colegas de classe. “Desse modo, é preciso se interrogar senão seria mais acertado um conceito como *inclusão excludente*, sobretudo caso se considere a lógica do capitalismo” (CURY, 2008, p. 209, grifo do autor).

O que representou para a escola a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual na classe comum? O que representou para o ensino de História tal inclusão? E o que pode representar? Com essas reflexões não temos o intuito de desistir da construção de uma escola e uma sociedade verdadeiramente não-excludente, pois consideramos “[...] que a inserção de estudantes com deficiência intelectual no Ciclo II do Ensino Fundamental nos empurra na busca de uma nova lógica educacional e escolar” (OLIVEIRA, 2012. p. 20).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso propósito ao iniciar esta pesquisa era averiguar se haviam didáticas específicas para o ensino de História a estudantes com deficiência intelectual. No entanto, no decorrer do trabalho percebemos que a didática é importante, entretanto, não podemos esquecer os objetivos a que se deve propor o ensino. Nesse sentido é fundamental sempre ter em mente algumas questões que devem norteá-lo: Qual sociedade desejamos? Ensinamos para preparar as pessoas para adaptarem-se às condições sociais, econômicas e políticas vigentes ou ensinamos para levá-las a ter condições de refletir sobre a realidade e assim, talvez transformá-la?

Neste trabalho optamos pelo desejo de transformação. Tendo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural como base, consideramos que a educação deve assumir o objetivo de transformar a realidade na direção da superação das desigualdades econômicas e sociais. Desigualdades que se pautam na manutenção da classe trabalhadora no papel de excluída não só social e economicamente, como também culturalmente.

A escola deve assumir a função de revolucionar, deve propiciar que a classe trabalhadora se aproprie do conhecimento teórico e científico, historicamente acumulado pela sociedade e, em boa parte, mantido refém das classes dominantes.

O domínio do conhecimento e da cultura são características de uma sociedade forte, desenvolvida, ao negar a qualquer indivíduo o acesso pleno ao conhecimento teórico, científico e cultural, condena-se este indivíduo ao subdesenvolvimento, à subordinação a outros seres humanos. No que se refere às pessoas com deficiência intelectual esta questão pode ser considerada ainda mais séria, visto que uma educação que lhes negue o acesso ao conhecimento teórico e científico pode intensificar as dificuldades dessas pessoas de desenvolverem a autonomia e o pensamento abstrato.

A escola deve romper com a prevalência do pensamento cotidiano, empírico, isso através do ensino do conteúdo teórico e científico historicamente acumulado. O conhecimento científico deve fornecer condições para que nossos estudantes, com ou sem deficiência intelectual, ressignifiquem seus cotidianos, vendo-os com os olhos do pensamento científico e teórico.

A proposta de um ensino desenvolvimental oferecida por Davidov nos indica um caminho a seguir. Ensinar através de núcleos conceituais, ensinar o estudante a compreender o que há de mais importante em cada conteúdo, a relacionar os aspectos gerais do conhecimento

aos particulares e nesse caminho levá-lo a desenvolver o pensamento teórico, essa é a proposta do ensino desenvolvimental.

Esta pesquisa ofereceu como resultado um número muito baixo de trabalhos que discutiam o ensino de História para estudante com deficiência intelectual, apenas duas pesquisas em um período de 11 anos (2005 a 2016), contudo, essa própria escassez tornou-se um dado de análise.

Passamos a discutir a razão de existirem tão poucos trabalhos e chegamos à conclusão que isto se deve em partes ao fato da História dividir sua atenção entre muitos excluídos, o que parece fazer com que os pesquisadores escolham alguns em detrimento de outros. As pesquisas na área do ensino de História parecem adotar o termo Inclusão em toda sua amplitude de significados, estendendo a necessidade de inclusão, principalmente, para os povos e grupos sociais que historicamente sofreram com a exploração e a escravidão, falamos dos povos indígenas e dos negros, vítimas da escravidão e do preconceito.

Não discordamos da importância da valorização da questão étnico-racial no ensino de História, aliás, defendemo-na em toda a educação, no entanto, sustentamos que a Inclusão Escolar deve ser compreendida em sua especificidade de garantir não só a matrícula de todos, inclusive do estudante com deficiência intelectual na sala de aula comum, como também lutar pela sua aprendizagem e desenvolvimento. O entendimento amplo do termo Inclusão Escolar pode levar a distorções que concebam o estudante com deficiência intelectual como apenas mais um excluído, sem especificidades, sem necessidades educativas especiais, e assim, este estudante pode ser vítima de uma nova exclusão, agora do direito de aprender e assim desenvolver suas funções psicológicas superiores.

Outro ponto que abordamos foi o que discute as intenções que se escondem atrás do discurso da Inclusão: Até que ponto a luta pela Inclusão Escolar é uma luta de toda a sociedade? Ao considerar as condições a que estão relegadas as escolas públicas e seus professores fica difícil considerar que o ensino de qualidade para todos os estudantes seja um objetivo de nossa sociedade e de seus governantes. As péssimas condições de nossas escolas, bem como as precárias condições de trabalho de nossos professores transpareceram como pano de fundo de várias das pesquisas analisadas.

Neste sentido, ficaram claras as maiores preocupações presentes nas pesquisas analisadas: melhorar o relacionamento entre professores e estudantes, desenvolver a empatia, motivar os estudantes para participar da aula e superar a indisciplina. Consideramos que são objetivos importantes, no entanto, eles parecem substituir o objetivo de fazer com que os estudantes aprendam o conteúdo de História, podendo afastar ainda mais os estudantes da

escola pública, estudantes com ou sem deficiência intelectual, de se apropriarem do conhecimento historicamente construído e correndo o risco de condená-los ao subdesenvolvimento, pois, sem o ensino escolar sistematizado torna-se muito difícil aprender a pensar teoricamente.

A escola é a única instituição que tem como função de ser transmitir o conhecimento teórico e científico sistematizado. O indivíduo pode ter acesso ao conhecimento em outros âmbitos de sua vida cotidiana, contudo, o conhecimento organizado e transmitido de forma intencional, ele só acessará por intermédio da escola e neste fato concentra-se todo caráter revolucionário desta.

