

# ENSINAR HISTÓRIA SOB A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA

HISTORY TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSION: THE  
CHALLENGES OF PUBLIC SCHOOL TEACHERS

Ciências Humanas • 29/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/779912410](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779912410)

---

Dayslan da Silva Santos<sup>1</sup>

Alice Virginia Brito de Oliveira<sup>2</sup>

---

## **RESUMO**

Este artigo analisa os impasses estruturais e pedagógicos na inclusão de estudantes neuroatípicos nas aulas de História em uma escola municipal de Arapiraca, Alagoas. A investigação problematiza a existência de uma inclusão meramente formal, caracterizada pela integração física e burocrática dos discentes sem o devido suporte. Metodologicamente, o estudo ancora-se na abordagem qualitativa, com dados coletados por meio de questionários eletrônicos, entrevistas de História Oral e observação direta com professores, profissionais de apoio, psicopedagoga e gestão escolar. Os resultados revelam uma severa fragmentação do trabalho docente, evidenciada pelo isolamento prático dos cuidadores no planejamento e pelo déficit agudo na proporção de profissionais por aluno laudado. Conclui-se que a escassez de recursos humanos e de insumos pedagógicos básicos esvazia o currículo crítico de História e culmina no sofrimento ético-docente, limitando a autonomia profissional e cerceando o direito dos alunos neurodivergentes ao conhecimento e à emancipação social. A reversão deste cenário exige investimentos públicos na ampliação do quadro de profissionais de apoio e na garantia de espaços para o planejamento colaborativo.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Ensino de História; Trabalho Docente; Autonomia Profissional; Cotidiano Escolar.

## **ABSTRACT**

This article analyzes the structural and pedagogical challenges involved in the inclusion of neurodivergent students in History classes at a municipal school in Arapiraca, Alagoas. The investigation problematizes the existence of a merely formal inclusion, characterized by the physical and bureaucratic integration of students without proper support. Methodologically, the study is

grounded in a qualitative approach, with data collected through electronic questionnaires, Oral History interviews, and direct observation involving teachers, support professionals, a psychopedagogue, and school management staff. The results reveal a severe fragmentation of teaching work, evidenced by the practical isolation of support staff in the planning process and by the acute deficit in the proportion of professionals assigned per diagnosed student. It is concluded that the scarcity of human resources and basic pedagogical materials undermines the critical History curriculum and results in ethical distress among teachers, limiting professional autonomy and restricting neurodivergent students' right to knowledge and social emancipation. Reversing this scenario requires public investment in expanding the number of support professionals and ensuring spaces for collaborative planning.

**Keywords:** Inclusive Education; History Teaching; Teaching Work; Professional Autonomy; School Routine.

## 1. INTRODUÇÃO

A democratização do acesso à escola pública no Brasil avançou de forma expressiva nas últimas décadas, impulsionada por marcos legais e políticas afirmativas que asseguram o direito inalienável à educação e à inclusão escolar de estudantes neurodivergentes e com transtornos globais do desenvolvimento. No plano das políticas educacionais construídas no âmbito local, o Plano Municipal de Educação de Arapiraca (Lei nº 3.094/2015) estabelece textualmente, em sua Meta 4, a universalização do acesso e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Todavia, o distanciamento flagrante entre as diretrizes expressas nos documentos normativos oficiais e as reais condições materiais, humanas e financeiras do cotidiano escolar coloca em xeque a efetivação desse direito

fundamental. Esse cenário acaba por transformar o que deveria ser um processo amplo de inclusão em uma modalidade restrita de mera integração física e burocrática, frequentemente apelidada na realidade escolar como uma "inclusão de papel".

No contexto específico do ensino de História, essa problemática ganha contornos pedagógicos ainda mais complexos. Como disciplina curricular tradicionalmente voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia, do letramento científico e do trato reflexivo com fontes e memórias, a História se vê submetida a um processo de esvaziamento e desgaste na dinâmica das salas de aula ditas inclusivas. Diante da severa insuficiência de recursos humanos e materiais, os professores regentes são rotineiramente compelidos a relegar os conteúdos e competências específicas da área para atuar, de maneira improvisada e solitária, na gestão de crises comportamentais, no assistencialismo ou em dinâmicas de alfabetização elementar. Esse quadro é agravado por um deficit estrutural agudo na oferta de profissionais de apoio (cuidadores), o que sobrecarrega o corpo docente comum e fragmenta a possibilidade de um trabalho pedagógico compartilhado e transversal.

A motivação para este estudo partiu diretamente das vivências, inquietações e observações propiciadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que permitiram um contato direto e prolongado com o "chão da escola" e com a complexidade de suas contradições. Diante do cenário observado, delinea-se a seguinte problemática central de pesquisa: Quais os principais entraves estruturais, pedagógicos e institucionais que comprometem a inclusão de alunos neuroatípicos nas aulas de História em uma escola municipal de Arapiraca, sob a ótica dos

próprios agentes escolares? Para responder este questionamento, o objetivo geral deste artigo consiste em analisar as discrepâncias existentes entre os discursos oficiais de inclusão e a realidade prática vivenciada cotidianamente por professores regentes, profissionais de apoio, psicopedagoga e equipe de gestão escolar (priorizando a coordenadora).

