ISSN: 2358-8829

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE HISTÓRIA: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Genilson Alves Marques [1]

RESUMO

O estudo analisou, em perspectiva teórico-conceitual, a relação entre os fundamentos epistemológicos do ensino de História e o paradigma da educação inclusiva no contexto do Ensino Médio, tomando como foco a escolarização de estudantes neurodivergentes. Partiu-se do entendimento de que o conhecimento histórico escolar não se reduziu à transmissão de fatos ou à simplificação da historiografia acadêmica, mas se constituiu como uma forma específica de elaboração narrativa do passado, estruturada por operações cognitivas próprias, como análise de evidências, contextualização, argumentação e construção de sentidos sobre o tempo. Metodologicamente, a pesquisa assumiu abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e analítico-interpretativo, desenvolvida a partir da articulação entre estudos da teoria da História, da Educação Histórica e da psicologia histórico-cultural. Os resultados indicaram que a inclusão não tensionou a racionalidade histórica em si, mas revelou os limites de modelos pedagógicos que naturalizaram formas únicas de acesso ao conhecimento. Concluiu-se que a participação de estudantes neurodivergentes no aprendizado histórico exigiu a qualificação das mediações pedagógicas, sem redução da complexidade epistemológica da disciplina. Nesse sentido, a noção de mediação epistemológica mostrou-se central para articular rigor conceitual e ampliação das formas de participação, situando a Tecnologia Assistiva como instrumento cultural capaz de favorecer o acesso às estruturas do pensamento histórico.

Palavras-chave: Ensino de História, Educação Inclusiva, Consciência Histórica, Tecnologia Assistiva.

INTRODUÇÃO

O ensino de História não se reduz à transmissão de fatos, datas ou acontecimentos isolados. Constitui um campo de produção de sentidos fundamentado em operações intelectuais próprias, como a problematização do passado, a análise crítica de fontes e a construção de narrativas interpretativas. Essa racionalidade exige a compreensão da temporalidade, da causalidade e do contexto, além de habilidades de comparação, inferência e argumentação. No Ensino Médio, ela assume papel formativo central, ao contribuir para a formação da consciência histórica (RÜSEN, 2001) e para a compreensão da evidência como construção argumentativa (LEE, 2004).

[1] Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, genilsonmarques@hotmail.com.

O paradigma da educação inclusiva tensiona as formas tradicionais de organização desse ensino. Mais do que um conjunto de normativas, a inclusão reconhece a aprendizagem como processo plural, atravessado por distintos ritmos, linguagens e formas de desenvolvimento cognitivo, e a Lei Brasileira de Inclusão assegura à pessoa com deficiência um sistema educacional inclusivo, com os recursos de acessibilidade e de Tecnologia Assistiva necessários à sua participação (BRASIL, 2015). Na escolarização de estudantes neurodivergentes, essa tensão aparece com nitidez, porque o acesso às operações do pensamento histórico costuma depender de modos de apresentação do conhecimento que a escola trata como únicos.

Formula-se, assim, o problema: em que medida a estrutura epistemológica que sustenta o ensino de História no Ensino Médio favorece ou limita a participação efetiva de estudantes neurodivergentes na construção do conhecimento histórico escolar, sem descaracterizar o rigor conceitual da disciplina? O objetivo é analisar, em perspectiva teórico-conceitual, as tensões entre os fundamentos epistemológicos da Didática da História e o paradigma inclusivo, propondo caminhos de mediação que preservem a complexidade do saber histórico.

O texto discute, inicialmente, os pressupostos epistemológicos do conhecimento histórico escolar; em seguida, examina a inclusão a partir da noção vigotskiana de mediação; por fim, apresenta a mediação epistemológica, organizada em três eixos, como chave para articular rigor disciplinar e ampliação das formas de participação.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e analítico-interpretativo. O corpus reuniu obras de três campos: a teoria da História, com a formulação de Rüsen (2001, 2007, 2010) sobre consciência histórica e matriz disciplinar; a Educação Histórica, com os estudos de Lee (2004) e Barca (2006) sobre evidência e literacia histórica; e a psicologia histórico-cultural, com os escritos de Vigotski (1998, 2011) sobre mediação, signos e defectologia. Incluiu-se também a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), pelo tratamento que dá à Tecnologia Assistiva como recurso de acessibilidade.