As pesquisas, ou a ausência delas, nos indicaram que a Inclusão Escolar ainda está muito aquém do desejado por nós, contudo, os dados obtidos nos apontaram que a presença dos estudantes com deficiência intelectual na sala de aula comum pode ser mais uma condição no sentido da mudança, já que estes estudantes oferecem grandes dificuldades de adaptarem-se ao ensino tradicional. Essa presença também pode obrigar os professores à reflexão: Se os documentos oficiais prescrevem o ensino para todos, porque as condições que nos são oferecidas são tão caóticas? Parafraseando o próprio Marx, não podemos nos esquecer que o professor também precisa ser educado.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, A. M. (et. al.). *Ensino de história: Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2009.

ANPED, Comissão de Mestrados Profissionais do FORPRED. *Relatório das condições e perspectivas dos Mestrados Profissionais na Área de Educação*. Goiânia, 2013. Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2013/10/MProfissional-FORPRED-GOIANIA.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2017.

BRASIL, Comissão Nacional. *Relatório de atividades: Ano Internacional das Pessoas Deficientes*. Brasília, 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 2, de 19 de Fevereiro de 2002* (a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2016.

_____. *Decreto – Lei n. 1190/39*. Legislação Federal do Ensino Superior. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 abr. 2016.

_____. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jan. 2016.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, 2001(a).

_____. *Diretrizes para Formação de Professores para a Educação Básica*. Brasília; 2001(b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. *Indicadores da Educação Especial*. Brasília: MEC, 2015(a). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192%20. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Lei n. 10.639/2003*. Brasília: Diário Oficial da União, 2003.

_____. *Lei n. 11.645/2008*. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

_____*Lei 13.415/2017*. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 04 jan. 2017.

_____*Orientações para implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2015 (b). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 04 out. 2016.

_____*Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____*Parecer CNE\CBE nº 17*. Diário Oficial da União de 17/8/2001. Seção 1, Brasília, 2001(c).

_____*Portaria Normativa 17, de 28 de dezembro de 2009*. Diário Oficial da União. 29 dez 2009; Seção 1; p. 20.

_____*Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1997.

_____*Resolução CNE/CP 1/2002*. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002(b). Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____*Resolução CNE/CP 1/2005*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de novembro de 2005. Seção 1, p. 17, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRECHT, B. *Poemas: 1913-1954*. São Paulo: Edições 34, 2000.

CARDOSO, E. T. *Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para ensino de História*. 2008, 132f. Dissertação ((Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas- Faculdade de Educação, Campinas, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000446532>. Acesso em: 04 jan. 2017.

CARVALHO, R. C. *Ensino de História, Cotidiano e Literatura: Escravidão e Paternalismo em contos de Machado de Assis*. 2016, 132 f. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle>. Acesso em: 07 jan. 2017.

CERRI, L. F. *Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática*. Revista de História Regional, 2010, p. 264-278. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380/1875>. Acesso em: 04 fev. 2017

COSTA, A. B., ZOLTOWSKI, A. P. C. *Como escrever um artigo de revisão sistemática* in: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V. (orgs.). Manual de Produção Científica. E-book – Porto Alegre: Penso, 2014.

- CRUZ, S. R. M. *O uso do computador nas aulas de história: contribuições e desafios*. 2014, 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/1689/1/DISSERTACAO_O%20uso%20do%20computador%20nas%20aulas%20de%20hist%C3%B3ria....pdf Acesso em: 18 dez. 2016.
- CURY, C. R. J. *A educação escolar, a exclusão e seus destinatários*. Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, 2008.
- DALLARI, D. A. *A ditadura brasileira de 1964*. São Paulo, DHNET, 2013. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/dalmodallari/dallari_ditadura_brasileira_de_1964.pdf. Acesso em: 20 fev. 2016.
- DALL' AGNOL, C. *Produção audiovisual como recurso didático-pedagógico no ensino de história: "Como me veem?", "Como eu vejo?" estudo de caso de adolescentes de uma comunidade em situação de vulnerabilidade social*. 2015, 145 f. Dissertação (Mestrado em História)-Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrgs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1088/Dissertacao%20Caroline%20Dall%20Agnol.pdf?sequence=1> Acesso em: 08 fev. 2017.
- DAVYDOV, V. V. *Problemas do Ensino Desenvolvimental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia*. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. [198-]. Disponível em: [http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADU%C3%87%C3%83O%20PROBLEMAS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20EACHING%20\(Livro\).doc](http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADU%C3%87%C3%83O%20PROBLEMAS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20EACHING%20(Livro).doc). Acesso em: 22 out. 2015.
- _____. *Tipos de generalización en la enseñanza*. 3 ed. Habana: Pueblo y Educación, 1982.
- DIAS, M. A. L. *Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes*. 2007, 180 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14112007-152831/>. Acesso em: 06 fev. 2017.
- FONSECA, C. C. *Ensino de comparação: elaboração, aplicação e avaliação de uma proposta com uso de software educativo*. 2016, 99f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16216/1/Cintia%20Cassia%20Fonseca%20.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2017.
- GEJÃO, N. G. *O conhecimento histórico escolar mediado pelo uso da imagem fotográfica: o governo de Getúlio Vargas e a relação com a classe trabalhadora (1930-1945)*. 2010, 257 f. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000162730>. Acesso em: 05 fev. 2017.
- GODOY, A. C. *As imagens na sala de aula: produção de conteúdo visual no ensino de história e geografia local*. 2013, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de

São Paulo, Ribeirão Preto, 2013. Disponível em:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-19022014-173117/publico/AdrianaCGodoy.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2017.

GOMES, C. A. V. *O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 18, n. 3, p. 509-518, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n3/v18n3a11.pdf>. Acesso em: 10 jul.2017.

HIPÓLITO, P. *Cemitério São João batista de Guarabira - PB: Espaço Pedagógico Para o Ensino de História*. 2015, 148 f. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/8088/2/arquivo%20total.pdf>. Acesso em: 10 jan.2016.

HOBSBAWM, E. J. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

KASSAR, M. C. M. Funções mentais superiores e formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: Implicações pedagógicas. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (orgs.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R. et al. *Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Editora Moraes. 1991.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar d teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N.(orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; FREITAS, R. A .M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). *Ensino Desenvolvimental: Vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e o regulamento do comportamento de crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R. (et al.). *Psicologia e Pedagogia I: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Editora Moraes. 1991.

