



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FABIANO NASCIMENTO DE FIGUEIREDO

**Práticas metodológicas no ensino de história
para alunos neurodivergentes: experiências
inclusivas na Escola Estadual José Lúcio
Ribeiro (2025)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Fevereiro de 2026



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

FABIANO NASCIMENTO DE FIGUEIREDO

**PRÁTICAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS
NEURODIVERGENTES: EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NA ESCOLA ESTADUAL
JOSÉ LÚCIO RIBEIRO (2025)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) como requisito para obtenção do mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar
Orientador: Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior

**NATAL, RN
2026**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro Ciências Sociais Aplicadas - CCSA

Figueiredo, Fabiano Nascimento de.

Práticas metodológicas no ensino de história para alunos neurodivergentes: experiências inclusivas na Escola Estadual José Lúcio Ribeiro (2025) / Fabiano Nascimento de Figueiredo. - 2026.

133f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2026.

Orientação: Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior.

1. Ensino de História - Dissertação. 2. Metodologia de ensino - Dissertação. 3. Neurodiversidade - Dissertação. 4. Aula-oficina - Dissertação. 5. Escola Estadual José Lúcio Ribeiro - Brejinho (RN) - Dissertação. I. Júnior, Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares. II. Título.

RN/UF/CCSA

CDU 37.091.39

**PRÁTICAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS
NEURODIVERGENTES: EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NA ESCOLA ESTADUAL
JOSÉ LÚCIO RIBEIRO (2025)**

FABIANO NASCIMENTO DE FIGUEIREDO

**Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior - Orientador
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)**

**Prof.^a Dr.^a Alanny Paulo Ricardo Almeida - Examinador
Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (CCEC-PB)**

**Prof. Dr. Roberto Airon Silva - Examinador
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)**

**Prof. Dr. Raimundo Nonato Araújo Rocha - Examinador
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)**

Dedicatória

Dedico esta dissertação a Deus, meu Criador e Redentor, Aquele que, antes de todas as coisas, já era, e em quem tudo encontra sua forma e sentido (Cl 1:17). À minha esposa, Erileide de Oliveira Silva, aos meus filhos, Heloíse Silva de Figueiredo e Estevam Silva de Figueiredo, aos meus pais Eliana Maria Nascimento de Figueiredo e Francisco Nazareno de Figueiredo e aos meus irmãos, Fabiana Nascimento de Figueiredo e Fábio Nascimento de Figueiredo.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, cuja presença silenciosa e constante guiou cada etapa desta caminhada. Em momentos de incerteza, encontrei n'Ele serenidade; nas horas de desafio, encontrei força; e nos dias de conquista, reconheci sua fidelidade e cuidado.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), instituição à qual o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) é vinculado, pela oportunidade de formação e pelo ambiente acadêmico que favoreceu o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior, registro minha profunda gratidão pela orientação segura, pelo olhar atento, pelas sugestões construtivas e pela dedicação constante ao longo do processo. Seu profissionalismo e sensibilidade foram fundamentais para a construção desta obra.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou a realização desta pesquisa e que representa um incentivo valioso à formação acadêmica de qualidade.

Sou igualmente grato ao Estado do Rio Grande do Norte, ao qual tenho vínculo efetivo, pela cessão de um ano de licença, permitindo-me dedicar-me integralmente ao desenvolvimento deste estudo.

À 3ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (3ª DIREC), agradeço a compreensão, incentivo e apoio institucional, indispensáveis para a consolidação deste trabalho.

Registro também minha profunda gratidão à Escola Estadual José Lúcio Ribeiro, que é muito mais do que uma instituição de ensino: é uma verdadeira família. Sua receptividade, apoio e compromisso foram fundamentais para o desenvolvimento e a aplicação desta pesquisa. Cada colaborador e estudante que participou deste processo deixou uma marca importante na construção desta obra.

À minha esposa, Erileide de Oliveira Silva, agradeço profundamente pela compreensão diante dos desafios do percurso acadêmico, pelo apoio incondicional e por sua presença firme e amorosa, que tornou esta jornada mais leve e significativa.

Aos meus filhos, Heloíse Silva de Figueiredo e Estevam Silva de Figueiredo, sou grato pela alegria que irradiam, pela ternura do cotidiano e pela inspiração constante que despertam em mim. Vocês são parte essencial das minhas conquistas.

Expresso minha sincera gratidão à minha mãe, Eliana Maria Nascimento de Figueiredo, por seu apoio emocional, pelas palavras encorajadoras e pela sabedoria que, ao longo da vida, ajudaram a moldar meu caráter e a sustentar meus passos.

Ao meu pai, Francisco Nazareno de Figueiredo, rendo homenagem pelos ensinamentos de honestidade e trabalho. Sua memória continua a orientar minhas escolhas e inspira minha trajetória pessoal e profissional.

Agradeço, de modo especial, à minha irmã Fabiana Nascimento de Figueiredo, cuja sensibilidade e perspicácia foram fundamentais para a escolha do tema desta pesquisa. Sua sugestão inicial iluminou caminhos e possibilitou o desenvolvimento de um trabalho significativo e coerente com minha trajetória acadêmica e profissional.

