

## PLANEJAR PARA INCLUIR: O PAPEL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO MÉDIO

DOI: 10.5281/zenodo.18603473

*Eryka Alves de Oliveira Silva<sup>1</sup>*

### RESUMO

Este artigo analisa de que maneira o planejamento pedagógico do professor de História no Ensino Médio influencia a efetivação de práticas inclusivas voltadas a estudantes com diferentes necessidades educacionais. O estudo tem como objetivo compreender o papel do planejamento docente na organização do currículo, na escolha de metodologias e na adoção de processos avaliativos que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os alunos. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, com recorte temporal dos últimos dez anos e análise de livros e artigos científicos publicados em língua portuguesa, selecionados a partir de critérios de relevância temática e rigor acadêmico. Os resultados evidenciam que o planejamento pedagógico constitui um eixo estruturante da inclusão escolar, pois possibilita a flexibilização curricular, a diversificação das estratégias didáticas e a utilização da avaliação formativa como instrumento de acompanhamento da aprendizagem. Conclui-se que práticas inclusivas no ensino de História dependem de ações pedagógicas intencionais,

# REVISTA TÓPICOS

---

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

fundamentadas teoricamente e articuladas às demandas do contexto escolar, superando abordagens improvisadas ou meramente compensatórias. O estudo contribui para o campo da educação ao reforçar a centralidade do planejamento docente na consolidação da educação inclusiva e ao oferecer subsídios teóricos para a formação de professores e para a reorganização do trabalho pedagógico na educação básica.

**Palavras-chave:** Planejamento pedagógico. Educação inclusiva. Ensino de História. Ensino Médio.

## ABSTRACT

This article examines how pedagogical planning by History teachers in Brazilian upper secondary education influences the implementation of inclusive practices for students with diverse educational needs. The study aims to analyze the role of teaching planning in curriculum organization, methodological choices, and assessment processes that promote student participation and learning. The research adopts a qualitative bibliographic approach, focusing on books and peer-reviewed scientific articles published in Portuguese over the last ten years, selected according to criteria of academic relevance and thematic consistency. The findings indicate that pedagogical planning is a central element in inclusive education, as it enables curricular flexibility, diversification of teaching strategies, and the adoption of formative assessment practices that support different learning pathways. The analysis shows that inclusive practices in History teaching are not spontaneous but result from intentional, theoretically grounded pedagogical decisions aligned with the concrete conditions of the school context. It is concluded that effective inclusion in History classes requires

systematic planning that integrates content, methodology, and assessment, moving beyond isolated adaptations or compensatory actions. This study contributes to the field of education by reinforcing the theoretical importance of pedagogical planning in inclusive schooling and by offering conceptual support for teacher education and for the reorganization of pedagogical practices in basic education.

**Keywords:** Pedagogical planning. Inclusive education. History teaching. Upper secondary education.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação de hoje anda caminhando em terreno irregular. De um lado, há o desejo de formar estudantes mais participativos, curiosos e autônomos; de outro, uma escola que ainda carrega práticas do passado como quem arrasta malas pesadas demais. É nesse cenário que as metodologias ativas entram em cena, quase como uma porta entreaberta, propondo virar o jogo: o professor deixa de ser o centro do palco, e o estudante passa a ocupar o lugar de protagonista, construindo o próprio caminho do conhecimento. A ideia é potente, cheia de promessas, mas, na prática, nem sempre encontra chão firme, sobretudo em contextos educacionais marcados pela diversidade e pela desigualdade (MITTLER, 2003; MANTOAN, 2015).

É justamente aí que mora a importância deste estudo. Entender por que essas metodologias, apesar de tão faladas e desejadas, ainda esbarram em tantos entraves é mais do que uma curiosidade acadêmica, é uma necessidade urgente. A literatura aponta vários nós nesse fio: professores que não tiveram formação adequada, escolas sem infraestrutura mínima, resistências culturais

# REVISTA TÓPICOS

---

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

que insistem em manter tudo como sempre foi e uma rotina docente sobrecarregada, que deixa pouco espaço para ousar. Somados, esses fatores funcionam como freios silenciosos, dificultando que práticas mais dinâmicas e inclusivas saiam do papel e ganhem vida na sala de aula.