MARTINS, C. M. F. (et al.). Elaboração conceitual do adolescente com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental, in: PLETSCHE, M. D.; MENDES, G. M. L.; HOSTINS, R. C. L. (org.). *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos*. São Carlos: M & M- ABPEE,2015.

MARTINS, L. R. *Literatura e ensino de história: construção de novos conhecimentos e resistência por meio de narrativas consensuais*. 2015, 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032016-102933/>. Acesso em: 04 jan. 2017.

MARX, K. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MAURICIO, D. M. T. Invenção do possível: o uso e a produção de filmes nas aulas de história. 2010, 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28012011-131206/pt-br.php>

Acesso em: 09 jan.2017.

MEDEIROS, G. R. *Produção de autobiografias por alunos do 6º ano do ensino fundamental como forma de refletir sobre trajetórias de vida e desenvolver noções do trabalho do historiador*. 2016, 93 f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Rio Grande Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/156455/001013082.pdf?sequence=1>.

Acesso em: 09 jan.2016.

MILIAN, V. K. R. *Literatura e ensino de História: a construção do conhecimento histórico em sala de aula a partir das crônicas de Lima Barreto*. 2015, 150 f. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000202512>. Acesso em 05 jan. 2017.

NULL, L.; LOBUR, J. *Princípios Básicos de Arquitetura e Organização de Computadores*. Ed. Bookman (edição Digital), 2010.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem escolar e Deficiência Intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLESTCH, M. D. & DAMASCENO, A. (orgs.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior*. Rio de Janeiro, Editora Edur, p.10-22, 2011.

_____. Deficiência Intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. In. SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual: Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2012.

_____. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. *Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial*. Londrina: ABPEE, 2009, p. 69-82.

_____. *Estudos na Área da Deficiência Intelectual: Avaliação Pedagógica, Aprendizagem e Currículo Escolar*. 2015, 359 f. Tese (Livre-Docência em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

OMOTE, S. *Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido*. Revista Brasileira de Educação Especial, v.1, n.2, p. 65-73, 1994.

ORIÁ, R. Memória e Ensino de História. In: BITTENCOURT, C. M. F. (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 2002.

PEREIRA, L. B. *Ensino de história e o ofício do historiador: a investigação do processo de patrimonialização do espaço físico da Escola Estadual Professor Olintho de Oliveira (Porto Alegre/RS) com alunos e alunas do 6º ano do ensino fundamental*. 2016, 161 f. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Federal Rio Grande Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/156462>. Acesso em: 08 jan. 2017.

PEREIRA, J. S. *Uma máquina do tempo movida à imaginação: RPG e empatia histórica no ensino de história*. 2014, 149 f. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mesthis/JulianodaSilvaPereira_Dissertacao.pdf. Acesso em: 10 jan. 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. E-book – 2ª. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, A. S. *A minha escola também tem história: uma proposta de ensino de história através do patrimônio com turmas do 6º ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Educação Básica Fernando Gomes (Porto Alegre/RS)*. 2016, 98 f. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Federal Rio Grande Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/156456> Acesso em: 12 jan. 2017.

ROMANELLI, N. *A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208, Junho/ 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722011000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 jul. 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. *As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação*. Revista Diálogo Educacional (online), nº 6, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em 18 jul. 2017.

RÜSEN, J. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Tradução de Marcos Roberto Kusnick, revisada pelo editor. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279/285>. Acesso em 15-02-2017. Acesso em 15 jul. 2016.

SADDI, R. *Didática da História como sub-disciplina da ciência histórica*. História & Ensino, Londrina, v. 16, n. 1, 2010, p. 61-80. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11603/10304>. Acesso em 16 mai. 2016.

SANCHEZ, L. A. *Ensino de história indígena através do cinema: uma experiência pedagógica*. 2014, 150 f. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-02062015-170411/> Acesso em: 18 jan. 2017.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

SCHMIDT, M. A. M. S; CAINELLI, M. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2010.

_____. *Estado e construção do código disciplinar da Didática da História*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 709-729, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 20 mai. 2016.

SILVA, L. H. *A concepção de êxito no ensino de História para alunos com deficiência intelectual*. 2009, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/silva_lh_me_mar.pdf. Acesso em: 02 dez.. 2016.

_____. *Construção, Aplicação e Análise de Proposta de Formação Continuada de Professores para o Ensino de História a Alunos com Deficiência Intelectual*. 2016, 180 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136261>. Acesso em: 02 dez.. 2016.

SCHALOCK , R. et al. *Intellectual Disability – Definition, Classification ad Systems of Supports*. Washington: AAIDD, 2010.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. (orgs.). *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000084.pdf> Acesso em: 20 jan. 2016.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos da Defectologia*– Obras Escogidas – Tomo V. Madri: Visor, 1997.

_____. *Obras escogidas*– Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

_____. *Teoria de las emociones*. Estúdio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004.

APÊNDICE

Quadro 2: Síntese dos objetivos, metodologia e procedimentos, métodos de avaliação utilizados e resultados apresentados pelas pesquisas em Didáticas Diferenciadas no Ensino de História.