Aos professores e orientadores do programa, pelo conhecimento compartilhado e pelas contribuições valiosas, e aos colegas de turma, pela troca de experiências, diálogos enriquecedores e parceria ao longo do percurso, deixo meu reconhecimento e gratidão.

Por fim, agradeço a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desta obra. Cada gesto, palavra ou colaboração tornou-se parte indispensável do caminho que me trouxe até aqui.

Resumo

Esta dissertação tem por objetivo propor e executar uma aula-oficina contendo proposta metodológica para o ensino de história, como método para inclusão de alunos com transtornos de neurodesenvolvimento e modo de reelaboração da prática docente na Escola Estadual José Lúcio Ribeiro, na cidade de Brejinho/RN. Além de mergulhar na literatura própria da educação especial, dialogamos com as categorias de consciência histórica de Jörn Rüsen (1993, 2007) e a proposta metodológica da aula-oficina proposta por Isabel Barca (2004) que tem por interesse utilizar documentos históricos para produzir conhecimento responsável por gestar cidadania. A aula-oficina foi aplicada numa turma do Ensino Médio da Escola Estadual José Lúcio Ribeiro, localizada na cidade de Brejinho, com atividades específicas voltadas para alunos neurodivergentes que estão devidamente matriculados nestas turmas. Conclui-se que a aula-oficina é uma potente proposta metodológica para a produção de conhecimento histórico levando em consideração a diferença dos discentes, em especial, no que diz respeito aos discentes neurodivergentes.

Palavras-Chave: Ensino de História; aula-oficina; neurodivergente.

Abstract

This dissertation aims to propose and implement a workshop-style lesson containing a methodological proposal for teaching history, as a method for including students with neurodevelopmental disorders and a way of reworking teaching practice at the José Lúcio Ribeiro State School in the city of Brejinho/RN. In addition to delving into the literature on special education, we engage with Jörn Rüsen's categories of historical consciousness (1993, 2007) and the workshop-style lesson methodological proposal by Isabel Barca (2004), which aims to use historical documents to produce knowledge responsible for fostering citizenship. The workshop-style lesson was applied to a high school class at the José Lúcio Ribeiro State School, located in the city of Brejinho, with specific activities geared towards neurodivergent students who are duly enrolled in these classes. It is concluded that the workshop-style class is a powerful methodological approach for the production of historical knowledge, taking into account the differences among students, especially neurodivergent students.

Keywords: History teaching; workshop-style class; neurodivergent.

Lista de quadros

QUADRO I - Competências gerais da BNCC	62
QUADRO II - Competências específicas da área de ciências humanas	63
QUADRO III - Habilidades relacionadas (BNCC – Ensino Médio)	63
QUADRO IV - Distribuição de acertos na sondagem diagnóstica	69
QUADRO V – Divisão das apresentações	71

Lista de imagens

Imagem I – Matrículas no ensino médio entre 2010 e 2022	4
Imagem II – O trem e a estação ferroviária	14
Imagem III – Casa de farinha	19
Imagem IV – Museu da farinha	20
Imagem V – Histórico escolar	24
Imagem VI - Assembleia geral escolar	26
Imagem VII – Prêmio estadual de educação fiscal	27
Imagem VIII – Abertura dos jogos internos: a corrida de rua	28
Imagem IX – Evento de ações educativas voltadas à formação cidadã	29
Imagem X – Mostra de conhecimentos	29
Imagem XI – Imagem da escola por meio do google maps	31
Imagem XII – Fachada da escola	31
Imagem XIII – Área interna da escola	32
Imagem XIV – As charges trabalhadas	66
Imagem XV – Questionário diagnóstico	69
Imagem XVI – Apresentação dos cartazes	73
Imagem XVII – Execução da atividade	76

Lista de siglas e abreviaturas

SIGLA	SIGNIFICADO
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LBI	Lei Brasileira da Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PJF	Projeto Jovem de Futuro
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSB	Partido Socialista Brasileiro
SEEC	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UDN	União Democrática Nacional

Sumário

INTRODUÇÃO	1
SEÇÃO I - DAS TESSITURAS DA HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE BREJINHO/RN ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ LÚCIO RIBEIRO..	10
1.1 Uma breve história da cidade de Brejinho.....	11
1.2 A Escola Estadual José Lúcio Ribeiro	22
SEÇÃO II - AULA-OFICINA COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO E INCLUSÃO: POSSIBILIDADES PARA A NEURODIVERSIDADE NA ESCOLA.....	38
2.1 Os fundamentos da aula-oficina e o Ensino de História.....	39
2.2. Neurodiversidade: conceito central para compreender a pluralidade cognitiva.....	45
SEÇÃO III - BRINCANDO COM CHARGES: ENTRE PROPOSTA, DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA	57
3.1 A aula-oficina como proposta metodológica.....	58
3.2 O desenvolvimento	66
3.3 Os resultados	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS	88

Introdução

Era o ano de 2007, quando iniciei a graduação em história, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Alguns anos mais tarde, no final do ano 2011, à medida que finalizei a licenciatura também fui aprovado em um concurso público para professor de história, da rede estadual, sendo convocado para atuação em julho de 2012.