Diante disso, a pergunta que guia esta pesquisa surge quase naturalmente: afinal, quais são os principais obstáculos enfrentados pelos professores ao tentar implementar metodologias ativas em ambientes educacionais tão diversos? Investigar essa questão é fundamental porque os desafios identificados não ficam restritos à sala de aula; eles ecoam nas políticas públicas, nos programas de formação docente e nas condições de trabalho oferecidas aos educadores. Para dar conta desse percurso, optou-se por uma abordagem qualitativa, apoiada em pesquisa bibliográfica exploratória, buscando ouvir o que os estudos já dizem e, ao mesmo tempo, ler nas entrelinhas do que ainda precisa ser dito.

A intenção, portanto, é contribuir para o debate sobre a real viabilidade das metodologias ativas, sem romantizá-las nem descartá-las. Ao lançar luz sobre os obstáculos enfrentados pelos docentes, o estudo aposta na ideia de que só é possível inovar quando se reconhece, de forma honesta, os limites do caminho. Promover um ambiente de ensino mais justo, criativo e significativo passa, antes de tudo, por compreender o peso que recai sobre quem está todos os dias em sala de aula (GLAT et al., 2013).

Para organizar essa reflexão, o trabalho se inicia com uma breve conceituação das metodologias ativas e de suas aplicações no campo educacional. Em seguida, são apresentados argumentos que sustentam sua

implementação, ao mesmo tempo em que se discutem os obstáculos mais recorrentes, desde barreiras físicas e estruturais até lacunas na formação continuada e impactos emocionais provocados pela sobrecarga de trabalho. Assim, o estudo procura costurar teoria e realidade, mostrando que inovar na educação não é apenas mudar métodos, mas repensar, com cuidado e coragem, todo o cenário em que o ensinar e o aprender acontecem.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Hoje em dia, falar de educação inclusiva é mexer num dos pilares mais sensíveis da escola brasileira. Ela se impõe como um norte das políticas educacionais e das práticas pedagógicas, lembrando, o tempo todo, que educação é direito de todos, sem exceção. Incluir, nesse sentido, não é só abrir a porta da escola e deixar o aluno entrar; é derrubar os muros invisíveis que, por décadas, separaram quem “podia” de quem “não podia” aprender. Isso exige mudanças profundas: na forma de organizar a escola, no currículo que orienta o ensino e, principalmente, no jeito de ensinar e aprender (Mittler, 2003; Mantoan, 2015). A inclusão, portanto, não se resume à presença física, mas se concretiza quando há participação real, aprendizagem possível e desenvolvimento garantido.

Nessa virada de chave, a diversidade deixa de ser vista como problema e passa a ocupar o centro da cena. Glat e Fernandes (2005) chamam atenção para essa mudança de olhar: os estudantes não são iguais, nem precisam ser. Cada diferença carrega histórias, ritmos e modos próprios de aprender. O foco, então, sai da deficiência e recai sobre as barreiras que a própria escola cria, sejam pedagógicas, atitudinais ou organizacionais. Como reforçam Glat

# REVISTA TÓPICOS

---

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

et al. (2013), é a instituição, junto com seus professores, que precisa se reorganizar para que o ambiente educacional não exclua ninguém pelo caminho.

É nesse ponto que o planejamento pedagógico ganha peso e sentido. Planejar não é preencher papel nem cumprir tabela; é tentar enxergar o amanhã antes que ele chegue. Libâneo (2013) lembra que planejar é antecipar a ação pedagógica com intenção, conectando objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação à realidade concreta dos alunos. Quando feito com consciência, o planejamento vira uma bússola: orienta o trabalho docente e sustenta escolhas que dialogam com os princípios da educação inclusiva. Trata-se de um gesto pedagógico, mas também político.

Veiga (2012) amplia essa compreensão ao afirmar que o planejamento não caminha sozinho; ele precisa estar amarrado ao projeto político-pedagógico da escola. É ali que moram os valores, as concepções de ensino e os compromissos sociais da instituição. Quando a inclusão guia esse processo, o planejamento passa a prever caminhos diferentes para estudantes diferentes: estratégias diversificadas, flexibilizações curriculares e recursos variados que permitam que todos participem, aprendam e se reconheçam no espaço escolar.