Obra	Objetivo (s) da pesquisa	Metodologia e procedimentos de pesquisa	Instrumentos de coletas de dados	Resultados apresentados
Dias (2007) Doutorado	“[...] analisar os textos escritos dos estudantes a fim de esclarecer aspectos de relação de desenvolvimento entre língua escrita e consciência histórica a partir do mapeamento de algumas de suas características.” (p.78).	Estudo de caso-pesquisa qualitativa e quantitativa com estudantes de 5ª e 8ª séries (6º e 9º anos) do Ensino Fundamental II.	Produção textual dos estudantes e observação do comportamento destes.	A pesquisadora chegou a conclusão que: “Numa perspectiva que pensa o ensino de História e o de língua escrita como favorecedores da formação do ser pensante, parece-nos relevante instaurar processos de produção textual como mecanismos articulados pensar, produzir, revisar, planejar, reescrever, editar, ler e interpretar. Convidado a rever seu texto no decorrer do trabalho de ensino, o estudante tem a chance de rever posições, colocar-se num novo lugar, acrescentar ou modificar ideias. Investir na escrita e reescrita significa, portanto, potencializar a capacidade do sujeito de refletir sobre o mundo, apropriando-se dele num movimento constitutivo.”(p. 175).
Cardoso (2008) Dissertação	-Analisar as possibilidades de uso do RPG para aumentar a motivação dos estudantes para aprender História.	Pesquisa-ação: A pesquisadora desenvolveu um projeto em que promoveu o ensino de História através dos jogos de RPG com estudantes da sexta série do Ensino Fundamental-ciclo II.	_ Observação da participação e envolvimento dos estudantes com os jogos; _ Questionário aplicado aos estudantes sobre suas preferências escolares, concepções e dificuldades no aprendizado de História; _ Avaliação escrita individual, com o	_ Estudantes passaram a se preocupar mais com o aprendizado; _ Aumento da motivação dos estudantes para aprender História.

			objetivo de verificar se o aprendizado dos conteúdos, propostos pelo Currículo, haviam sido atingidos.	
Obra	Objetivo (s) da pesquisa	Metodologia e procedimentos de pesquisa	Instrumentos de coletas de dados	Resultados apresentados
Silva (2009) Dissertação	Investigar quais eram as concepções de êxito na disciplina de História para estudantes com deficiência intelectual e seus professores e analisar se essas concepções correspondiam ou eram diversas.	“Análise Textual Discursiva” (p. 44) das entrevistas de estudantes com deficiência intelectual do Ensino Fundamental II e seus professores.	Entrevista através de roteiro de perguntas estruturado.	Os estudantes com DI acreditavam que obtinham êxito na disciplina de História quando prestavam a atenção na aula e se comportavam bem, não atrapalhando a aula. Para os professores “[...] a História antes da presença dos alunos com deficiência intelectual[...] como espécie de produto que deve ser entregue aos alunos responsáveis por “guardá-la” (p. 122). “Diante das dificuldades que os professores encontraram para alcançar o êxito que esperam também com estes alunos, ou seja, a significação do conhecimento, vimos que passaram então a avaliar a conduta, atribuindo notas positivas associadas ao que consideram bom comportamento”(p. 123).
Gejão (2010) Dissertação	“[...] refletir sobre as contribuições do uso de imagens fotográficas como fonte histórico escolar no ensino de História.” (p. 198). “Pretendeu-se que os alunos verificassem a possibilidade de múltiplas explicações históricas, de modo a compreenderem que os documentos são produtos culturais, resultantes de intenções e que	Pesquisa-ação com estudantes de 8ª séries do Ensino Fundamental II.	“[...] questionário socioeconômico juntamente ao instrumento de investigação do conhecimento prévio.” Também foram aplicadas duas atividades avaliativas (os estudantes responderam questões escritas) com o intuito de analisar o aprendizado no final do projeto.	Os dois grupos apresentaram respostas relacionadas à idéia de fotografia como ilustração que permite imaginar, permite criar uma imagem em suas mentes dos acontecimentos passados. Não se está aqui desconsiderando o fato de que estes grupos não estudaram com este tipo de documento, no entanto salienta-se que o trabalho com os

	<p>expressam determinadas visões de mundo.” (p. 198).</p>		<p>documentos escritos, assim como os visuais, nas aulas, foi realizado com o objetivo de que os alunos compreendessem como o conhecimento histórico é construído, o que é um documento histórico, sua qualidade de produto cultural, e por fim, reconhecessem as diferentes linguagens como possíveis fontes para o estudo do passado. Os grupos F8^a e F3^o conseguiram apontar procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa histórica para o estudo com documentos históricos, no caso a fotografia, no ensino de História, e também se aproximaram mais do entendimento de que os documentos históricos são produtos das ações humanas e, portanto, condicionados ao contexto social, econômico, político e cultural do seu momento de produção e recepção. Ainda assim, não se considera que os alunos destes grupos tenham compreendido de forma satisfatória a idéia de múltiplas explicações históricas sobre os acontecimentos passados. Os resultados da pesquisa possibilitam considerar a imagem fotográfica como fonte histórica escolar, a qual contribui de forma significativa para a organização dos conceitos, a construção das narrativas e a compreensão dos conteúdos. As fotografias possuem funções comunicativas</p>
--	---	--	--

				que além de transmitir as mensagens mais explícitas, provocam a reação nos leitores, envolvem diferentes contextos, reforçam informações importantes, ajudam na organização e retenção de conteúdos, fazendo com que a construção do conhecimento pelos alunos supere as informações mais óbvias e, a partir do contato com suas idéias prévias, caracterize-se como o resultado de uma aprendizagem significativa (p. 202).
Obra	Objetivo (s) da pesquisa	Metodologia e procedimentos de pesquisa	Instrumentos de coletas de dados	Resultados apresentados
Maurício (2010) Dissertação	<p>_[...] “aumentar a adesão dos alunos à aula de História.”(p. 155)</p> <p>_ “[...] verificar as representações que os alunos possuem sobre o ensino de História e os efeitos que a compreensão de elementos fílmicos na composição de uma determinada narrativa pode oferecer à aprendizagem.” (p. 23)</p>	<p>“[...] <i>estudo do tipo etnográfico.</i>” (p. 23, itálico da autora).</p>	<p>_ Roteiros de análise dos filmes assistidos e trabalhados pelos estudantes das duas turmas dos 9º anos do Ensino Fundamental- ciclo II;</p> <p>_ Filmes produzidos pelos estudantes;</p> <p>_ Adesão e participação dos estudantes no projeto;</p> <p>_ Caderno de registros de campo produzido pela pesquisadora.</p>	<p>_ Quase todos os filmes produzidos pelos estudantes apresentaram uma “visão positivista” na qual “se verifica a presença de uma História marcada por heróis.” (p. 115)</p> <p>_ Houve a criação de vínculos e melhora na comunicação entre professora e estudantes, o que causou maior adesão às aulas de História.</p> <p>_ “De modo geral, os alunos do 9º ano aumentaram seu repertório sobre características e especificidades da linguagem do cinema.” (p. 155)</p> <p>_ “O trabalho trouxe contribuições no sentido de desenvolver a sensibilidade de uma cultura visual dos alunos.” (p.157)</p> <p>_ Permitiu a articulação entre os conhecimentos extra-escolares dos estudantes e os conhecimentos da disciplina de História.</p>