Para dar conta dessa problemática, este trabalho apoia-se metodologicamente nos pressupostos da pesquisa qualitativa, por entender que o fenômeno da inclusão e da precarização do trabalho docente não pode ser quantificado puramente em indicadores estáticos, demandando uma imersão na subjetividade e nos significados construídos pelos atores sociais envolvidos. A coleta de dados empíricos foi estruturada de diferentes formas. Inicialmente, utilizou-se a plataforma *Google Forms* para a aplicação de questionários diagnósticos junto aos profissionais, permitindo um mapeamento preliminar das percepções acerca do planejamento, formação e apoio institucional.

Complementarmente, a fim de verticalizar a análise e capturar a densidade das experiências vividas, recorreu-se à metodologia da História Oral, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com os docentes, a equipe de coordenação e a psicopedagoga. A escolha da História Oral justifica-se pela necessidade de conferir voz àqueles que vivenciam as tensões diárias da escola pública, transformando seus relatos orais em fontes históricas e científicas fundamentais para a compreensão do tempo presente. Por fim, a pesquisa contou com a observação direta e atenta das falas espontâneas e das interações cotidianas no ambiente escolar, registrando os desabafos, as contradições discursivas e os tensionamentos que emergem no dia a dia. Houve, ao longo de todo

o percurso investigativo, uma preocupação ética e humanitária central em lidar com a sensibilidade dessas situações, acolhendo o sofrimento ético-docente e a vulnerabilidade dos estudantes atípicos sem reduzir a pesquisa a um mero exercício burocrático de denúncia.

A relevância teórica e social deste artigo fundamenta-se na necessidade de desmistificar os discursos governamentais e expor o que Contreras (2012) identifica como o processo de perda da autonomia docente e o risco da desqualificação profissional, onde o "fazer operacional", gerenciar crises e espaços, atropela violentamente o "pensar pedagógico", ensinar História. Compreender como a escassez de materiais básicos e o déficit de profissionais geram adoecimento e frustração é um passo crucial para pautar o debate sobre políticas públicas reais e eficazes.

Para melhor orientar o leitor, este artigo está estruturado em seções subsequentes. Após esta introdução, o desenvolvimento divide-se em três eixos analíticos fundamentados nos dados empíricos e na revisão literária: o primeiro, intitulado "A Inclusão de Papel", discute o descompasso burocrático-financeiro na rede municipal de Arapiraca; o segundo, "A Formação Fora do Chão da Escola", problematiza o isolamento prático e as lacunas formativas dos profissionais de apoio; e o terceiro, "O Sofrimento Ético-Docente", desvela o esgotamento físico e emocional do professor regente diante da precarização do sistema. Por fim, apresentam-se as conclusões e as considerações finais do estudo.

## **2. A INCLUSÃO DE PAPEL**

Quando o profissional de apoio afirma que “particularmente fico focado em tarefa diferente” em sala de aula, isso implica dizer que ele não mantém relação alguma com o professor de História; não há uma troca ou parceria pedagógica. Pensando assim, sou levado a questionar: os alunos que demandam desse suporte estão sendo realmente incluídos ou apenas integrados?

Ao perceber as respostas dos professores regentes em conjunto com os dados fornecidos pelos profissionais de apoio, é perceptível um descompasso estrutural.

Enquanto o professor regente afirma que o planejamento é “fundamental” e baseado em “necessidades identificadas”, o profissional de apoio relatou anteriormente que “não consegue ajuda nas questões de elaborar atividades específicas”. Isso sugere que o planejamento, embora ocorra, pode estar ficando restrito ao professor regente, sem a participação ou o repasse para o cuidador.

O contraste entre os discursos torna-se evidente quando confrontamos a fala do regente com a realidade dos profissionais de apoio. Enquanto o professor afirma produzir atividades adaptadas, os profissionais de apoio relatam um isolamento prático, evidenciado em respostas como: “cada um fica focado em uma tarefa diferente”; “fasso [sic] um de cada vez”; e a negação direta sobre a existência de colaboração no planejamento de atividades específicas para a necessidade do aluno. Essa fragmentação do trabalho docente indica que a adaptação curricular, embora mencionada pelo professor, não se materializa na execução compartilhada dentro da sala de aula.

A escolha racional de meios pedagógicos, defendida por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), pressupõe que ferramentas e métodos sejam selecionados para atingir objetivos claros. Contudo, na rede municipal de Arapiraca, observa-se que essa racionalidade esbarra em entraves financeiros e burocráticos que impedem o alcance das metas do Plano Municipal de Educação (Lei nº 3.094/2015). Conforme relatado pela psicopedagoga, pedidos de materiais básicos não são atendidos há anos, o que torna o planejamento pedagógico um exercício abstrato, restrito ao papel, uma vez que a estrutura escolar falha em ofertar os meios básicos para a inclusão

Perante esses nexos, é preciso atentar-se ao caminho escolhido na realidade de Arapiraca: os recursos iniciais têm que estar alinhados ao objetivo final. Contudo, o que se observa é que os indicadores projetados no Plano Municipal de Educação (Lei nº 3.094/2015) não foram plenamente alcançados, esbarrando em entraves financeiros. Chego a essa conclusão pela fala da psicopedagoga, que relata: “vai fazer quatro anos que estou trabalhando aqui, já fiz vários pedidos de materiais, mas nunca chegaram”.