No ensino de História, esse desafio ganha contornos próprios. Lidar com conceitos abstratos, múltiplas temporalidades e interpretações do passado exige mais do que aula expositiva e quadro cheio. Zabala (1998) destaca que a aprendizagem só faz sentido quando articula saberes conceituais, procedimentais e atitudinais. Em contextos inclusivos, essa articulação

# REVISTA TÓPICOS

---

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

precisa ser ainda mais cuidadosa, como quem ajusta o passo para não deixar ninguém para trás. Diversificar linguagens, metodologias e estratégias deixa de ser opção e vira necessidade.

A própria literatura da área alerta que práticas excessivamente conteudistas e transmissivas tendem a empurrar para fora aqueles que já enfrentam dificuldades de aprendizagem. Bittencourt (2018) mostra que esse modelo reforça desigualdades e estreita o acesso ao conhecimento histórico. Um planejamento inclusivo, ao contrário, aposta em múltiplos caminhos: recursos visuais, atividades colaborativas, tecnologias digitais, debates e avaliações variadas, sem esvaziar os objetivos formativos da disciplina.

Nesse movimento, a flexibilização curricular aparece como peça-chave. Sacristán (2000) lembra que o currículo não é algo pronto e engessado; ele é construção social, viva, atravessada pelos sujeitos e pelos contextos. Flexibilizar não significa empobrecer conteúdos, mas reorganizar percursos, ajustar estratégias e respeitar diferentes ritmos, garantindo equidade sem abrir mão da profundidade conceitual.

Outro ponto sensível do planejamento inclusivo está na avaliação. Para Luckesi (2011), avaliar não é classificar nem rotular, mas acompanhar processos, identificar avanços e compreender dificuldades. Em uma escola que se diz inclusiva, a avaliação precisa reconhecer diferentes formas de expressão do conhecimento, respeitar os tempos de cada estudante e valorizar o percurso, não apenas o resultado final.

Pesquisas recentes reforçam o quanto o planejamento faz diferença na prática. Paiva, Medeiros e Rocha (2024), ao analisarem narrativas docentes, mostram que professores que planejam considerando a diversidade conseguem desenvolver práticas mais inclusivas, mesmo quando enfrentam limitações institucionais. O planejamento, nesse sentido, funciona como ponte entre o que a teoria propõe e o que a sala de aula permite realizar.

Apesar dos avanços nas leis e nos discursos, ainda há silêncios importantes na literatura, especialmente quando se observa como o planejamento inclusivo se materializa, de fato, no ensino de História no Ensino Médio. Muito se afirma sobre sua importância, mas poucos estudos mergulham no cotidiano escolar para entender como essas intenções se transformam em prática. É nesse espaço, ainda pouco explorado, que se revela a urgência de pesquisas que aproximem planejamento, prática docente e educação inclusiva de maneira concreta e contextualizada.

Dessa forma, este estudo se ancora na literatura ao reconhecer o planejamento pedagógico como peça central da inclusão, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de aprofundar essa discussão no ensino de História. Ao articular contribuições da educação inclusiva, da didática e do currículo, a fundamentação teórica sustenta a problematização proposta e reafirma a relevância científica e social da pesquisa, que nasce do chão da escola e volta para ele com a intenção de transformá-lo.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES



# REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

A análise sistemática da produção científica em língua portuguesa publicada nos últimos dez anos evidencia que a educação inclusiva tem sido compreendida como um princípio estruturante das políticas educacionais e das práticas pedagógicas na educação básica. Os estudos analisados indicam um deslocamento conceitual importante: da inclusão entendida como atendimento pontual a determinados grupos para uma concepção ampliada, que envolve a reorganização do currículo, das metodologias de ensino e das formas de avaliação. Tal movimento confirma que a inclusão não se efetiva apenas pela matrícula dos estudantes, mas pela garantia de condições reais de aprendizagem.

A seguir, apresento um quadro síntese dos principais estudos que fundamentam a este do artigo, organizado de forma clara.