				_ Segundo a autora, o projeto alterou a relação dos estudantes com o conhecimento histórico, levando-os a perceber o que “[...] tem mais sentido e o que não tem [...]” (p. 161).
Obra	Objetivo (s) da pesquisa	Metodologia e procedimentos de pesquisa	Instrumentos de coletas de dados	Resultados apresentados
Godoy (2013) Dissertação	_ “[...] estudar como a produção de material imagético pelos alunos pode colaborar no aprendizado de conhecimentos da História e Geografia local [...]” (p.23) _ “[...] descrever e compreender todas as etapas do processo de produção do curta de animação, analisar, sob a ótica dos alunos envolvidos, quais os impactos na aprendizagem dos conhecimentos de História e Geografia local e compreender as habilidades envolvidas na leitura de imagens diversas(educação por imagens)” (p. 24).	Pesquisa qualitativa: A pesquisadora participou de um projeto que teve o objetivo ensinar História e Geografia local através da produção de curta de animação sobre a História da cidade de Ribeirão Preto. Participaram do projeto estudantes das sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental-ciclo II.	-Questionários abertos aplicados aos estudantes; - Análise do processo de produção e do produto, o curta de animação produzido pelos estudantes.	-Maior motivação e entusiasmo pelo aprendizado; -Maior aprendizado nas áreas do projeto (História e Geografia local), bem como a relação do conhecimento adquirido nessas áreas, com o conhecimento de outras áreas como Ciências, Artes etc.
Obra	Objetivo (s) da pesquisa	Metodologia e procedimentos de pesquisa	Instrumentos de coletas de dados	Resultados apresentados
Cruz (2014) Dissertação	“[...] compreender as contribuições e os desafios do uso do computador nas aulas de História.” (p.14) Analisar a possibilidade de que os estudantes “[...] desenvolvessem o raciocínio histórico por meio da leitura de textos em fontes variadas, Selecionassem e localizassem informações mais relevantes [...] produzissem textos próprios e organizando o	Pesquisa qualitativa, com “[...] observação participante [...]” (p. 78) e intervenção baseada na “[...] pedagogia de Projetos [...]” (p.15). O estudo desenvolveu-se com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II e seus professores.	-Diário de pesquisa; - Produções dos estudantes como textos, relatos, desenhos e avaliações; - Relatório avaliativo produzido pelos estudantes ao final de cada atividade; - Entrevista semiestruturada com os professores de História da rede municipal de ensino de Lavras- MG.	A pesquisadora, a partir dos relatórios dos estudantes, concluiu que estes sentiram maior prazer nas atividades propostas e que estes sentiram-se mais motivados, interessados e que as atividades com o uso do computador [...] proporcionaram aprender um pouco mais sobre o assunto, alguns afirmam ter aprendido com os colegas, pois as investigações foram feitas em duplas ou trios.”(p.111).

	<p>conhecimento, aprendendo a trabalhar colaborativamente comunicando suas descobertas de diferentes formas “(p. 14).</p>		<p>Entretanto, logo na página seguinte, a pesquisadora afirma que “não ficou muito evidente se houve apropriação de novos conhecimentos [...]” (p.112) ela ainda acrescenta que “[...] há uma grande dificuldade de identificar o que foi aprendido.” (p. 112).Essa afirmação é um tanto quanto contraditório, pois há apresentação de vários trabalhos produzidos pelos estudantes, onde estes expõem seus conhecimento, a própria pesquisadora destaca que: “Um dos aspectos que merece destaque nessa proposta é que um aluno com necessidades especiais foi o único que conseguiu entrevistar uma pessoa com áudio e vídeo e ter sua autorização para compartilhar com a turma. Ele se sentiu muito importante e demonstrou habilidade em lidar com os recursos do telefone móvel. Essa situação nos mostra que as TDIC abrem possibilidades de adequação de atividades para alunos especiais.” (p.135). A pesquisadora destaca as dificuldades encontradas na execução do projeto: Aulas compartimentadas em 50 minutos, a perturbação da ordem escolar estabelecida(os estudantes trabalharam em duplas, andaram pela escola, voltaram no contraturno), dificuldade dos estudantes trabalharem</p>
--	---	--	--

				coletivamente, os problemas com a estrutura das escolas(falta de computadores, internet, etc.), necessidade de apoio técnico, de trabalho interdisciplinar e de maior preparação do professor em trabalhar com tecnologias.
Obra	Objetivo (s) da pesquisa	Metodologia e procedimentos de pesquisa	Instrumentos de coletas de dados	Resultados apresentados
Pereira (2014) Dissertação	“[...] verificar se há ocorrência de experiência empática histórica entre os alunos relativamente aos conteúdos da História a partir de um jogo de RPG (Role Playing Game), observando sua relação na apreensão de conceitos históricos por parte dos alunos.(p. 12)	“Para a pesquisa foi desenvolvida uma oficina, realizada em sala no horário normal da aula (foram utilizadas seis aulas para a aplicação do jogo), em três turmas de 7º ano[.]”(p. 86) _ Análise do conteúdo das respostas às entrevistas e questionários.	_Entrevistas semi-estruturadas; _Questionários; _Participação dos estudantes na oficina e outras atividades do projeto.	_“Através de evidências históricas, os alunos puderam descobrir alguns aspectos de como pensavam os antigos romanos sobre escravidão”.(p. 122) _ “Os alunos estabeleceram uma relação empática com os agentes do passado.” (p. 122) (O autor pontua que “Nem todos, entretanto, chegaram a esta disposição que é a empatia”(p. 122).
Obra	Objetivo (s) da pesquisa	Metodologia e procedimentos de pesquisa	Instrumentos de coletas de dados	Resultados apresentados
Sanchez (2014) Dissertação	[...] verificar a possibilidade do uso do cinema de temática indígena como material didático para o Ensino de História. (p.13)	Pesquisa-ação com estudantes da 7ª série (8º ano).	Relatos orais dos estudantes, questionários e trabalhos escritos produzidos pelos estudantes.	“Houve uma sensibilização com relação ao olhar para o “outro”, principalmente quanto este outro é o indígena. As questões de preconceito e generalizações não desapareceram [...] (p. 108). A maioria dos estudantes conseguiu entender que existem vários povos indígenas e não apenas um. A Pesquisadora considerou o projeto com resultados positivos.
Dall’Agnol (2015) Dissertação	“[...] desenvolver uma metodologia, com o uso da produção audiovisual no ensino	“Método fenomenológico hermenêutico” (p. 22). Pesquisa do	“[...] entrevista conversacional livre onde as perguntas básicas foram	“Nossos objetivos – específicos e geral – foram alcançados.” (p. 131).