De nada adianta investirmos material se o resultado final não justifica tamanho investimento ou, como no caso relatado, se o material sequer chega à sala de aula. Por fim, é pensar o processo a partir da realidade estabelecida para alcançar o desejado. Se a estrutura não oferta o meio, o interesse de se aprofundar pedagogicamente com esses alunos se torna nulo, e a racionalidade do planejamento defendida pelos autores acaba ficando apenas no papel.

Quando os regentes de uma mesma escola são questionados sobre a articulação entre professor regente de história e sala de AEE surge

um olhar dicotômico. A comunicação existe, mas o foco pedagógico é restrito às disciplinas básicas, excluindo História, pelo fato de o mesmo responder que “Embora exista uma boa comunicação, os planejamentos para o atendimento desses alunos seguem a tônica do reforço nas áreas de língua portuguesa e matemática”. Enquanto outro agente afirma que não existe uma parceria, visto que o planejamento conjunto é ausente e as discussões são restritas a momentos de formação geral, isso surge quando ele afirma: “Não consigo planejar juntos, apenas em raras formações gerais com a coordenação se discute sobre a temática de inclusão. Que na verdade, só funciona na teoria, porque na prática não vejo funcionar.”

Idealmente, essa triagem deveria derivar de um acompanhamento conjunto entre o profissional de apoio, a psicopedagoga, o professor regente e os pais. O que se percebe, na realidade, é a existência de um problema estrutural: a formação desses profissionais não contempla um compartilhamento da realidade cotidiana. O ponto mais impactante surge quando o professor regente de História afirma que o planejamento para esses alunos foca quase exclusivamente em Português e Matemática. Aqui acontece um contraste flagrante: a fala do professor demonstra o desconhecimento sobre a metodologia da psicopedagoga, que afirma trabalhar sob outra lógica:

*As atividades são feitas para cada laudo, trabalhamos mais o lúdico, já que ele não tem isso na sala de aula, para eles se sentirem mais à vontade e acolhidos. É uma coisa diferenciada, não é uma aula de reforço [...].  
(Psicopedagoga,2026)*

Percebe-se que a triagem realizada não se traduz nos planos de aulas do professor, já que esses profissionais têm a necessidade de manter relação, se o objetivo da escola é formar pessoas íntegras para a sociedade. Um professor de História relata, de forma incisiva, que a responsável pela sala do AEE “fica enclausurada na sala dela” e confessa: “não tenho interesse para essa área”, “sou obrigado a preparar atividades para esses alunos, mas eu tenho que alfabetizar, não ensinar História”. Ele conclui com uma percepção severa de que “esses alunos só vêm para a escola para dar um tempo aos pais”.

Em contrapartida, a visão da sala de AEE diverge radicalmente da percepção docente:

*Para o professor da sala de aula, o AEE é uma aula de reforço, mas não é! A gente trabalha com o acolhimento, o amor, a dedicação. É quando ele está tendo aquela crise e a gente vai lá buscar. Trabalhamos com jogos, tudo na base da dinâmica. Faço uma atividadesinha de acordo com a vontade dele; se ele disser que não quer, eu não vou forçar.  
(Informação verbal, psicopedagoga,2026)*

Quando se fala da intervenção da psicopedagoga, ela admite que a universalidade do atendimento é impossível em uma das suas falas: "não dá para multiplicar o tempo". A "organização melhor" citada por ela acontece dentro de quatro paredes, sem diálogo com o planejamento das disciplinas regulares. Isso reforça a tese de que o aluno é integrado no AEE e integrado na sala de História, mas nunca incluído de forma transversal no currículo. Isso valida os dados expostos pelos profissionais de apoio, afirma que a colaboração é inexistente. Existe uma hierarquia onde a psicopedagoga planeja sozinha e o apoiador executa tarefas assistenciais de forma isolada.

Quando é exposto o termo "enclausurada" pelo professor é compreensível quando se percebe o atendimento é individual e denso, reforça a percepção do professor de História de que ela fica "enclausurada". Enquanto ela está dedicada a um único aluno por 50 minutos, os outros 14 alunos que demandam suporte, conforme seus dados de que são 15 ao todo, ficam sob a responsabilidade exclusiva dos 7 cuidadores e dos professores regentes na sala comum.

O professor diz que ela está "enclausurada". Já ela diz que a articulação é "contínua". Se o professor de História diz que "não tem interesse para essa área", o que leva a concluir é que a "articulação" que ela julga existir é apenas o envio de papéis ou laudos. Se o planejamento fosse realmente "colaborativo e contínuo", os profissionais de apoio não diriam que "cada um foca no seu trabalho"; se a colaboração não chega nem no cuidador que está dentro da sala, imagine se ela chegaria ao professor, já que o apoiador deve manter parceria colaborativa com a psicopedagoga e professor regente, para assim esse aluno realmente venha desenvolver habilidades conforme suas limitações.