Iniciei a minha atuação, como docente na educação básica da rede estadual de ensino, na Escola Estadual José Lúcio Ribeiro¹, na cidade de Brejinho/RN, lugar em que nasci e moro até os dias atuais. Após dois anos na docência, fui convidado para atuar na gestão escolar, ficando afastado da sala de aula por cinco anos. Durante o período em que estive na direção da escola não participei de formações voltadas para a docência no ensino de história, consequentemente, observei a ausência de uma política estadual voltada para o desenvolvimento da docência neste campo de atuação.

Posteriormente, em 2013, adentrei em um curso de especialização em história e história afro-brasileira, com encontros semanais, que ocorriam na cidade de Nova Cruz, em um campus da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Essa atividade me possibilitou, dentre outras coisas, repensar o meu fazer docente. Nesses encontros, fugíamos da métrica estabelecida pelos livros didáticos e tínhamos discussões que buscavam problematizar conteúdos e fazer análises acerca das continuidades, rupturas e do caráter de dinamicidade da história.

Ao refletir acerca dos desafios da docência, observo um impasse no que diz respeito ao atendimento aos alunos, com deficiência ou transtorno do neurodesenvolvimento², nas turmas de ensino regular. A minha primeira experiência de ensino a um PcD (Pessoa com Deficiência)³, ocorreu em 2013, quando recebi um aluno com deficiência auditiva e de fala, que não estava letrado na linguagem de sinais. A nossa interação foi se desenvolvendo aos poucos por meio de

¹ A Escola Estadual José Lúcio Ribeiro, situada na cidade de Brejinho/RN, fica na região do agreste potiguar, a escola atende a um público de quase seiscentos (600) alunos, sendo a grande maioria residente no município e alguns poucos de cidades vizinhas.

² De acordo com o Manual MSD os distúrbios do neurodesenvolvimento são problemas neurológicos que podem interferir com a aquisição, retenção, ou aplicação de habilidades ou conjuntos de informações específicos. Eles podem envolver disfunção da atenção, da memória, da percepção, da linguagem, da solução de problemas ou da interação social. Esses distúrbios podem ser leves e de fácil controle com intervenções comportamentais e educacionais ou podem ser mais graves, e as crianças afetadas podem precisar de mais apoio. Eles incluem condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a Deficiência Intelectual e os Transtornos de Aprendizagem.

³ A terminologia “pessoa com deficiência” é a forma oficial e legal adotada no Brasil desde a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, em 2006), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional (Decreto nº 6.949/2009); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015).

alguns gestos, mas eu também não estava apto para a comunicação por libras⁴, portanto, contei com a contribuição de alguns alunos, que já conviviam há alguns anos com ele e conseguiam compreender melhor o que ele desejava comunicar.

Esse primeiro contato com um aluno PcD foi o divisor de águas, pois me fez perceber que precisava desenvolver outras habilidades, para melhor exercer meu ofício e garantir a devida inclusão do aluno no universo escolar. A partir daquela experiência, comecei a aprender as formas básicas de libras, além de buscar desenvolver atividades que pudessem integrar a maior parte da turma. Portanto, motivado por essas inquietações descritas, passei a pensar sobre metodologias que contemplassem a diversidade de estudantes que compõe as salas de aula.

Feito esse caminho, fui tomado pelo seguinte questionamento: como desenvolver metodologias de ensino de história para atender alunos PcD ou com transtorno do neurodesenvolvimento, que estejam cursando o ensino médio, de modo que seja possível contemplar o currículo e os anseios da comunidade escolar?

Diante desse panorama, destaco que a concepção de inclusão educacional é um princípio que assegura o direito de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, de participar plenamente da educação. No contexto brasileiro, a inclusão não é apenas uma questão de justiça social, mas um direito garantido pela constituição e por dispositivos legais, além de princípios pedagógicos que visam à construção de uma sociedade mais justa e equânime.

A Constituição de 1988, um importante marco legal da inclusão no Brasil, estabeleceu que “[...] a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988, Art. 205). Ademais, no Art. 208, inciso III, ela assegura atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. Esse inciso evidencia que a intenção do estado é a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, o que promove maior interação social e maior humanização do processo educativo, favorecendo o intercâmbio entre todos os alunos, seja com deficiência ou não.

No que diz respeito à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), é reafirmado o compromisso com a construção de uma sociedade inclusiva ao estabelecer, em seu artigo 27, o direito das pessoas com deficiência a um sistema educacional que possa ser inclusivo, sem discriminação e com igualdade de oportunidades. Em seguida, o artigo 28 discorre sobre responsabilidades do poder público, que incluem a oferta de profissionais de apoio, a implementação de adaptações curriculares, bem como a promoção da

⁴ Sigla para Língua Brasileira de Sinais.