	<p>de História, trabalhando o conceito de identidade e pertença de adolescentes de comunidades em situação de vulnerabilidade social.” (p. 22). “[...] objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Apresentar um histórico sobre o papel do audiovisual como instrumento didático-pedagógico; – Estudar os conceitos de identidade e pertença relacionando-os a comunidades em situação de vulnerabilidade social; – Analisar os conceitos de juventude e adolescência buscando especificidades relacionadas a comunidades em situação de vulnerabilidade social e a situações de ensino/aprendizagem”(p. 22). 	<p>tipo quantitativa e qualitativa: “Observação Participante com apoio em quatro técnicas metodológicas: Estudo de caso, Entrevistas em Profundidade, Análise de Conteúdo e Análise do Discurso.” (p. 23). O estudo desenvolveu-se com estudantes de 8º anos do Ensino fundamental.</p>	<p>realizadas e para cada entrevistado outros questionamentos foram feitos de forma não padronizada, embora mantivéssemos o tema nuclear.” (p.33). Observação da participação dos estudantes na produção do material audiovisual.</p>	<p>“A metodologia desenvolvida mostra um caminho para envolver os alunos no processo de aprendizagem, a partir do audiovisual, trabalhando a parte teórica e prática e criando significância, além de permitir a visibilidade de como as relações de autonomia, reconhecimento, identidade, pertença, respeito se desenvolvem a partir do recurso didático-pedagógico: produção audiovisual.” (p. 131). “A partir da Análise do Discurso, foi possível identificar o sentimento de orgulho dos adolescentes em morar no bairro Reolon, após o envolvimento com a produção do documentário. Eles puderam conhecer a História Local da comunidade, e fizeram a leitura do documentário, que funcionou como um espelhamento, construindo subjetivamente a percepção de pertença, corroborando com o sentimento de autoestima (identidade)” (p. 132).</p>
Obra	Objetivo (s) da pesquisa	Metodologia e procedimentos de pesquisa	Instrumentos de coletas de dados	Resultados apresentados
Hipólito (2015) Dissertação	<p>“[...] compreender como o cemitério [...] pode ser utilizado para o desenvolvimento de atividades didáticas relativas ao ensino de história para os alunos do ensino fundamental.” (p. 13). Compreender a História local a partir do estudo do cemitério.</p>	<p>Pesquisa-ação, elaboração de sequência didática aplicada a estudantes de 8º e 9º anos.</p>	<p>Relatos escritos produzidos pelos estudantes e seus relatos orais.</p>	<p>“E como os alunos foram capazes de construir um texto narrando suas experiências e sua compreensão sobre o que foi debatido em sala e observado no cemitério, isso demonstrou que usaram a cognição, o pensamento, para</p>

				<p>dialogar a teoria com a prática [...] Essa compreensão resulta em algo novo, muitas vezes em mudanças de concepção, como observamos na maioria dos relatos. Nesse ato de narrar os alunos assumem autonomia, se colocam como sujeitos ativos.” (p. 117). Segundo o pesquisador, os estudantes se mostraram participativos e empolgados e apenas um disse não ter gostado do projeto. Para ele a aprovação deveu-se ao “[...] impacto do diferente - diria do novo.” (p. 118). O pesquisador concluiu que a pesquisa “[...] gerou bastante aprendizado para todos os envolvidos” (p. 118).</p>
Martins (2015) Tese	[...] a compreensão das formas pelas quais o uso da Literatura nas aulas de História pode ou não interferir na construção do conhecimento histórico dos estudantes por meio de possíveis alterações ou permanências em seu conjunto de representações sociais. (p. 7)	Observação etnográfica; Estudo comparativo entre estudantes de duas 8ª séries do Ensino fundamental-ciclo II.	Questionários abertos aplicados aos estudantes das 8ª séries e entrevistas com o a equipe de direção, com a professora da sala de leitura e com os professores de História das turmas.	<p>_A pesquisadora concluiu que o uso de Literatura nas aulas de História produz mudanças nas representações por que os estudantes consideram essas obras como portadoras da “verdade absoluta” e seus autores como “testemunhas oculares” da História. (p. 294)</p> <p>_ Houve a constatação de que os estudantes desejavam que nas aulas de História fossem oferecidas com frequência indicações de livros de Literatura, leitura de textos literários e a atividades na Biblioteca da escola ou na sala de leitura (p. 249).</p>
Obra	Objetivo (s) da	Metodologia e	Instrumentos de	Resultados