Perante esse nexos, o que se precisa perceber não são apenas as contradições das falas, mas sim se o setor administrativo da escola oferta o espaço, o material e as orientações que garantam o contato desses profissionais para se sentarem e planejarem juntos. Observa-se que, embora o espaço físico precise de melhorias, ele não impede a reunião, pois existe sala climatizada e espaçosa. Já o material ofertado deixa a desejar: impressões, tesouras, colas e lápis de cor são muito limitados para a realidade de turmas em média de 30 alunos.

Embora a unidade escolar opere sob as metas da Lei nº 3.094/2015, especificamente a Meta 4, que foca a universalização do acesso e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos neurodivergentes e com transtornos globais, observa-se que o alcance desses indicadores permanece estagnado por entraves financeiros e de gestão. Essa conclusão torna-se evidente no relato da psicopedagoga: “vai fazer quatro anos que estou trabalhando aqui, já fiz vários pedidos de materiais, mas nunca chegaram. Elas sempre priorizam outras questões; vou sair e vai ficar como cheguei”. Percebe-se, portanto, que o interesse em se aprofundar pedagogicamente com esses alunos é suplantado por uma negligência estrutural, mantendo o direito à inclusão restrito ao plano documental.

Uma ação para reverter essa realidade são as formações, mas algo está errado: aparentemente, esses formadores não vivenciam o “chão da escola”. Chego a essa conclusão pela fala de uma profissional de apoio em uma conversa espontânea; ela afirma que “o professor tem a obrigação de sentar com o aluno atípico para fazer a atividade”. Isso não condiz com a realidade observada, pois

esses formadores jogam a responsabilidade total no professor regente.

Ao questionar a gestão sobre o acompanhamento pedagógico, surge um confronto neste discurso com o cotidiano da sala de aula, percebe-se uma lacuna: enquanto a coordenação acredita que a orientação para ajustar objetivos e avaliações é efetiva, os professores e profissionais de apoio relatam um isolamento prático. Isso sugere que o acompanhamento pedagógico, embora formalmente estabelecido no ambiente administrativo, não consegue romper as barreiras físicas da sala de aula para se transformar em uma prática colaborativa real.

Ao relacionar aos recursos materiais, a gestão escolar afirma a existência de um fluxo regular de investimentos, federais e municipais, geridos pelo Conselho Educacional para garantir estratégias lúdicas e adaptadas. Contudo, surge aqui o que podemos chamar de paradoxo do recurso disponível: embora a coordenação afirme que a escola disponibiliza materiais como impressões e itens pedagógicos “quando solicitados”, a prática relatada pelos docentes é de uma penúria cotidiana, onde itens básicos como colas e tesouras são insuficientes para a demanda de turmas superlotadas. Esse descompasso sugere que a burocracia do acesso ao material ou a própria insuficiência das verbas repassadas cria uma barreira entre o recurso que existe “no papel” e o material que efetivamente chega à mesa do aluno com especialidades distintas de aprendizagem.

A coordenação afirma que o acompanhamento ocorre no momento do HTPC para garantir a qualidade e a inclusão. No entanto, ao confrontar essa fala com o isolamento relatado pelos professores de

História, percebe-se a ressonância da tese de Contreras (2012). Para o autor, termos como qualidade da educação e inclusão funcionam frequentemente como “slogans vazios” (Contreras, 2012, p. 27), dispositivos de poder que legitimam discursos oficiais, mas que se esvaziam diante da ausência de profissionais de apoio e de uma estrutura material mínima. Em Arapiraca, a articulação que a gestão julga existir parece ser apenas o envio burocrático de papéis, enquanto o planejamento colaborativo real permanece inexistente.

No plano institucional, a gestão afirma que o tempo e o espaço para a colaboração estão garantidos através dos momentos de HTPC e formações coletivas, onde ocorreria o “planejamento coletivo”. Entretanto, os dados colhidos no “chão da escola” revelam que essa articulação parece não ultrapassar a barreira da formalidade. Enquanto a coordenação visualiza um espaço de troca, o professor regente de História descreve uma profissional de AEE “enclausurada” e a ausência de diálogos sobre a especificidade da sua disciplina. Essa discrepância sugere que os momentos de HTPC, embora previstos, podem estar sendo consumidos por demandas burocráticas ou formações genéricas, falhando em promover a parceria necessária para a adaptação curricular efetiva.

Contrapondo, o Referencial Curricular de Arapiraca busca orientar práticas inclusivas, mas que a Estratégia 4.1 do PME (Arapiraca, 2015), que prevê um sistema inclusivo em todos os níveis, é ferida quando o planejamento de História é substituído por uma alfabetização improvisada. O documento promete transversalidade, mas o que acontece é um trabalho singular reforçando de que o aluno neurodivergente é apenas integrado no ambiente escola.