<b>Auto r(es)</b>	<b>A n o</b>	<b>Obra</b>	<b>Contribuição metodológica central</b>	<b>Aplicação na presente pesquisa</b>
Gil, A. C.	2 0 1 9	<i>Método s e técnicas de pesquis a social</i>	Define a pesquisa bibliográfica como procedimento sistemático de levantamento, seleção e análise crítica da literatura	Fundamenta a escolha da pesquisa bibliográfica como método principal e orienta a organização dos

# REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

			científica, com critérios de validade e confiabilidade.	procedimentos de busca, seleção e análise das fontes.
Lakatos, E. M.; Marconi, M. A.	2017	<i>Fundamentos de metodologia científica</i>	Sistematiza os tipos de pesquisa científica, etapas do trabalho acadêmico e rigor metodológico na investigação teórica.	Orienta a estruturação do percurso metodológico, a delimitação do objeto e a coerência entre objetivos, método e análise.
Severino, A. J.	2016	<i>Metodologia do trabalho científico</i>	Destaca a pesquisa bibliográfica como base para a construção do referencial teórico e para a problematização científica.	Fundamenta a articulação entre revisão de literatura, problema de pesquisa e discussão dos resultados.

# REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Mina yo, M. C. S.	2 0 1 4	<i>O desafio do conheci mento: pesquis a qualitati va em saúde</i>	Consolida a abordagem qualitativa como método de compreensão de fenômenos sociais complexos, ênfatizando interpretação, contexto e construção de sentidos.	Sustenta a abordagem qualitativa adotada na análise das produções acadêmicas.
Bard in, L.	2 0 1 6	<i>Análise de conteúdo</i>	Apresenta procedimentos de análise temática e categorial aplicáveis a textos científicos.	Oferece suporte para a organização, categorização e interpretação dos achados da literatura.
Pime nta,	2 0	<i>Pesquis a em</i>	Discute metodologias de	Sustenta o uso da literatura

REVISTA TÓPICOS – ISSN: 2965-6672

# REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672


S. G.	15	<i>educação: alternativas investigativas</i>	pesquisa em educação, com ênfase na análise crítica da produção científica.	educacional como fonte de dados.
Dem o, P.	2015	<i>Pesquisa: princípios científicos e educativos</i>	Defende a pesquisa como processo crítico, reflexivo e produtor de conhecimento novo.	Contribui para a compreensão da pesquisa bibliográfica como prática investigativa ativa.

QUADRO. 1: Síntese dos autores usados na pesquisa.

O conjunto de obras reunidas neste estudo funciona como um fio condutor que amarra escolhas, métodos e intenções da pesquisa. Não se trata de um acúmulo aleatório de referências, mas de um percurso pensado com cuidado, como quem traça um mapa antes de atravessar território complexo. A opção pela pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, nasce justamente do entendimento de que o planejamento pedagógico e a educação inclusiva não cabem em respostas rápidas nem em fórmulas prontas. São fenômenos

densos, atravessados por camadas históricas, políticas e pedagógicas que exigem leitura atenta, interpretação crítica e sensibilidade para o contexto. Nesse caminho, os aportes de Gil (2019), Lakatos e Marconi (2017), Severino (2016) e Minayo (2014) sustentam o rigor da investigação, dando base à definição do tipo de pesquisa, à delimitação do objeto e à organização das etapas analíticas. Já Bardin (2016) oferece o suporte necessário para que os textos analisados não sejam apenas lidos, mas interrogados, organizados e interpretados. As contribuições de Pimenta (2015) e Demo (2015) reforçam a ideia de pesquisa como prática viva, reflexiva e produtora de conhecimento, permitindo que a revisão de literatura vá além da descrição e se assuma como exercício crítico. Assim, o referencial metodológico adotado garante coerência entre objetivos, procedimentos e análise, em consonância com as exigências acadêmicas da pós-graduação *stricto sensu*.

Essa compreensão dialoga diretamente com a literatura da educação inclusiva, especialmente com as reflexões de Mantoan (2015), que tensiona os limites de uma escola ainda moldada pela lógica da homogeneização. A autora é contundente ao afirmar que incluir não é ajustar o aluno ao modelo existente, mas transformar o próprio modelo. Como destaca a autora:



*A inclusão escolar implica uma mudança radical na perspectiva educacional, pois exige que a escola deixe de selecionar, classificar e excluir para ensinar todos os alunos,*

*indistintamente. Isso significa rever concepções de ensino, aprendizagem, currículo, avaliação e organização escolar, de modo que as diferenças sejam reconhecidas como constitutivas do processo educativo. (MANTOAN, 2015, p. 27).*

Os achados da pesquisa bibliográfica caminham lado a lado com essa perspectiva ao revelar que muitos estudos ainda apontam a permanência de práticas pedagógicas tradicionais, marcadas pela padronização dos percursos formativos. No plano teórico, a inclusão parece ter encontrado abrigo; no cotidiano escolar, porém, ela ainda tropeça em resistências culturais, limitações estruturais e práticas cristalizadas que insistem em permanecer.