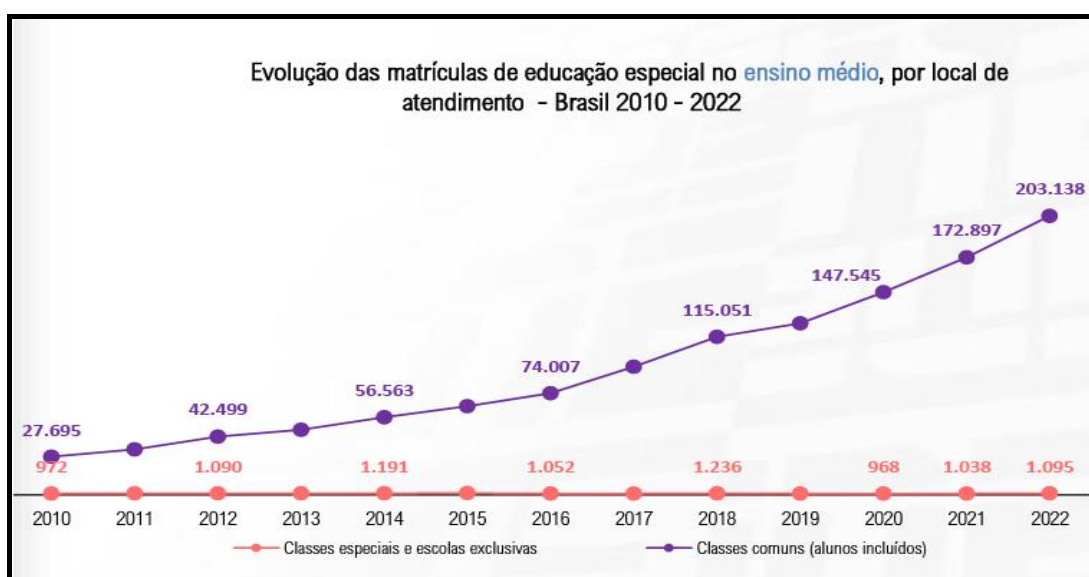
acessibilidade arquitetônica e pedagógica. Dessa forma, a legislação busca assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e o aprendizado efetivo dos estudantes com deficiência, fortalecendo o princípio da equidade na educação.

A legislação brasileira, especialmente a Lei Brasileira da Inclusão (LBI) e os tratados internacionais, convergem na promoção de uma educação inclusiva, fundamentada na equidade e na valorização da diversidade humana. Assim, na atualidade, a adoção do termo “pessoa com deficiência” não representa apenas uma alteração linguística, mas simboliza uma mudança paradigmática, que rompe com visões assistencialistas ou excludentes e reafirma o compromisso com a cidadania plena, conforme definido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 13 de dezembro de 2006 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional.

Essa mudança terminológica reflete uma nova compreensão social e política, na qual a deficiência não é vista como algo que se porta, mas como parte da identidade do indivíduo, que deve ser respeitado em sua dignidade e em seus direitos fundamentais. Desse modo, o arcabouço normativo nacional e internacional fortalece a construção de políticas educacionais que garantam não só a presença, mas a participação e o aprendizado efetivo das pessoas com deficiência na escola e na sociedade.

Abaixo, compartilho um gráfico que evidencia uma evolução das matrículas de educação especial no ensino médio entre 2010 e 2022, reforçando como a legislação inclusiva brasileira vem produzindo efeitos concretos no sistema educacional:

Imagem I – Matrículas no Ensino Médio entre 2010 e 2022



Fonte: disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/alunos-de-educacao-especial-inclusao-ocorre-em-quantidade-e-em-qualidade/> <acesso 20/10/2025>.

A imagem demonstra que houve um crescimento expressivo de estudantes com deficiência, incluídos em classes comuns, passando de 27.695, em 2010, para 203.138, em 2022. Em contrapartida, o número de matrículas em classes especiais e escolas exclusivas manteve-se praticamente estável, oscilando em torno de mil registros no período.

Esse cenário evidencia a materialização do princípio de que a educação deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, conforme previsto na Constituição Federal, na Lei Brasileira de Inclusão (2015) e alinhado à Convenção da ONU (2006). Mais do que um dado quantitativo, esse avanço sinaliza uma mudança de paradigma, em que o direito de estar e aprender na escola comum passa a ser reconhecido como condição essencial para a efetivação da cidadania das pessoas com deficiência.

O crescimento contínuo do número de alunos inseridos em classes comuns reflete não apenas a implementação de políticas educacionais inclusivas, mas também o fortalecimento do compromisso social e jurídico com uma educação acessível, igualitária e de qualidade para todos. Dessa forma, o gráfico não se limita a apresentar dados quantitativos, mas simboliza a consolidação de um paradigma que reconhece a diversidade como valor e reafirma o direito das pessoas com deficiência à plena participação no ambiente escolar.

A educação inclusiva tem se consolidado no Brasil como um princípio fundamental da política educacional, garantindo o direito de acesso e permanência a grande parte dos estudantes. Como apontado pelo artigo 205 da Constituição “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123). Ademais, o artigo 208, inciso III, reforça que o dever do Estado será efetivado mediante “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 125).

Esse compromisso foi aprofundado em legislações posteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), que define que “[...] a educação especial, para os efeitos desta Lei, é a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, p. 27). Da mesma forma, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) garante, em seu artigo 27, que “[...] a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015, p. 12).

A Declaração de Salamanca (1994) constitui um dos principais marcos internacionais na consolidação do paradigma da educação inclusiva. O documento afirma que as escolas regulares com orientação inclusiva são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, ao reconhecerem e valorizarem a diversidade humana. Conforme expresso no próprio texto:

[...] as escolas regulares com esta orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, 1994, p. ix).

