



RELATO DE EXPERIÊNCIA: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DA ESCOLA EETIJA (CAICÓ/RN)

Lorena Eduarda de Oliveira Andrade ¹

Uerley Gabriel de Medeiros Costa ²

Luiza Sara Turíbio de Medeiros ³

Joana Beatriz da Silva ⁴

Simone da Silva Costa ⁵

RESUMO

O presente trabalho analisa práticas de ensino de História desenvolvidas sob a perspectiva da educação inclusiva, realizadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na Escola Estadual de Tempo Integral José Augusto (EETIJA), em Caicó/RN. A experiência ocorreu em uma turma do 1º ano do Ensino Médio em tempo integral, composta por 26 estudantes, dos quais 7 apresentaram necessidades educacionais específicas, como surdez, autismo, TDAH e baixo nível de leitura. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza interventiva, baseia-se na observação participante e no planejamento/execução de aulas de História Antiga, priorizando metodologias ativas, como jogos educativos, produção de jornais e construção de mapas históricos, para contemplar diferentes formas de aprendizagem. O referencial teórico apoia-se na perspectiva da educação inclusiva entendida como produto de uma educação plural, democrática e transgressora, alinhando-se à proposta de Mantoan (2003), que destaca a necessidade de não apenas repensar a estrutura escolar, mas também superar um sistema de ensino tradicional. No campo do ensino de História, concordamos com Bittencourt (2008), que afirma ser fundamental o trabalho com conceitos históricos e práticas contextualizadas, capazes de promover o protagonismo estudantil e a compreensão dos alunos enquanto agentes históricos. Como resultado da vivência, foi possível identificar as singularidades de cada estudante com necessidades educacionais específicas, como a necessidade de tempo estendido para as atividades, uso de recursos visuais ampliados e instruções segmentadas. Essas particularidades orientaram as nossas práticas pedagógicas desenvolvidas como bolsistas-PIBID diante das possibilidades e desafios do ensino de História em uma perspectiva inclusiva, especialmente no contexto do Ensino Médio em tempo integral.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Tempo integral, Diversidade, PIBID.

1 Graduanda do Curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, lorena.andrade.148@ufrn.edu.br;

2 Graduando do Curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, uerley.costa.066@ufrn.edu.br;

3 Graduanda do Curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, saraturibio22@gmail.com;

4 Graduanda do Curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, joana.jbs15@hotmail.com;

5 Professor orientadora: Professora, Doutora, Orientadora do Departamento de História/CERES - UFRN, simone.costa.s@ufrn.br.



INTRODUÇÃO

A consolidação do que atualmente se denomina educação especial teve seu marco inicial na Constituição Federal de 1988, a qual reconhece a educação como um direito universal e um dever compartilhado entre o Estado e a família, devendo ser promovida e estimulada com a participação ativa da sociedade. A Constituição assegura a equidade de condições para o acesso e a permanência na escola, bem como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o conhecimento, consolidando a educação como um instrumento essencial para a emancipação humana e o fortalecimento da democracia (BRASIL, 1988).

Em conformidade com os preceitos estabelecidos pela Constituição Federal, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a qual estabelece que a educação de pessoas com deficiência deve ser realizada, preferencialmente, no âmbito da rede regular de ensino, garantindo-lhes o direito à inclusão, à participação e à igualdade de oportunidades no processo educacional (BRASIL, 1996).

No âmbito educacional, especificamente na modalidade da Educação Especial, persistem diversos desafios, tanto de natureza política quanto relacionados às múltiplas especificidades educacionais do público atendido. No que se refere às questões políticas, embora tenham ocorrido avanços significativos no enfrentamento da privatização e da histórica desresponsabilização do Estado brasileiro quanto à garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representa um marco importante nesse processo (BRASIL, 2008).

Segundo os autores Filho e Anache (2022, p. 5), a escolarização de estudantes com deficiência ainda se encontra distante do padrão ideal preconizado pelas legislações vigentes. Para eles, o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à universalização das matrículas, sem promover discriminação ou exclusão, deve contemplar investimentos em todas as etapas do ensino, tanto em termos de infraestrutura quanto de recursos humanos”. Sob essa perspectiva, considerando a escola como um espaço marcado pela diversidade, a instituição educacional pode constituir-se em um ambiente propício à implementação de





práticas pedagógicas inclusivas ou, inversamente, contribuir para a intensificação de ações que promovam discriminação e exclusão.

O presente relato de experiência tem como objetivo analisar as práticas de ensino de História desenvolvidas sob a perspectiva da educação inclusiva, realizadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na Escola Estadual de Tempo Integral José Augusto (EETIJA), localizada na cidade de Caicó no estado do Rio Grande do Norte. A experiência foi conduzida em uma turma do 1º ano do Ensino Médio em tempo integral, composta por 26 estudantes, dos quais sete apresentavam necessidades educacionais específicas, como surdez, autismo, TDAH e baixo nível de leitura.