### **3. A FORMAÇÃO FORA DO CHÃO DA ESCOLA.**

Observa-se que o profissional de apoio, embora participe de formações mensais, muitas vezes não se reconhece como agente do processo educativo, limitando sua atuação aos cuidados básicos. Essa percepção contrasta com o Protocolo da SEDUC (ALAGOAS, 2025), que define este profissional como um suporte essencial para a acessibilidade pedagógica. O descompasso é ainda mais inquietante quando identificamos colaboradores com formação em Pedagogia que aceitam a divisão técnica e isolada do trabalho, não manifestando inquietude pedagógica diante de uma prática focada meramente no cuidado geral e assistencialista.

O domínio de noções básicas de metodologias pedagógicas é uma exigência que ecoa no Protocolo da SEDUC (Alagoas, 2025), o qual estabelece que o profissional de apoio deve atuar como auxiliar na acessibilidade pedagógica. Nesse sentido, Farias e Andrade (2022) defendem que esse profissional é um suporte essencial para a existência da escola inclusiva, sendo sua presença sinônimo de viabilização para os alunos neuroatípicos.

Ao analisar a formação dos profissionais de apoio, surge um dado inquietante: a presença de um colaborador que se identifica como “Graduando em Pedagogia”. Curiosamente, apesar de estar em um curso de formação de professores, não se manifesta na fala desse sujeito uma inquietação sobre o fato de sua função atual ser desvinculada de orientações pedagógicas. O que se percebe é uma aceitação da divisão de tarefas, mesmo quando a bagagem acadêmica permitiria uma atuação mais integrada. Por outro lado, nota-se que a instituição busca oferecer algum suporte, conforme relata o ID que afirma: “Recebi orientações”. Contudo, resta o questionamento: se essas orientações existem e se há profissionais

com formação acadêmica na área, por que a prática em sala de aula ainda é descrita como isolada e focada apenas no cuidado geral?

Essa divergência se estende à função do profissional de apoio. Enquanto a psicopedagoga reforça o caráter assistencialista, afirmando que o antigo “cuidador” serve para “levar ao banheiro, ajudar na alimentação e trocar fralda”, não tendo a “obrigação de trazer atividades”, os dados da realidade escolar mostram uma conta que não fecha. Atualmente, a escola possui 15 alunos que demandam suporte real para apenas 7 profissionais de apoio. O resultado desse déficit estrutural é que, conforme relata a psicopedagoga, “só o professor dentro da sala de aula não tem como ficar com o aluno com necessidades especiais”, perpetuando um ciclo onde a inclusão é frequentemente substituída pela mera integração física.

#### **4. O SOFRIMENTO ÉTICO-DOCENTE**

A investigação da realidade na escola pública em Arapiraca revela que a precariedade do ensino atual é, como aponta Contreras (2012), um reflexo direto da perda de autonomia docente. No contexto observado pelo PIBID, o professor é empurrado para uma lógica de produção em massa, onde o tempo que deveria ser destinado à reflexão intelectual e à criação de materiais adaptados para o ensino de História é consumido pela gestão de crises e pela execução de tarefas de cuidado. Segundo Contreras, esse cenário cerceia a autonomia docente e transforma o professor em um “mero trabalhador que vende ensino”, alienado de sua função como profissional da educação. Essa sobrecarga solitária se materializa em números quando analisamos o déficit estrutural da rede

Ademais, nota-se que não se mantém uma relação de trabalho entre os profissionais de apoio e os professores de História. Por vezes, acredita-se que o fato de ter o apoio dentro da sala de aula já seja, por si só, um ato de inclusão, como se ela partisse apenas da presença física desse profissional no ambiente escolar. No entanto, é preciso pensar: como fazer essa inclusão em uma sala com 35 alunos, sendo que 15 possuem laudos que demandam suporte, e a escola conta com apenas 7 profissionais? Perante essa lógica, o aluno não é incluído, mas apenas integrada.

Existe um déficit estrutural na rede de ensino, e isso é visto quando questionamos o profissional de apoio sobre a escola contar com 7 cuidadores e se a equipe teria condições de oferecer um suporte maior. A resposta de que “a carência é grande na rede, tem muitas crianças” mostra a realidade. Tangenciando com essa lógica, observamos na sala do 8º D a presença de 6 adolescentes que se enquadram como alunos neuroatípicos; dentre esses, 3 deles demandam de assistência, mas no acompanhamento só tem um profissional de apoio.

A presença de seis alunos neuroatípicos no 8º, conforme observado nesta pesquisa, revela o descumprimento das metas de equidade previstas no Plano Municipal de Educação de Arapiraca. Embora a legislação estadual e federal (Lei 12.764/12) assegure o direito ao acompanhamento especializado, a prática revela uma “inclusão de papel”. Como aponta o Protocolo de Educação Especial de Alagoas (2025), a meta seria o suporte individualizado, mas a conta de um profissional para três alunos neuroatípicos em crise resulta naquilo que os professores definem como um entrave pedagógico inviável.