	pesquisa	procedimentos de pesquisa	coletas de dados	apresentados
Milian (2015) Dissertação	<p>– “[...] discutir o uso da literatura no ensino de História focando no desenvolvimento do conhecimento histórico dos estudantes através das crônicas do escritor Lima Barreto em sala de aula.” (p. 13)</p> <p>_ Discutir a possibilidade de formar a empatia histórica, com “[...] o uso das crônicas do autor Lima Barreto em sala de aula para pensar a situação dos ex-escravizados na Primeira República.” (p.09).</p>	<p>Pesquisa qualitativa em Educação Histórica- estudo empírico com estudantes de duas turmas de 8º anos do Ensino Fundamental-ciclo II.</p> <p>Em sala de aula, a pesquisadora pautou suas intervenções “[...] no modelo de aula- oficina [...]”. (p. 19)</p>	<p>_ Questionários: de conhecimentos prévios dos estudantes sobre período em estudo e questionário sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes;</p> <p>_ Avaliação da participação dos estudantes no projeto;</p> <p>_ Análise das narrativas produzidas pelos estudantes.</p>	<p>A autora afirma que houve resultado positivo:</p> <p>_ “Os estudantes conseguiram ver as crônicas como evidência [...]” (p. 138) histórica;</p> <p>_ Houve o crescimento do conhecimento contextualizado entre os estudantes;</p> <p>_ Aumento da empatia histórica;</p> <p>_ Os estudantes passaram a identificar, com maior frequência, as categorias de mudança e permanência na História.</p>
Carvalho (2016) Dissertação	<p>-Produzir um material didático, denominado pelo autor de Caderno do Professor, onde ele apresentou o que chamou de guias interpretativos e atividades a serem trabalhadas com os estudantes, para dar suporte ao trabalho de professores de História que desejassem utilizar contos de Machado de Assis para abordar a História do Cotidiano, em suas aulas.</p>	<p>Pesquisa-ação- O pesquisador aplicou o material didático produzido em estudantes de 8º anos do Ensino Fundamental II e a partir desta aplicação reavaliou este material didático.</p>	<p>Respostas escritas produzidas pelos estudantes e anotações de seus comentários feitos pelo pesquisador.</p>	<p>O pesquisador conclui que, quanto aos estudantes, a “[...] maior dificuldade foi compreender que não havia uma resposta única para a maior parte das questões.”(p. 81).</p> <p>Entretanto, o autor ressalta que no decorrer da execução das atividades de sua pesquisa, os estudantes foram reconstruindo seus conceitos. “Ao final, a maior parte dos estudantes percebeu que estava analisando vidas humanas que, como tal, são marcadas por múltiplas experiências possíveis, e que estas dependem das circunstâncias históricas dadas em determinado espaço/tempo.”(p. 83). Para o autor sua pesquisa apresentou resultados positivos.</p>
Obra	Objetivo (s) da pesquisa	Metodologia e procedimentos de pesquisa	Instrumentos de coletas de dados	Resultados apresentados

Fonseca (2016) Dissertação	“[...] ensinar a comparar, elaborando uma proposta de ensino por meio de uma programação. [...] identificar semelhanças e diferenças, em mais de um texto, e selecionar os aspectos relevantes em uma comparação.” (p. 77)	Pesquisa-ação: a pesquisadora desenvolveu um software e aplicou diretamente todas as fases da pesquisa com estudantes de 6º ano do Ensino fundamental II.	O software de programação, avaliação inicial do nível de leitura e escrita dos estudantes, “avaliação de repertório inicial” (p. 42), o comportamento e o desempenho dos estudantes ao trabalhar com a programação do software.	A pesquisadora afirma que o resultado foi positivo: “Houve aumento de comparações tanto de semelhanças quanto de diferenças.” (p. 78). Entretanto, ela confessa que “não se chegou ao patamar pretendido. Nem todos melhoraram e a melhora aferida não foi a esperada [...]” (p. 78). E atribui a impossibilidade de alcançar os resultados esperados a fatores como a proximidade das férias escolares, a indisciplina dos estudantes, a ausência de vínculos entre pesquisadora e estudantes, o número elevado de estudantes participantes das atividades da pesquisa e também à própria organização da pesquisa: “Se cada aluno realiza o procedimento em seu próprio tempo, torna-se necessário planejar atividades adicionais para aqueles que completam a programação, pois, do contrário, os alunos desocupados podem interferir no desempenho dos que ainda não completaram a programação” (p. 79).
Obra	Objetivo (s) da pesquisa	Metodologia e procedimentos de pesquisa	Instrumentos de coletas de dados	Resultados apresentados
Medeiros (2016) Dissertação	[...] possibilitar a reflexão dos alunos sobre suas vidas, porém na medida em que esta reflexão é executada e proporcionada pela disciplina de História, é necessário que elementos essenciais deste campo de conhecimento sejam compreendidos pelos	Pesquisa-ação, elaboração de sequência pedagógica aplicada a estudantes de 6º anos.	Relatos autobiográficos produzidos pelos estudantes.	Identifica-se pelo levantamento executado que tanto na primeira etapa quanto na segunda, a participação não atingiu a metade dos alunos matriculados no 6º ano, o que nos impele a refletir sobre os motivos dos números aferidos, quando a produção

	<p>alunos e que os mesmos sirvam, mesmo de maneira secundária, para que pensem sobre o contexto em que vivem, de forma a desenvolverem ações que desencadeiem melhorias em suas vidas e de sua comunidade. (p. 13) [...] utilização de textos autobiográficos e também pela conexão entre a produção de autobiografias e História, através do trabalho com fontes históricas [...] (p.14)</p>		<p>exigida vincula-se ao vivido pelos alunos. A primeira reflexão que se pode fazer é sobre o tempo destinado à atividade, se fora suficiente para a formação de laços entre alunos e professores, que possibilitassem aos primeiros sentirem-se seguros para escreverem sobre suas vidas para um adulto que recém estavam conhecendo, pois as primeiras produções foram realizadas no final do mês de março e início do mês de abril. Relacionado a esse fato, também é pertinente ressaltar que as aulas de História no sexto ano ocorrem em dois períodos semanais de cinquenta minutos cada um, quem sabe, insuficientes para o estabelecimento de uma confiança para a produção de textos autobiográficos no início do ano letivo. (p. 39).</p> <p>Um segundo aspecto que pode estar relacionado com a participação dos alunos é que o momento de sensibilização, quando se buscou motivá-los à escrita de si, não tenha convencido, e isto pode ter acontecido em relação aos textos escolhidos [...] outro viés de análise pode ser realizado, em relação à maneira como o momento de sensibilização foi feito, de maneira que pode não ter sido adequado à faixa etária com a qual estava se trabalhando, ou seja, a leitura coletiva de textos autobiográficos de autores selecionados,</p>
--	---	--	--