A análise procedeu em três movimentos. Primeiro, identificaram-se, nas obras de teoria da História e de Educação Histórica, as operações cognitivas que caracterizam o pensamento histórico. Depois, essas operações foram confrontadas com a noção de mediação da psicologia histórico-cultural, para examinar se as dificuldades de acesso de

estudantes neurodivergentes decorrem da natureza da disciplina ou da forma pedagógica de sua apresentação. Por fim, as categorias resultantes foram sistematizadas em eixos de mediação, apresentados no Quadro 1. Por se tratar de estudo exclusivamente bibliográfico, sem participação de seres humanos, não houve submissão a comitê de ética.

REFERENCIAL TEÓRICO

O conhecimento histórico escolar não é mera simplificação do saber acadêmico nem transposição mecânica da historiografia para a escola. O conhecimento histórico não se confunde com o passado: é uma elaboração interpretativa produzida a partir de problemas, fontes e referenciais teóricos (CHARTIER, 1988), cuja validade se apoia em procedimentos metodológicos controláveis e em critérios de argumentação, e não em pretensões de verdade absoluta. Convém distinguir, portanto, o passado enquanto experiência vivida, a historiografia enquanto produção científica orientada por métodos próprios e o conhecimento histórico escolar, que reorganiza problemas e categorias historiográficas em função de finalidades formativas.

Rüsen (2007) sustenta que didática e epistemologia histórica partilham o mesmo fundamento, a consciência histórica, entendida como capacidade de atribuir significado ao tempo, articulando passado, presente e futuro em processos de orientação da vida prática (RÜSEN, 2010). Ao analisar a matriz disciplinar da História, Rüsen (2001) mostra que o método histórico corresponde a um conjunto articulado de operações intelectuais que estruturam o raciocínio histórico. O ensino mobiliza essas mesmas estruturas, ainda que reconfiguradas no contexto escolar.

No campo da Educação Histórica, Lee (2004) argumenta que a evidência não é dado imediato do passado, mas construção que depende de critérios de validação, comparação e inferência. A literacia histórica, nos termos de Barca (2006), envolve a competência de interpretar fontes, avaliar explicações e produzir argumentos historicamente fundamentados. A narrativa, nessa perspectiva, deixa de ser relato factual e passa a funcionar como ferramenta cognitiva por meio da qual se expressa a consciência histórica. O saber histórico escolar exige, assim, análise de fontes, contextualização, explicação causal, multiperspectividade e construção narrativa fundamentada.

Quando o debate se volta à neurodiversidade e à deficiência, a pergunta deixa de ser se esses estudantes são capazes de operar historicamente e passa a ser como tais operações são mediadas. A psicologia histórico-cultural oferece base para essa inflexão

ISSN: 2358-8829

ao sustentar que as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio de instrumentos culturais e signos que reorganizam a atividade mental (VIGOTSKI, 1998). Nos estudos de defectologia, Vigotski (2011) mostra que o desenvolvimento cultural da criança com deficiência pode seguir caminhos indiretos, sustentados por recursos culturais criados para esse fim, o que desloca o foco do déficit para as condições de mediação e para as potencialidades do sujeito.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro resultado da análise é que as operações do pensamento histórico não pressupõem uma via única de acesso. O que as define é a exigência de fundamentação e de coerência, e não a forma verbal, abstrata e linear com que a escola costuma apresentá-las. O tensionamento entre ensino de História e inclusão surge quando essa forma pedagógica é tomada como se fosse a própria estrutura epistemológica da disciplina. Nesse caso, a dificuldade do estudante neurodivergente é lida como limite para o pensamento histórico, quando expressa, de fato, um limite da mediação oferecida.

Desse diagnóstico decorre a proposição da mediação epistemológica, entendida como reorganização simbólica da relação entre sujeito e conhecimento que torna explícitas as estruturas cognitivas implicadas na produção de sentido histórico. A Tecnologia Assistiva, definida pela Lei Brasileira de Inclusão como conjunto de produtos, recursos, metodologias, estratégias e serviços voltados à funcionalidade e à participação da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015), assume nesse quadro a função de instrumento cultural e mediador semiótico. A mediação epistemológica organiza-se em três eixos articulados, sintetizados no Quadro 1.