Pensando nisso, como esse único profissional consegue dar atenção para 3 alunos ao mesmo tempo enquanto o professor de História ministra sua aula? Fica claro que o limite da capacidade não é só um cansaço, é uma falta de braço mesmo. Com essa conta que não fecha, o aluno acaba sendo apenas integrado, pois o suporte que ele precisaria para aprender História se perde no meio de tanta demanda para um profissional só.

O ID destaca que o trabalho parte de avaliações diagnósticas. Contudo, considerando que a escola possui 15 alunos laudados para poucos profissionais, cabe questionar como esse planejamento semanal consegue dar conta da individualização necessária para o ensino de História.

O que se observa nas falas dos regentes é o foco na execução do trabalho do professor, mas o que é ser um professor quando se tem 6 alunos neuroatípicos em uma sala e três deles demanda de que cada um tenha um apoiador e apenas um profissional de apoio está para os seis alunos.

A falta de apoio é vista como um impedimento direto ao ensino. Perante esse nexos é visto quando o regente é questionado sobre a Percepção do Professor Regente sobre a sobrecarga e o déficit de profissionais e ele responde que os "Os aspectos citados na pergunta configuram-se como obstáculos à realização do efetivo trabalho pedagógico." Enquanto outro professor regente afirma que a "A sensação é de estresse, frustração e muita dor de cabeça." O que nos faz refletir sobre o déficit de profissionais gera desgaste emocional e físico ao regente.

Com base na percepção de atribuições, os identificados se sentam confrontados, sente que a função de professor é prejudicada pela dificuldade em gerenciar comportamentos e crises simultaneamente. Pois, ele afirma quando é questionado: “Você sente que sua função de "professor de História" acaba ficando de lado quando você precisa atuar como "cuidador" ou "alfabetizador" desses alunos? Pode explicar como se sente em relação a isso? Respondendo: “Sim. Isso porque é impossível dar uma aula de qualidade a alunos típicos mal comportados, sem interesse e com alunos atípicos gritando, andando pela sala, em crises de agressividade.”

Essa realidade expõe o que Contreras (2012) identifica como o risco de o docente tornar-se um mero trabalhador que vende ensino, alienado de sua verdadeira função intelectual. Ao ser compelido a deixar o currículo de História de lado para atuar como gestor de crises ou alfabetizador improvisado, o professor sofre um processo de desqualificação de sua identidade profissional. Para Contreras, quando o 'fazer' operacional, gerenciar gritos e comportamentos, atropela o pensar pedagógico, ensinar História, a autonomia é cerceada, transformando o exercício docente em uma tarefa técnica e mecânica, esvaziada de seu compromisso com a formação crítica do aluno.

Ademias, é considerável que o acolhimento parte da função, mas aponta a superlotação como o real entrave pedagógico que depende de “Não acredito ser um desvio das minhas atribuições como professor de História as práticas de acolhimento, reforço em aspectos da alfabetização ou mesmo letramento científico. O fator que inviabiliza o trabalho docente consiste na superlotação das salas e conseqüentemente na intensidade das demandas surgidas. Estes

fatores impõem limites ao atendimento das especificidades dos alunos.”

As percepções docentes revelam que a inclusão em Arapiraca não esbarra apenas na vontade individual, mas em limites materiais e políticos de natureza estatal. O depoimento do professor de História é contundente ao afirmar que as intervenções pontuais, como formações, são insuficientes diante da complexidade contemporânea:

*Não vejo como problema, enquanto professor de História, a necessidade de ensinar conteúdos de outras áreas, atualidades, ou mesmo aspectos atitudinais ligados à organização do espaço escolar e à disciplina na escola. Não acredito que existam intervenções capazes de transformar o ambiente escolar. As intervenções esbarram em limites materiais do trabalho docente. Não tenho dúvidas de que a formação continuada, a pesquisa e os programas de extensão tragam novas possibilidades e até soluções pontuais aos problemas enfrentados pela escola pública, entretanto para uma escolarização que proporcione aos alunos acesso a produção cultural da humanidade, pensamento crítico, autonomia e formação cidadã, se faz necessária uma discussão mais ampla que encare a formação dos nossos estudantes como interesse estratégico tendo em vista a complexidade do mundo contemporâneo e seus desafios. (Professor regente de história, 2026)*

Consequentemente, emerge um questionamento sobre o distanciamento entre a formulação de políticas públicas e a realidade do "chão da escola". Enquanto os indicadores e projetos são supostos em documentos, a prática revela uma falsa inclusão que, na verdade, isola o aluno atípico e sobrecarrega o docente. Essa falência do modelo atual, muitas vezes motivada por uma lógica de contenção de recursos, leva os profissionais ao esgotamento físico e emocional, resultando no desejo de abandono da carreira e em um

cenário de ruína institucional onde a inclusão torna-se, efetivamente, um processo de exclusão travestido de direito

*Uma intervenção real não depende de mim e sim do Mistério da Educação, das secretarias Estaduais e Municipais de Ensino que são as verdadeiras culpadas por terem acabado com as escolas especializadas e terem verdadeiramente implantado a exclusão dos alunos atípicos travestido de uma pseudo inclusão que só acontece na cabeça deles. Os políticos que controlam esses órgãos acabaram com a verdadeira inclusão e com a dignidade desses alunos e de suas famílias. Acredito que o interesse também foi político e econômico com fins de cortar recursos e destruir a educação. Pois, a maioria arrasadora dos professores de todas as disciplinas relatam não conseguir mais dar aula. O desejo é de abandonar o mais rápido possível a sala de aula. Visto que do jeito que tá está fadada ao fracasso e a ruína. (Professor de história, 2026)*

Em conversa espontânea, uma professora afirmou: “o professor deveria receber o suficiente para poder trabalhar um horário só, é humanamente impossível sanar as necessidades da sala de aula”.