A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza interventiva, fundamenta-se na observação participantes, no planejamento e execução de aulas de História Antiga, empregando metodologias ativas como jogos educativos, produção de jornais e construção de mapas históricos, com o intuito de atender às diferentes formas de aprendizagem presentes na turma.

No que se refere à formação docente, destaca-se que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído em 2007, por meio da publicação de seu primeiro edital. Trata-se de uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como finalidade promover a valorização e o aprimoramento da formação inicial de professores da educação básica. O programa busca, por meio de ações de indução e fomento, proporcionar aos licenciandos a oportunidade de inserção nas escolas públicas, favorecendo um contato prévio, reflexivo e formativo com a prática docente (PORTARIA CAPES, n. 175, 2018).

Dessa forma, este relato de experiência, de natureza quanti-qualitativa e com caráter descritivo, analisa um recorte das atividades pedagógicas realizadas de fevereiro a outubro de 2025 na Escola Estadual de Tempo Integral José Augusto (EETIJA), evidenciando o papel do PIBID na formação de futuros professores e na construção de práticas inclusivas no ensino de História.

A realização deste trabalho se justifica pela relevância de investigar e refletir sobre as práticas de ensino de História no contexto da educação inclusiva, especialmente considerando a diversidade presente nas turmas da educação básica. Ao analisar a atuação de bolsistas do





PIBID na Escola Estadual em Tempo Integral José Augusto (EETIJA), é possível compreender como a formação inicial dos licenciandos se articula com a prática pedagógica, favorecendo estratégias que atendam às diferentes necessidades educacionais dos estudantes. Além disso, o estudo contribui para a discussão sobre a implementação de metodologias ativas e inclusivas, fortalecendo a compreensão sobre a promoção de um ensino equitativo e de qualidade, capaz de garantir o pleno desenvolvimento intelectual, social e cultural dos alunos, assim como a formação cidadã necessária para sua participação na sociedade.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter descritivo e participativo, com elementos quantitativos voltados à caracterização socioeconômica dos participantes. O estudo fundamenta-se em procedimentos de pesquisa-ação, pois envolve a intervenção direta no ambiente escolar, articulando investigação e prática pedagógica.

Foram utilizados três principais instrumentos metodológicos:

- Questionário diagnóstico, composto por perguntas abertas e de caráter socioeconômico, aplicado aos estudantes com o objetivo de conhecer o perfil da turma e compreender seus contextos sociais, econômicos e culturais.
- Observação direta das aulas, permitindo o registro de comportamentos, interações e formas de participação dos alunos durante as atividades. Essa observação foi essencial para compreender o engajamento e o impacto das estratégias propostas.
- Ação pedagógica desenvolvida por meio do uso de jogos educativos e metodologias ativas, que visam promover a aprendizagem significativa e estimular o protagonismo discente. As atividades buscaram envolver os alunos de forma lúdica e reflexiva, incentivando a cooperação, o pensamento crítico e a autonomia no processo de construção do conhecimento.





Desse modo, a metodologia se caracteriza pela integração entre diagnóstico, observação e prática transformadora, permitindo não apenas compreender o contexto da turma, mas também intervir de maneira consciente e participativa no processo educativo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva constitui-se como um dos pilares fundamentais para a educação contemporânea, representando um avanço no reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. A perspectiva da inclusão, propõe que a escola se configure como um espaço democrático e plural, capaz de acolher e promover a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão não se limita à presença física do aluno com deficiência na sala de aula, mas implica uma profunda transformação das práticas pedagógicas, curriculares e concepções de ensino, superando a lógica tradicional e excludente que historicamente ainda é presente no sistema educacional brasileiro.

Assim, a educação inclusiva requer a construção de uma escola que valorize as diferenças e garanta o direito à aprendizagem como um princípio de justiça social. A base legal que sustenta essa visão é consolidada pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, assegurando igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reforça essa premissa ao determinar que a educação especial deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo a inclusão e a equidade de oportunidades (BRASIL, 1996).

Em consonância com essa estrutura, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece diretrizes que visam romper com o modelo segregacionista, promovendo a participação plena e efetiva dos estudantes com deficiência no contexto escolar.

Entretanto, conforme destacam Filho e Anache (2022), a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta desafios significativos, tanto no campo das políticas públicas quanto nas práticas pedagógicas. Segundo os autores, apesar do aumento das matrículas de estudantes com deficiência nas escolas regulares, persistem lacunas em infraestrutura, formação docente





e recursos didáticos adequados. Tais fatores dificultam a consolidação de um ensino verdadeiramente inclusivo e demandam a reformulação de políticas que garantam condições reais para a aprendizagem de todos os alunos.