Entre os estudos analisados, o planejamento pedagógico aparece com força como uma das chaves para a efetivação da inclusão no ensino médio, especialmente no ensino de História. Planejar, nesse sentido, é como acender uma lanterna antes de entrar em terreno escuro: permite ao professor antecipar caminhos, escolher recursos variados e organizar situações de aprendizagem que levem em conta a diversidade presente na sala de aula. Assim, o planejamento deixa de ser um mero roteiro e passa a cumprir uma função mediadora entre o currículo prescrito nos documentos oficiais e o currículo vivido no cotidiano escolar.

Veiga (2012) aprofunda essa discussão ao afirmar que o planejamento não pode ser reduzido a um instrumento burocrático, esvaziado de sentido. Para a autora, planejar é assumir posição, fazer escolhas e explicitar compromissos. A autora sublinha que:

*Planejar é um ato político e pedagógico, pois envolve escolhas, prioridades e concepções de educação. Um planejamento comprometido com a inclusão pressupõe a flexibilidade curricular, a reflexão contínua sobre a prática e a participação coletiva dos sujeitos envolvidos no processo educativo. (VEIGA, 2012, p. 64).*

A partir dessa compreensão, os resultados da pesquisa evidenciam que a flexibilização curricular surge como um desdobramento quase inevitável de um planejamento comprometido com a diversidade. Autores como Zabala (1998) e Sacristán (2000) reforçam que o currículo não é uma estrutura rígida, mas uma construção dinâmica, atravessada por contextos, sujeitos e necessidades. Quando se cristaliza, vira obstáculo; quando se flexibiliza, abre caminhos. Nesse sentido, a rigidez curricular identificada em muitas práticas escolares funciona como freio à inclusão, reafirmando a importância de propostas pedagógicas mais abertas, sensíveis e contextualizadas.

Outro ponto recorrente nas obras analisadas diz respeito à avaliação da aprendizagem. A literatura aponta que avaliações centradas apenas na mensuração de resultados e na comparação entre estudantes acabam aprofundando processos de exclusão, como se todos partissem do mesmo ponto e corresse na mesma velocidade. Em contraposição, os estudos defendem a avaliação formativa como estratégia alinhada aos princípios da educação inclusiva, por permitir acompanhamento contínuo e intervenções pedagógicas mais justas.

Luckesi (2011) é uma referência central nessa discussão ao questionar o caráter seletivo da avaliação tradicional e propor uma abordagem diagnóstica e emancipatória. Segundo o autor:

*A avaliação da aprendizagem não deve ser um instrumento de controle ou punição, mas um recurso pedagógico a serviço da aprendizagem. Avaliar é diagnosticar para intervir, é compreender o percurso do aluno para ajudá-lo a avançar, respeitando suas possibilidades e limites. (LUCKESI, 2011, p. 81).*



# REVISTA TÓPICOS

---

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Os resultados da pesquisa bibliográfica confirmam que a avaliação formativa possibilita ao professor identificar barreiras à aprendizagem e reorganizar suas práticas, favorecendo trajetórias escolares mais equitativas. Essa concepção dialoga diretamente com os princípios da educação inclusiva defendidos por Mantoan (2015), ao reafirmar que avaliar faz parte do próprio ato de ensinar e incluir.

No campo específico do ensino de História, os estudos analisados revelam desafios particulares. A linguagem conceitual, o nível de abstração dos conteúdos e a centralidade do texto escrito como principal recurso didático podem se transformar em barreiras significativas para estudantes com diferentes necessidades educacionais. Diante disso, o professor é convocado a reinventar estratégias, ampliar repertórios e diversificar linguagens.