Esse processo de triagem é o contato que a psicopedagoga tem com o aluno atípico, e é preciso ressaltar que a escola só tem um profissional dessa área. Durante minha observação, esse processo de triagem acontece de “40 a 50min por aluno”, como a psicopedagoga afirma em uma entrevista oral. Consecutivamente, ela afirma que

atende de dois a três alunos por dia, pois a demanda é muito grande.

Isso é verificado quando, em uma sala com três alunos laudados que precisam do apoiador, o profissional não está presente porque está dando assistência a outro aluno do lado de fora. O professor precisa ministrar sua aula e, ao mesmo tempo, necessita do apoio para incluir os que demandam mais observação. Como, então, esse professor poderá “sentar junto” com esse aluno se a conta de profissionais não fecha?

A confirmação definitiva do colapso estrutural surge na voz da própria gestão escolar. Ao ser questionada sobre as dificuldades em suprir a demanda, a coordenação admite que a dependência direta da Secretaria de Educação e o crescimento exponencial da demanda criaram um cenário de insustentabilidade. O reconhecimento de que os sete profissionais de apoio são obrigados a atender múltiplos alunos simultaneamente, gerando sobrecarga e comprometendo o acompanhamento individualizado, retira o peso da falha das mãos dos indivíduos e o coloca na precariedade do sistema. Como a própria gestão aponta, a inclusão torna-se prejudicada na base, uma vez que a “atenção necessária” é fisicamente impossível de ser distribuída de forma adequada.

É destacável que a escola reconhece o modelo atual não preparado para atender os alunos neuroatípicos, a realidade atual traz um prejuízo para ambos os lados, profissionais e alunos:

*A maior dificuldade enfrentada atualmente está relacionada à disponibilidade de profissionais de apoio, que depende diretamente da Secretaria de Educação. Nos últimos anos, a demanda por esse atendimento tem crescido de forma significativa. Em nossa escola, contamos com 7 profissionais de apoio; no entanto, cada um atende mais de um aluno, o que acaba gerando sobrecarga de trabalho. Essa situação compromete a qualidade do acompanhamento individualizado, que é essencial no processo de inclusão. Dessa forma, tanto os alunos quanto os próprios profissionais de apoio acabam sendo prejudicados, uma vez que não conseguem receber ou oferecer a atenção necessária de forma adequada. (Coordenação,2026)*

A gestão escolar corrobora a percepção de que o currículo de História sofre um processo de desgaste pedagógica. Ao admitir que o docente é forçado a priorizar habilidades básicas e cuidados pessoais, a coordenação reconhece que competências centrais da disciplina, como a análise crítica e o trato com fontes históricas, são negligenciadas. Esse cenário evidencia que a falta de suporte humano não apenas sobrecarrega o profissional, mas gera um empobrecimento curricular: o aluno neuroatípicos é integrado ao ambiente escolar, mas é privado do acesso ao saber histórico de forma plena, uma vez que a urgência do cuidado e da alfabetização tardia suplanta o direito ao conhecimento científico e crítico.

A convergência de perspectivas atinge seu ápice na fala da gestão escolar, que transpõe a barreira administrativa para realizar uma análise estrutural e humana do sistema. Ao reconhecer o “esgotamento físico e emocional” dos docentes e a ineficiência de avaliações externas que ignoram a equidade, a coordenadora válida a tese de que a inclusão atual é, em muitos aspectos, meramente formal. O apontamento sobre as turmas de 40 alunos e a formação acadêmica deficitária desloca a responsabilidade do indivíduo para o Estado, reforçando que a permanência com qualidade e o desenvolvimento do aluno dependem de uma reforma profunda nas condições de trabalho e no suporte operacional.

## **5. CONCLUSÃO**

A investigação minuciosa da realidade educacional no município de Arapiraca, realizada sob a lente da pesquisa qualitativa e materializada através das vozes dos sujeitos que compõem o cotidiano escolar, permite concluir que a educação inclusiva de alunos neuroatípicos enfrenta um severo colapso estrutural. Embora salvaguardada por robustos aparatos jurídicos e celebrada nos discursos institucionais e nas metas do Plano Municipal de Educação (Lei nº 3.094/2015), a inclusão pedagógica encontra-se, em larga medida, restrita ao plano documental. Os dados empíricos colhidos nesta pesquisa desnudam um profundo descompasso entre a formalidade administrativa e a concretude da sala de aula comum, onde os discursos oficiais de universalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) esbarram na penúria material crônica e no isolamento prático dos profissionais.