Nesse contexto, o professor assume um papel essencial como mediador da aprendizagem e agente de transformação das práticas pedagógicas. Conforme Rigoletto e Deliberante (2020), as mediações devem ser planejadas para contemplar as especificidades dos alunos com deficiência, promovendo autonomia e participação. Para Azevedo (2013), o planejamento e a avaliação são processos reflexivos que orientam o ensino inclusivo, devendo considerar a diversidade da turma e priorizar uma avaliação formativa.

No ensino de História, a inclusão requer metodologias que valorizem o protagonismo discente e o pensamento crítico. Bittencourt (2008) destaca a importância de superar o ensino tradicional, possibilitando que o aluno compreenda-se como sujeito histórico. Nessa linha, Seffner (2001) defende o uso de metodologias ativas, como jogos e mapas, que tornam o aprendizado mais significativo e colaborativo.

A teoria sociocultural de Vygotsky (1998) reforça essa perspectiva ao compreender a aprendizagem como um processo social, no qual o professor atua como mediador e o ambiente escolar se torna espaço de trocas e cooperação. O programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (PORTARIA CAPES n. 175, 2018) contribui nesse sentido, ao proporcionar experiências formativas que fortalecem práticas inclusivas e reflexivas.

Assim, o referencial teórico deste estudo entende a educação inclusiva como um compromisso ético e pedagógico, fundamentado em Mantoan (2003), Bittencourt (2008), Seffner (2001), Vygotsky (1998), Rigoletto e Deliberato (2020) e Azevedo (2013), e reconhece o ensino de História como instrumento de emancipação e formação crítica dos sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos procedimentos da aprendizagem, o professor é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do aluno com Necessidades Educacionais Especiais Específicas (NEE), é um meio essencial de interseção para o conhecimento acadêmico do aluno. Dessa maneira, o profissional é um ponto de mediação para alcançar um objetivo comum que é a aprendizagem.





Portanto, o professor necessita seguir determinadas sequências de processos para que esse ensino seja dinâmico, desafiador e estimulante para o aluno. Então, as ferramentas pedagógicas que foram trabalhadas na Escola Estadual de Tempo Integral José Augusto (EETIJA), em Caicó/RN, na turma do 1º ano regular, ocorreram utilização de recursos didáticos variados. Segundo Rigoletti e Deliberato (2007), a utilização dos recursos é uma estratégia de ensino, fazendo com que o aluno seja incentivado em um processo de ensino. Além disso, o docente precisa conhecer o seu aluno para saber quais mediações pedagógicas são mais adequadas às suas necessidades e interesses, tornando o processo de ensino mais inclusivo e interessante.

Para uma construção de uma avaliação, o professor deve seguir algumas propostas de como avaliar o aluno, conforme Crislane Barbosa de Azevedo (2013), o planejamento é um ponto fundamental para organização das ideias e uma estruturação de como vai ser a aula. Assim, a avaliação:

a) selecionar situações de avaliação diversificadas e coerentes com os objetivos propostos; b) selecionar ou produzir instrumentos de avaliação de acordo com a dinâmica impressa nas aulas ao longo da unidade de ensino; c) definir critérios aos dados da avaliação; e, d) interpretar os resultados da avaliação para poder considerá-los como dados para a definição de ações nos planejamentos posteriores. (Azevedo, 2013, p. 23).

A proposta das atividades apresentadas, como a produção de jornais e construção de mapas históricos, ajudaram na compreensão dos conteúdos, promovendo uma aprendizagem significativa para o aluno com NEE. Essas atividades despertaram o engajamento e o interesse dos alunos, contribuindo a participação coletiva e o envolvimento com o assunto abordado. Além disso, um fator crucial foi a participação de todos os alunos, desempenhando criticamente e colaborativa para a construção das atividades, ou seja, incentivando a análise conjunta, o desenvolvimento do pensamento histórico. Essas produções das atividades, desenvolveram a criatividade e compreensão dos conteúdos abordados. De acordo com Fernando Seffner (2018), as atividades trazem dinamismo na sala de aula, fazendo que o discente não fique limitado ao livro didático, tanto que a sala de aula é o momento em que os alunos precisam ser o sujeito ativo. Sem ser aquele que só recebe o conhecimento sem uma problematização por trás.