Esse entendimento reforça a necessidade de reorganização dos sistemas educacionais para que atendam a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. No contexto brasileiro, a Declaração de Salamanca influenciou significativamente a formulação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar, especialmente a partir da década de 1990, ao defender que o currículo, as práticas pedagógicas e a organização escolar devem ser estruturados de modo a garantir a participação de todos. Esse posicionamento reforça que a inclusão escolar não se limita ao acesso físico à sala de aula, mas envolve práticas pedagógicas transformadoras, capazes de promover a equidade e valorizar as diferenças como dimensões constitutivas do processo educativo.

Percorrido esse caminho de diálogo com as leis que se situam no âmbito da inclusão, não se pode perder de vista que, além das pessoas com deficiência – física, auditiva, visual ou intelectual –, a LBI também inclui transtornos como o TEA (Transtorno do Espectro Autista), e, em alguns casos, o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), quando ele ocasiona limitações no exercício das atividades cotidianas do indivíduo⁵.

O TDAH é reconhecido como uma condição neurobiológica que compromete diretamente o processo de aprendizagem. Para Mattos (2006, p. 15), esse transtorno “[...] afeta a capacidade da pessoa em regular sua atenção e controlar impulsos”. Já Barkley e Murphy (2006, p. 89) acrescentaram que “[...] as dificuldades de atenção e a hiperatividade-impulsividade podem comprometer significativamente o desempenho escolar, a socialização e a autoestima dos alunos com TDAH”.

⁵ Consta Art. 2º da lei nº 13.146/2015 que se considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm < acesso 21/10/2025>.

A trajetória histórica de reconhecimento dessa neurodivergência mostra mudanças significativas nas práticas escolares. Pois, conforme Almeida (2005, p. 22), “[...] nas décadas de 1970 e 1980, o foco principal era no diagnóstico e no tratamento médico, com pouca ênfase em estratégias pedagógicas específicas”. Apenas na década de 1990 surgiram adaptações pedagógicas mais consistentes, como a utilização de reforço positivo (Souza, 1999).

Nos anos 2000, a literatura destacou a necessidade de equipes multidisciplinares. Capellini e Cavalcante (2009, p. 78) defendem que “[...] a abordagem multidisciplinar se tornou fundamental para o manejo do TDAH, envolvendo professores, psicólogos e terapeutas”. E, mais recentemente, Fonseca (2011, p. 34) ressaltou que “[...] as práticas pedagógicas passaram a valorizar a individualidade de cada aluno, promovendo um ensino mais inclusivo e diversificado”, o que fortalece a centralidade da personalização no processo educacional.

O ensino inclusivo, para alunos com neurodivergências, historicamente, tem enfrentado amplos desafios oriundos, dentre outras coisas, da ausência de formação adequada para o cumprimento da legislação. Nesse contexto, áreas como, por exemplo, a história, que demanda dos discentes habilidades de leitura, foco e concentração, convoca os docentes pensarem caminhos para contemplar a diversidade de alunos que compõe a sala de aula.

Segundo Isabel Barca (2004, p. 41), “[...] o ensino de História deve ser entendido como a construção de significados pelos alunos, em que se articulam dimensões do passado, do presente e do futuro”. Nesse sentido, a disciplina não se limita a uma narrativa cronológica, mas assume função crítica e emancipadora, pois como alertado por Paulo Freire (1996) apenas uma pedagogia crítica, dialógica e libertadora pode promover aprendizagens significativas. Diante disso, entendo que ensino de história deve superar o mero acúmulo de informações e tornar-se espaço de reflexão e transformação social.

A partir das circunstâncias apresentadas, fui impulsionado a pensar sobre como ressignificar e reelaborar a minha prática docente, o meu exercício cotidiano na sala de aula. Mantoan (2003, p. 62) defende que “[...] a inclusão exige a reinvenção das práticas pedagógicas, pois não se trata apenas de colocar o aluno na escola, mas de garantir sua participação e aprendizagem”. Neste contexto, entendo que as metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e o uso de jogos, apresentam-se como alternativas promissoras. Posto que, como Moran (2015, p. 21) argumenta, “[...] as metodologias ativas têm como princípio o envolvimento direto dos estudantes em situações de aprendizagem significativas, nas quais se tornam protagonistas de sua formação”.

Barca (2017) defende que o uso de metodologias ativas, como os jogos pedagógicos, pode promover uma aprendizagem centrada no aluno, interativa e dinâmica. No ensino de História, por exemplo, os jogos de tabuleiro oportunizam a produção de um ambiente de atenção e de cooperação. Haja vista que, “[...] o jogo, ao mesmo tempo em que diverte, ensina, desenvolve funções cognitivas e sociais, tornando-se recurso pedagógico potente para diferentes públicos” (Kishimoto, 2011, p. 89).

Como Mantoan (2006, p. 112) destaca, “[...] a escola inclusiva não é um favor ou uma concessão, mas uma exigência democrática de um sistema educacional que respeita a diferença”. Este ponto é central para entender o papel da educação inclusiva, que vai além de uma simples ação de integração, mas busca garantir que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade que respeite suas particularidades, promovendo a equidade educacional. Logo, a inclusão educacional deve ser entendida como um direito inalienável.