Ao responder ao problema central desta pesquisa, constata-se que os principais entraves para a efetivação da inclusão nas aulas de

História decorrem de uma fragmentação do trabalho docente e de um déficit altíssimo de recursos humanos. A utilização do *Google Forms* e as entrevistas fundamentadas na metodologia da História Oral revelaram uma clivagem nítida nas percepções dos agentes escolares. Enquanto a gestão e a coordenação pedagógica visualizam espaços de planejamento coletivo e fluxos regulares de insumos durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), os professores regentes e profissionais de apoio relatam um cenário de solidão e escassez. O diálogo transversal e colaborativo entre a psicopedagoga, os cuidadores e os docentes de disciplinas regulares são inexistentes ou reduzido ao mero trâmite burocrático de envio de laudos e papéis.

Como consequência direta dessa desarticulação institucional, o aluno neurodivergente habita um espaço de "falsa inclusão": ele é integrado fisicamente ao ambiente escolar, mas permanece marginalizado em relação ao direito ao saber histórico científico. O currículo de História sofre um visível processo de desgaste pedagógico, uma vez que o professor regente, desprovido de suporte operativo individualizado para mediar turmas superlotadas e gerenciar crises simultâneas, vê-se obrigado a abandonar as competências analíticas e críticas da disciplina para atuar como alfabetizador improvisado ou gestor de comportamentos, isso se ele tivesse tempo de atuar em sala com esses alunos, a qual fica simplesmente no mundo simbólico. A substituição do ensino crítico pela execução de tarefas assistenciais ou dinâmicas lúdicas isoladas no AEE reforça a tese de que a inclusão em Arapiraca não se materializa na prática pedagógica cotidiana.

A análise fundamentada em Contreras (2012) ganha ressonância dramática no "chão da escola" pesquisado. O déficit na proporção

entre profissionais de apoio e alunos laudados, exemplificado de forma alarmante na realidade de salas onde um único cuidador assume a responsabilidade por múltiplos discentes em estado de crise, empurra o corpo docente para o adoecimento e para o sofrimento ético-docente. A frustração, o estresse e o sentimento de desqualificação da identidade profissional convertem o exercício intelectual do ensino em uma atividade puramente mecânica e técnica de contenção de danos, cerceando a autonomia pedagógica e culminando no desejo manifesto de abandono da carreira por parte dos professores.

Evidencia-se, por conseguinte, que a responsabilidade por esse cenário de ruína institucional e precarização não deve ser imputada individualmente aos sujeitos da escola, professores, gestores ou profissionais de apoio, mas sim à negligência material, financeira e política do Estado. Intervenções pontuais e formações continuadas conduzidas "fora do chão da escola", que desconsideram as barreiras físicas, a escassez de insumos básicos, como materiais lúdicos, e a superlotação das salas, funcionam frequentemente como dispositivos de poder e "slogans vazios". Operam apenas para mascarar uma política velada de contenção de recursos econômicos que penaliza tanto os profissionais quanto os estudantes atípicos.

Por fim, como considerações finais e desdobramentos desta investigação, este artigo aponta que a superação, saindo apenas de uma integração para uma inclusão exige uma reformulação estrutural urgente na gestão da Educação Especial na rede municipal de Arapiraca. Faz-se indispensável a realização de concursos públicos para a ampliação imediata e proporcional do quadro de profissionais de apoio pedagógico, garantindo o suporte individualizado previsto no Protocolo da SEDUC. Paralelamente,

torna-se premente a descentralização e regularização de repasses financeiros para a aquisição de insumos lúdicos e materiais adaptados, além da efetivação de tempos e espaços institucionais protegidos na rotina escolar para o planejamento verdadeiramente colaborativo entre regentes, especialistas e apoiadores. Somente ao romper as amarras da burocracia documental e encarar a escolarização com equidade como um interesse estratégico será possível restituir a dignidade da carreira docente e assegurar o acesso pleno dos alunos neurodivergentes ao conhecimento histórico, à cidadania e à emancipação social.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. Protocolo de Orientação Pedagógica para Educação Especial. Maceió: SEDUC, 2025.

ARAPIRACA. Lei nº 3.094, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Arapiraca: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: [arapiraca.al.gov.br](http://arapiraca.al.gov.br). Acesso em: 4 maio 2026.

ARAPIRACA. Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação (Biênio 2024-2025). Secretaria Municipal de Educação e Esporte, 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FARIAS, Cláudia Cristiane Verçosa Simões de; ANDRADE, Lucianne Oliveira Monteiro. O papel do cuidador na educação especial inclusiva. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 10, n. 11, p. 5001-5011, nov. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i11.16919>. Acesso em: 1 abr. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. p.409-432.

---

<sup>1</sup> Graduando em História (UNEAL) – Bolsista PIBID. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>2</sup> Coordenadora projeto interdisciplinar História/Pedagogia (PIBID/UNEAL). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)