O primeiro eixo, a mediação da evidência, cria condições para que o estudante acesse, compare e interprete fontes mesmo quando barreiras sensoriais, comunicacionais ou cognitivas dificultam essa interação direta. Recursos de acessibilidade textual, visual ou multimodal permitem compreender que a fonte é vestígio, e não transparência do passado, e que sua interpretação exige critérios argumentativos. O segundo, a mediação da narrativa, atua sobre a construção de explicações, que requer articular temporalidade, causalidade e intencionalidade em um encadeamento coerente; organizadores visuais, sistemas alternativos de comunicação e ambientes digitais estruturados ajudam a explicitar essa lógica sem reduzir sua complexidade.

ISSN: 2358-8829

O terceiro eixo, a mediação da argumentação, parte do entendimento de que aprender História significa compreender por que determinada interpretação é plausível e quais evidências a sustentam. A ampliação das formas de expressão, oral, escrita, pictográfica ou digital, possibilita que diferentes sujeitos explicitem seus raciocínios, preservando a exigência de fundamentação própria do discurso histórico. Os três eixos não operam separadamente: a fonte interpretada alimenta a narrativa, e a narrativa precisa ser defendida com argumentos.

Quadro 1 – Eixos da mediação epistemológica no ensino de História

Eixo	Operação do pensamento histórico	Função da mediação	Recursos possíveis
Mediação da evidência	Análise e interpretação de fontes (LEE, 2004; BARCA, 2006)	Permitir acessar, comparar e interpretar fontes como vestígios, e não como transparência do passado	Recursos de acessibilidade textual, visual ou multimodal
Mediação da narrativa	Articulação de temporalidade, causalidade e intencionalidade (RÜSEN, 2001)	Tornar explícita a lógica que encadeia a explicação histórica	Organizadores visuais, comunicação alternativa, ambientes digitais estruturados
Mediação da argumentação	Justificação de interpretações com base em evidências (BARCA, 2006)	Ampliar as formas de expressão sem renunciar à fundamentação	Produção oral, escrita, pictográfica ou digital

Fonte: Elaboração do autor (2026).

A análise permite, assim, responder ao problema formulado. A estrutura epistemológica da História não limita, por si, a participação de estudantes neurodivergentes; o limite está na naturalização de um modelo único de acesso. A distinção tem consequência prática: simplificar o conteúdo retira do estudante justamente as operações que definem o aprendizado histórico, ao passo que qualificar a mediação preserva essas operações e diversifica os caminhos para alcançá-las. Nessa perspectiva, a inclusão não é concessão metodológica, mas exigência formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sustentou que o ensino de História, compreendido como forma específica de elaboração narrativa do passado, estrutura-se em operações cognitivas próprias, orientadas à formação da consciência histórica, e que a inclusão de estudantes neurodivergentes não tensiona essa estrutura, mas o modelo pedagógico único pelo qual ela costuma ser acessada. A principal contribuição do trabalho é a noção de mediação epistemológica, organizada nos eixos da evidência, da narrativa e da argumentação, que

articula rigor disciplinar e acessibilidade sem recorrer à simplificação curricular, com a Tecnologia Assistiva situada como instrumento cultural desse processo.

Por se limitar à exploração teórico-conceitual, o estudo não examinou práticas concretas de sala de aula. Indicam-se, para investigações futuras, pesquisas empíricas sobre as mediações em turmas inclusivas do Ensino Médio, inclusive em escolas públicas do Amazonas, e o desenvolvimento de materiais didáticos que operacionalizem os eixos aqui propostos, com implicações diretas para a formação docente.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, n. especial, p. 93-112, 2006.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1988.

LEE, Peter. Understanding history. *In*: SEIXAS, Peter (ed.). **Theorizing historical consciousness**. Toronto: University of Toronto Press, 2004. p. 129-164.

RÜSEN, Jörn. **História viva**: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora UnB, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.