				<p>comentários em relação aos textos trabalhados e atividades de fixação. (p. 40)</p> <p>Aqui se esbarra na própria organização do tempo escolar, onde disciplinas como História tem sua carga horária, no caso da escola onde foi aplicado o projeto, limitada a dois períodos. Da mesma forma pode-se pensar a própria divisão em trimestres como inibidora da criação de formas novas de aprender, pois exige produção de avaliações dentro deste tempo determinado. Enfim, maturar um projeto de produção que desenvolva produção de trabalhos baseadas na vida dos alunos pode exigir a quebra de outros paradigmas em que se assenta a organização da escola, além de discutir a própria questão do trabalho com os conteúdos e formas tradicionais de trabalhar História. A crítica executada aqui, não pretende desqualificar esses conteúdos e formas tradicionais no sentido do êxito em possibilitar a aprendizagem em História, mas se direciona no sentido de que engessa a prática de ensino, dificultando a criação e a implantação de jeitos novos de ensinar e aprender. (p. 48)</p>
Obra	Objetivo (s) da pesquisa	Metodologia e procedimentos de pesquisa	Instrumentos de coletas de dados	Resultados apresentados

<p>Pereira (2016) Dissertação</p>	<p>Verificar quais as possibilidades de ensinar e aprender história nos anos finais do ensino fundamental investigando o processo de patrimonialização do espaço escolar e investe na construção de noções de documento e fontes para a história, na narrativa como mediação entre o passado e o conhecimento histórico, bem como na noção de patrimônio cultural e seus desdobramentos enquanto possibilidade para a educação histórica (p. 13)</p>	<p>Pesquisa-ação com estudantes de 6ºanos.</p>	<p>[...] levantamento preliminar partiu da coleta e análise dos dados oferecidos pela escola, via sistema informatizado da Secretaria da Educação, e de informações prestadas pelas regentes de classe do 5º ano. (p. 23) Relatos autobiográficos produzidos pelos estudantes. Relatórios produzidos pelos estudantes, instrumento de avaliação escrito (questionário), anotações e fotos produzidas pelo pesquisador.</p>	<p>A maioria dos estudantes conseguiu identificar, a seu modo, as relações entre o presente e o passado como objeto do conhecimento histórico, a importância dos vestígios como potenciais fontes históricas e a relação entre a produção do conhecimento em história e as demandas do presente. Também em relação à noção de fonte, compreendendo a classificação e a identificação das especificidades de cada tipo de documento, os estudantes obtiveram bom desempenho ao reconhecer e comparar fontes escritas e iconográficas, os testemunhos orais e a cultura material. Sobre diferentes construções narrativas, a maioria dos estudantes envolvidos na pesquisa reconheceu as características próprias de histórias de vida, narrativas ficcionais e construções próprias do conhecimento histórico. Neste ponto, também merecem destaque na avaliação os dados que informam que parte dos estudantes compreende a narrativa histórica como resultado da narrativização da experiência pessoal, em detrimento do estudo de processos coletivos mais amplos. (p. 113).</p>
---------------------------------------	--	--	--	--

Obra	Objetivo (s) da pesquisa	Metodologia e procedimentos de pesquisa	Instrumentos de coletas de dados	Resultados apresentados
<p>Quadros (2016) Dissertação</p>	<p>[...] discutir as contribuições do trabalho pedagógico com o patrimônio, especialmente o escolar, para o ensino de História. (p.8). O desafio desta pesquisa está em articular o arquivo e a escola através do tema do patrimônio, aproximando ações educativas, num movimento que tenha como finalidade o desenvolvimento pleno do/a aluno/a no âmbito intelectual e de sua cidadania. (p. 9)</p>	<p>Trata-se de uma abordagem etnográfica qualitativa onde a professora é observadora e ao mesmo tempo objeto de pesquisa. A oficina é composta de cinco etapas cuja aplicação e desenvolvimento foram fotografadas, gravadas e, posteriormente, transcritas para compor este trabalho. (p.11)</p>	<p>Questionário sobre as informações pessoais de cada estudante (diagnóstico) Exposições organizadas pelos estudantes e textos escritos, questionários sobre o projeto, fotos e gravações.</p>	<p>Durante o desenvolvimento da proposta também enfrentei algumas dificuldades relativas à participação dos/das estudantes nas discussões, fato que pode estar relacionado ao período em que foram realizadas as oficinas: durante os meses de março a abril, eles/as estavam num processo de adaptação ao espaço, à turma e aos/as professores/as. Somado a isso, houve o estranhamento em relação a um tipo de aula onde é necessário desenvolver a capacidade crítica, de retórica e argumentação. Para trabalhos futuros, é possível pensar em outras abordagens, com um caráter mais lúdico, que substituam esse momento inicial de discussão “dura”, como, por exemplo, uma exposição nos moldes museológicos. Desta forma, os/as alunos/as comporiam o seu discurso, mas sem a necessidade de “enfrentar” os/as colegas e expor diretamente sua opinião, pois ela estaria intrínseca à seleção e disposição dos registros (p. 67).</p>
<p>Silva (2016) Tese</p>	<p>Aplicar “[...] uma proposta de formação continuada de professores de história em atividade que parte não da oferta de uma nova técnica de ensino mas de uma nova concepção da história enquanto objeto de ensino” (p. 26). “A</p>	<p>“Intervenção reflexiva” (p. 77), no qual o pesquisador observou e filmou as aulas e as analisou na companhia dos próprios professores, procurando levá-</p>	<p>Observação da aulas, filmagens e entrevistas com os professores.</p>	<p>“a. do significativo aumento do índice de participações contextualizadas de A01 e A02 antes, durante e após o período de intervenções; b. dos pequenos, porém significativos momentos de</p>

	<p>grande pergunta que nos movia era acerca do impacto que uma nova forma de se olhar para a história a ser ensinada, teria sobre a quebra do ciclo "contar - decorar - devolver" e, conseqüentemente, sobre o aprendizado dos alunos com deficiência além "intelectual"(p. 154).</p>	<p>los à reflexão sobre suas práticas de ensino através da discussão das aulas.</p>	<p>associação que, na sua forma básica ou plena, representam fortemente o movimento de resposta dos alunos com deficiência intelectual a um contexto escolar que começa a dar indícios de significação. c. da gradual aproximação e ampliação do diálogo de ambas as participantes com seus respectivos alunos, cujos dados indicam ter passado da quase absoluta passividade, à busca por integrar-se a um contexto que passa a não lhes parecer mais tão distante"(p. 154).</p>
--	---	---	---

Produção Própria.