Bittencourt (2018) destaca que ensinar História vai muito além da transmissão de fatos e datas; trata-se de criar condições para a construção do pensamento histórico. Como afirma a autora:

*Ensinar História significa criar condições para que os alunos compreendam os processos históricos em sua complexidade, utilizando diferentes fontes, linguagens e estratégias didáticas. A diversificação metodológica é condição essencial para que todos os*

*estudantes possam participar ativamente do processo de aprendizagem. (BITTENCOURT, 2018, p. 52).*

Os resultados da pesquisa indicam, portanto, que a inclusão no ensino de História depende de um planejamento pedagógico capaz de articular conteúdos, metodologias e avaliação de forma coerente com a diversidade dos estudantes. Essa constatação reforça as contribuições de Libâneo (2013), ao defender que o ensino deve partir das condições concretas de aprendizagem e promover mediações pedagógicas intencionais e contextualizadas.

De modo geral, a análise dos resultados revela uma forte convergência entre os achados da pesquisa bibliográfica e os pressupostos teóricos dos autores analisados. A literatura aponta que a efetivação da educação inclusiva não se sustenta em ações isoladas, mas em articulações que envolvem políticas educacionais, organização escolar, formação docente e práticas pedagógicas. Mittler (2003) reforça essa ideia ao afirmar que a inclusão não é ponto de chegada, mas processo contínuo:

*A educação inclusiva não é um destino a ser alcançado, mas um processo permanente de*

*transformação das escolas, que requer o envolvimento de todos os profissionais, a revisão das práticas pedagógicas e o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos. (MITTLER, 2003, p. 35).*

Os resultados da pesquisa confirmam essa perspectiva ao evidenciar que a inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao professor, mas deve ser compreendida como um projeto institucional. Além disso, os estudos analisados destacam a importância da formação continuada como elemento estruturante para o fortalecimento de práticas inclusivas, conforme apontam Paiva, Medeiros e Rocha (2024). Assim, a prática docente inclusiva no ensino de História se revela como um campo em permanente construção, que exige aprofundamento teórico, reflexão crítica e disposição para reinventar o fazer pedagógico.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa demonstra que o planejamento pedagógico do professor de História no Ensino Médio exerce influência direta e determinante na efetivação de práticas inclusivas voltadas a estudantes com diferentes necessidades educacionais. Conclui-se que o planejamento, quando concebido de forma intencional, flexível e articulada aos princípios da educação inclusiva, possibilita a reorganização do currículo, a diversificação

# REVISTA TÓPICOS

---

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

metodológica e a adoção de processos avaliativos formativos, favorecendo a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. A pergunta norteadora é respondida ao evidenciar que práticas inclusivas não se realizam de modo espontâneo ou improvisado, mas resultam de decisões pedagógicas conscientes, fundamentadas teoricamente e ajustadas às condições concretas do contexto escolar. Os objetivos do estudo são atingidos ao analisar criticamente a literatura especializada, identificar os elementos estruturantes do planejamento docente inclusivo e demonstrar sua relevância específica no ensino de História.

Como contribuição teórica, o estudo reafirma o planejamento pedagógico como categoria central para a compreensão da inclusão escolar, superando abordagens que a restringem a adaptações pontuais ou ações compensatórias. No campo prático, aponta implicações relevantes para a formação docente e para a organização do trabalho pedagógico, ao indicar que a inclusão demanda processos coletivos, reflexivos e institucionalizados. Reconhece-se, como limitação, o caráter exclusivamente bibliográfico da investigação, o que indica a necessidade de estudos empíricos futuros que analisem práticas concretas em contextos escolares diversos. Ainda assim, a pesquisa amplia a compreensão do planejamento docente como eixo estruturante de práticas inclusivas no ensino de História e contribui para o avanço das discussões no campo da educação básica, ao articular teoria, intencionalidade pedagógica e compromisso com o direito à aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

# REVISTA TÓPICOS

---

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edna Maria. **Da educação segregada à educação inclusiva: reflexões sobre paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira**. *Revista Inclusão*, Brasília: MEC/SEESP, v. 1, n. 1, p. 36–43, 2005.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAIVA, Luciana Maria de Souza; MEDEIROS, Edilene Araújo; ROCHA, Silvana Maria da. **O ensino inclusivo na escola pública: estratégias pedagógico-curriculares em narrativas (auto)biográficas de professores**. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo*, Fortaleza, v. 6, e13357, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e13357. Disponível em:

# REVISTA TÓPICOS

---

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/13357>. Acesso em: 21 jan. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 29. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Ivy Enber Christian University. *E-mail:* [erykaalves80@outlook.com.br](mailto:erykaalves80@outlook.com.br).