Diante disso, fiz o recorte desta pesquisa que está ambientada no campo do Ensino de História, tecendo diálogos com o uso de Metodologias Ativas na produção de uma Educação Inclusiva para alunos neurodivergentes. No intuito de proporcionar um ensino mais acessível e atrativo, esta pesquisa pensa como a utilização de jogos pedagógicos, tratando de temas como a leitura crítica documentos históricos visuais, pode ajudar a compreender o contexto histórico, por exemplo, da escravidão, da luta pela liberdade, além da importância da memória e da justiça social, como pilares de uma educação antirracista.

A abordagem planejada visa não apenas ensinar os conteúdos históricos, mas também envolver os alunos de maneira significativa no processo de aprendizagem dialogando diretamente com as demandas contemporâneas por um currículo inclusivo e plural, que respeite as diferenças e favoreça uma participação mais ativa dos estudantes. Ao integrar metodologias ativas e ensino de história, trago à cena a produção de um ambiente de aprendizagem que amplie os horizontes dos educandos, em torno do panorama histórico e social do Brasil, alinhado às diretrizes legais que preveem a inclusão escolar.

A escolha por desenvolver uma pesquisa que estivesse na interface entre as metodologias ativas e o ensino de história, parte da minha trajetória profissional. Pois, como já relatado anteriormente, desde o meu primeiro contato com os alunos neurodivergentes, fui tomando por questionamentos acerca de como tornar o ensino de história mais acessível. Essas experiências iniciais, revelaram desafios e apontaram caminhos para a construção de outras práticas pedagógicas que pudessem atender os alunos de maneira mais ampla e eficaz.

Nesse sentido, torna-se importante compreender o conceito de neurodiversidade. O termo neurodiversidade foi cunhado pela socióloga australiana e portadora da síndrome de Asperger Judy Singer, em 1999. Inicialmente associado aos movimentos de pessoas autistas, o conceito foi posteriormente ampliado para abranger outros grupos neurodivergentes, defendendo uma perspectiva inclusiva baseada no reconhecimento, nos direitos e na valorização das diferentes formas de funcionamento neurológico.

Compreendo que o uso de jogos oferece um ambiente mais dinâmico e interativo, em que os alunos podem explorar os temas de maneira lúdica, desenvolvendo habilidades cognitivas e sociais. Para alunos com neurodivergências, esses jogos podem se tornar uma ferramenta poderosa, pois ajudam a melhorar a concentração, o foco e o trabalho em equipe, ao mesmo tempo que tornam o aprendizado mais prazeroso e menos exaustivo.

Esta pesquisa, apresenta a sua relevância social ao destrinchar questões em torno do direito à educação inclusiva, no âmbito da educação básica e dentro da rede pública de ensino, espaço no qual as dificuldades estruturais, associadas a falta de recursos adequados, se apresentam entre os desafios cotidianos. Dito isto, pensar a educação inclusiva é também refletir sobre um conjunto de fatores que são permeados pela escassez de uma formação específica para os docentes e pela ausência de materiais pedagógicos apropriados para o uso na sala de aula.

Assim, este texto apresenta sua pertinência ao oferecer novas perspectivas para a prática pedagógica e propor alternativas viáveis, para a inclusão de alunos com necessidades educacionais diversas, buscando contribuir para a superação dessas dificuldades. Ademais, ela também busca preencher uma lacuna no que concerne aos estudos que articulam diretamente o ensino de história e a neurodiversidade no âmbito escolar.

Diante do exposto, apresento os eixos orientadores desta pesquisa e texto, que teve como **objetivo geral**: propor a aula-oficina, no ensino de história, como método para inclusão de alunos com transtornos de neurodesenvolvimento e modo de reelaboração da prática docente na Escola Estadual José Lúcio Ribeiro, na cidade de Brejinho/RN. Para tanto, este objetivo necessitou ser esmiuçado em três **objetivos específicos** dispostos da seguinte maneira: **a)** situar o leitor, historicamente, sobre o município de Brejinho, RN, e a Escola Estadual José Lúcio Ribeiro, espaço de aplicação da proposta; **b)** analisar a concepção de aula-oficina como um método que possibilita a criação de um espaço que contempla a neurodiversidade⁶; **c)** apresentar a proposta didático-metodológica, sua aplicação e os resultados alcançados.

⁶ O termo neurodiversidade foi cunhado pela socióloga australiana e portadora da síndrome de Asperger Judy Singer, em 1999. Inicialmente, ele estava associado a movimentos de pessoas autistas e, posteriormente, expandiu-se para outros grupos neurodivergentes, promovendo uma visão inclusiva, de direitos e de valorização das

Nestes termos, esta dissertação está organizada em três momentos, a saber: na **primeira seção**, intitulada como “Das tessituras da história do município de Brejinho, RN, às práticas educativas da Escola Estadual José Lúcio Ribeiro”, em que historicizei a cidade à medida que analisei o processo de formação e desenvolvimento da escola, supracitada, no contexto histórico local, observando os entrelaçamentos entre município, comunidade e as práticas escolares; na **segunda seção**, denominada “Aula-oficina como espaço de criação e inclusão: possibilidades para a neurodiversidade na escola”, me dediquei aos conceitos de aula-oficina e neurodiversidade para pensar a produção de caminhos para um ensino de história que contemple o maior número possível de alunos, dentro de suas especificidades, entendendo a necessidade de ressignificar os modos de produção e apropriação de conhecimento, na sala de aula; e, na **terceira seção** intitulada “Brincando com charges: entre proposta, desenvolvimento e resultados de uma intervenção pedagógica no Ensino de História”. Nesta seção, inicialmente, busquei apresentar a proposta pedagógica, como o material foi preparado e introduzido em sala de aula, como a turma ficou organizada, como a atividade foi desenvolvida, e, posteriormente, quais foram os resultados alcançados com essa experimentação. Para tanto, compartilho, na referida seção, a proposta – junto ao plano de aula e o material que foi utilizado para a intervenção – e os registros da atividade sendo desenvolvida junto as análises acerca de como esse caminho metodológico foi recepcionado pelos alunos.