Além disso, a proposta metodológica favoreceu o protagonismo estudantil, uma vez que todos os discentes puderam colaborar ativamente no processo, desenvolvendo o pensamento crítico e histórico. Tendo em vista, o plano da atividade atendeu a diversidade da turma, conseguindo uma autonomia no processo da aprendizagem do aluno, além de perceber que o ensino não se limita apenas à adaptação de materiais, mas também à construção de um ambiente acolhedor e participativo. Nesse sentido, concordamos Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008), que defende a importância de trabalhar com conceitos históricos e práticas contextualizadas, possibilitando que os alunos compreendam-se como sujeitos históricos e não apenas como receptores de informações. Essa perspectiva de Bittencourt se comprovou pelas práticas desenvolvidas, nas quais os alunos realizaram produtos didáticos que abrangeram o aprendizado significativo. Assim, o papel do professor além da transmissão de conteúdos, se tornando um mediador da aprendizagem, um ponto-chave da construção de saberes e um indivíduo essencial na formação de alunos críticos e reflexivos de seu papel social e histórico.

A atividades produzidas envolvia recursos práticos e visuais, principalmente o mapa histórico, trouxe um contexto que ajuda o aluno para compreensão das mudanças ao longo da história. A produção dos jornais históricos, é uma maneira que cada grupo, observou em sua interpretação do assunto de forma própria, definindo as imagens e informações que refletiam seu aprendizado sobre o conteúdo.

Além disso, buscou observar o comportamento do aluno para essa dinâmica e as dificuldades dos alunos a partir de observações qualitativas. Esse tipo de avaliação é essencial para observar como o aluno com NEE vai lidar nessa proposta de atividade, mostrando os aspectos de comunicação e socialização.

Também a dinâmica revelou que favoreceu a interação e a horizontalidade entre os alunos, conforme propõe a perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky (1998) que diz que a aprendizagem é método social com interatividade, no qual o professor é um guia do desenvolvimento para o conhecimento do aluno. Dessa forma, o aprendizado aplicado nessa dinâmica no EETIJA fortaleceu a coletividade, trazendo reflexões para a turma, e conseguindo ser um espaço de inclusão, diálogo e construção dos conhecimentos. Os pibidianos nesse meio é uma ponte para auxiliar o aluno, promovendo o esclarecimento de





questionamentos, explicando como a atividade será feita e fazendo que todos os estudantes participassem, tirando eles do conforto, sendo um ponto para o desenvolvimento do aluno.

Ao final da atividade, os alunos apresentaram a sua produção, explicando o de forma clara e objetiva. As apresentações seguiram uma sequência cronológica, possibilitando que os alunos compreendam o desenvolvimento histórico de maneira participativa. Então, evidencia a valorização da diversidade mostrando o trabalho para a turma e expondo seus comentários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como as novas perspectivas no ensino de História compreendem que os estudantes constroem seus conhecimentos por meio de experiências e interações com diferentes linguagens e fontes históricas, os futuros professores também constroem sua identidade docente através das práticas de ensino. É fundamental que o licenciando vivencie o ambiente escolar desde a graduação, participando de atividades que o aproximem da realidade da sala de aula. Essa vivência possibilita identificar desafios, elaborar estratégias pedagógicas e refletir criticamente sobre o ensino, tornando-se essencial a inserção em projetos como o PIBID, que promovem a formação de professores conscientes e reflexivos sobre suas responsabilidades educacionais.

As observações das atividades realizadas e os relatos dos bolsistas e do professor supervisor demonstram que o PIBID desempenha um papel relevante na formação docente dos estudantes de História. O programa permite articular teoria e prática, ampliando a compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem, incentivando o uso de novas metodologias e o desenvolvimento de uma postura crítica diante da realidade escolar, especialmente no contexto da Educação Especial.

Apesar de sua grande importância para a formação do professor de História comprometido com uma educação inclusiva e transformadora, o PIBID ainda alcança um número limitado de licenciandos no país. Contudo, considerando que as políticas educacionais demandam tempo para se consolidar, espera-se que o programa seja ampliado, tornando-se um componente essencial da formação inicial docente e fortalecendo os vínculos entre universidade, escola e comunidade.





REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológicos**. Revista Metáfora Educacional, Feira de Santana, n. 14, p 3-28, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: 17 out. 2025.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 17 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

FILHO, Daniel Mendes da Silva; ANACHE, Alexandra Ayach. **A escolarização de estudantes com deficiência: hegemonia e singularidades nas classes comuns**. Anais... XXVI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED Nordeste (2022).

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior**. Portaria nº 175, de 7 de agosto de 2018. Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/09082018-portaria-175-altera-portaria-45-de-2018-pdf>>. Acesso em: 17 out. 2025.

RIGOLETTI, V. C., & Deliberato, D. (2020). **Mediações pedagógicas com alunos com deficiência e necessidade complexa de comunicação: percepção dos professores**. Revista Educação Especial, 33, e13/ 1–25. <https://doi.org/10.5902/1984686X37968>

SEFFNER, Fernando. **Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula**. Revista História Unicruz, Cruz Alta, v. 2, p. 18-23, 2001.

VYGOTSKY, L. (1998). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.