Entendo que preparar os alunos a construírem as suas próprias narrativas, como defendido por Schmidt (2009), também significa envolvê-los em atividades práticas e dinâmicas que favoreçam a reflexão crítica e a colaboração. Em vista disso, defendo que atividades que envolvem metodologias ativas, podem estar entre os caminhos eficazes para convocar a atenção e estimular o engajamento dos alunos. Isto posto, após esta apresentação no que concerne aos objetivos desta pesquisa e os diálogos que ela tece, deixo vocês, leitores, com a primeira seção em que faço um percurso sobre a cidade e a escola.

Seção I

**Das tessituras da história do município de
Brejinho/RN às práticas educativas da
Escola Estadual José Lúcio Ribeiro**

1.1 Uma breve história da cidade de Brejinho

Nesta seção, analiso o contexto histórico e educacional do município de Brejinho/RN, com ênfase na Escola Estadual José Lúcio Ribeiro, espaço formador e representativo da comunidade local.

O município de Brejinho é uma pequena cidade brasileira localizada no estado do Rio Grande do Norte na mesorregião Agreste Potiguar e na microrregião homônima, limitando-se com Monte Alegre, Lagoa de Pedras, Passagem, Santo Antônio, Jundiá e Serrinha. Sua posição é estratégica como elo entre a capital Natal e os municípios vizinhos, sendo atravessado pela RN-160, que se ramifica para Passagem e Santo Antônio. Segundo o CPRM – Serviço Geológico do Brasil (2005, p. 2), “abrangendo uma área de 59 km² [...] a sede do município apresenta coordenadas 06°11’27,6” de latitude sul e 35°21’25,2” de longitude oeste, distando da capital cerca de 59 km, sendo seu acesso, a partir de Natal, efetuado através das rodovias pavimentadas BR-101 e RN-002”.

A partir de Libâneo (2013), compreendo que “[...] a escola é uma instituição social que cumpre funções determinadas pelas condições concretas da sociedade” (Libâneo, 2013, p. 15). No contexto de Brejinho/RN, isso significa que a Escola Estadual José Lúcio Ribeiro estrutura suas práticas pedagógicas e comunitárias em consonância com as condições socioeconômicas e culturais locais, refletindo as transformações históricas do município. Desse modo, descrevo como a formação e o desenvolvimento de Brejinho se refletem nas práticas escolares, especialmente na constituição da identidade da comunidade educativa. Começando, contudo, por discorrer um pouco acerca da história da cidade.

A partir de Câmara Cascudo (1968) e Iranete Viegas (2017), constatei que a cidade de Brejinho, localizada no Rio Grande do Norte, teria se originado de pequenas comunidades rurais que, ao longo das décadas, foram se organizando em um núcleo urbano até a emancipação política, ocorrida em 1963. Faço esse movimento, de observar a formação e transformação da cidade, para pensar em como isso repercute em instituições educativas como a Escola Estadual José Lúcio Ribeiro, que se configura não apenas como espaço pedagógico, mas também como referência comunitária, ao sediar eventos, projetos sociais e atividades culturais.

Brejinho está situada na mesorregião do Agreste Potiguar e na microrregião homônima, limitando-se com Monte Alegre, Lagoa de Pedras, Passagem, Santo Antônio, Jundiá e Serrinha. Sua posição é estratégica como elo entre a capital Natal e os municípios vizinhos, sendo atravessado pela RN-160, que se ramifica para Passagem e Santo Antônio. Segundo o CPRM – Serviço Geológico do Brasil (2005, p. 2) “[...] abrangendo uma área de 59 km², a sede do

município apresenta coordenadas 06°11'27,6" de latitude sul e 35°21'25,2" de longitude oeste, distando da capital cerca de 59 km, sendo seu acesso, a partir de Natal, efetuado através das rodovias pavimentadas BR-101 e RN-002".

O deslocamento entre o município de Brejinho e a capital do Rio Grande do Norte, Natal, quando por transporte público que percorre a rota passando pelos municípios de Monte Alegre, Santo Antônio e Nova Cruz. Segundo o Rome2Rio⁷, a distância entre Brejinho e Natal é de aproximadamente 55,1 km, com tempo médio estimado de 59 minutos para o trajeto rodoviário direto, em condições normais de tráfego.

No transporte coletivo intermunicipal, os dados da *Plataforma Moovit* indicam que a linha 1.4.8 (Natal – Brejinho via Monte Alegre) tem duração aproximada de 85 minutos, que equivalem a 1 hora e 25 minutos. Essas variações de tempo refletem diferenças de itinerário, número de paradas e condições viárias ao longo da RN-160 e demais rodovias de conexão.

Todavia, os relatos de moradores locais contrastam com as estimativas técnicas apresentadas pelas plataformas digitais. Com base na experiência cotidiana de usuários do transporte público, incluindo a minha vivência nesse trajeto Brejinho–Natal–Brejinho, constato que o tempo de deslocamento, frequentemente, ultrapassa duas horas, sobretudo, nos horários de maior fluxo ou em dias de condições adversas nas rodovias. Essa discrepância evidencia a diferença entre os tempos teóricos de percurso e a realidade prática enfrentada pela população, marcada por paradas intermediárias, tráfego intenso e infraestrutura viária limitada.

Por outro lado, as estimativas calculadas para o transporte particular mostram-se condizentes com a realidade: em condições normais e favoráveis, é comum que o trajeto entre Brejinho e Natal seja realizado em aproximadamente uma hora, conforme indicam as plataformas digitais e a observação de motoristas locais. A rota mais comum utilizada pelos moradores, portanto, segue o trajeto Brejinho, Monte Alegre e Natal, sendo este o percurso de referência para a maioria das viagens realizadas por transporte público e particular.

A posição geográfica de Brejinho, que hoje condiciona as rotas de deslocamento entre o município e a capital, já se mostrava estratégica desde os primeiros momentos de sua ocupação. Situada entre o litoral e o interior do Agreste Potiguar, a localidade funcionou como ponto de passagem natural entre as áreas produtoras e os centros urbanos da região. Essa mesma essa localização estratégica, que atualmente influencia o tempo e o fluxo das viagens, explica

⁷ O Rome2Rio é um site que tem funcionamento semelhante ao Google Maps, sendo muito utilizado para viagens longas, pois fornece trajetos possíveis e preços de passagens para qualquer lugar do mundo. Informações disponíveis no site: <https://www.rome2rio.com/pt/> <acesso 10/11/2025>.

também a atração que o território exerceu sobre os primeiros colonizadores e posseiros, responsáveis por fixar as bases do povoamento que se consolidaria nos séculos seguintes.

Os primeiros registros de ocupação de Brejinho remontam ao século XVII, quando, segundo Câmara Cascudo (1968), o povoamento da região do Agreste Potiguar foi iniciado por concessões de terras para criação de gado e cultivo agrícola, especialmente algodão, cana-de-açúcar, feijão e mandioca. Embora, não haja registros precisos das datas, Cascudo (1968) observa que a ocupação ocorreu antes do domínio holandês (1633–1654), sendo conduzida por posseiros que, em caráter definitivo, fixavam famílias, plantavam, colhiam, criavam animais e residiam na terra, ainda sem título geral.

Conforme Iranete Viegas (2017), o rei Canindé, líder da comunidade indígena Janduí, foi a Natal para um encontro com o holandês, Maurício de Nassau, durante o período de grandes massacres entre protagonizados por holandeses e portugueses a povos indígenas, episódios conhecidos como massacres de Cunhaú, em Pedro Velho, de Uruaçu, em São Gonçalo do Amarante e de Ferreiro Torto, em Macaíba.

Viegas (2017) afirmou que rei Canindé teria residido em Santo Antônio e falecido nas terras onde hoje se localiza o município de Jundiá, então pertencente àquela localidade. Pessoa (2014) acrescenta que, durante o governo de Nassau, em Recife, ele visitou a Capitania do Rio Grande utilizando o caminho que passava por Santo Antônio, rota tradicional dos indígenas que transitavam entre o Seridó, o Açu e o litoral açucareiro, onde se situava o engenho Cunhaú.

Assim, as narrativas de Iranete Viegas (2017), com base em Pessoa (2014), corroboram a interpretação de Câmara Cascudo (1968) sobre a ocupação precoce do Agreste Potiguar. Além de evidenciar a passagem de personagens centrais, como o rei indígena dos Janduis e Maurício de Nassau, pelas terras de Brejinho. Esses registros reforçam que a região se constituía, já no século XVII, como espaço de circulação e encontro entre populações indígenas, colonizadores portugueses e holandeses, revelando a importância estratégica e histórica do lugar.

Entre o final do século XVIII e as primeiras décadas do século XIX, a região do Agreste Potiguar passou por um processo gradual de consolidação do povoamento iniciado ainda no período colonial. Esse movimento esteve diretamente associado à expansão das atividades agropecuárias e à formação de pequenos núcleos rurais que se estruturaram a partir da agricultura de subsistência e da criação de animais.

Assim, a pecuária desempenhou papel fundamental na interiorização do território nordestino, contribuindo para a ocupação de áreas afastadas do litoral e para a formação de rotas de circulação entre diferentes regiões. Como observa Manuel Correia de Andrade, “a pecuária constituiu o principal fator de expansão do povoamento para o interior do Nordeste,

permitindo a ocupação de áreas que não estavam diretamente ligadas à economia açucareira do litoral” (ANDRADE, 2005, p. 63).

Dessa forma, ao longo do século XIX, essas dinâmicas econômicas e sociais favoreceram a consolidação de comunidades rurais e a ampliação das redes de circulação entre o interior e o litoral, criando as bases para processos posteriores de integração regional, como a implantação de infraestruturas de transporte que conectariam as áreas produtoras do interior potiguar aos centros urbanos da província.

Imagem II – O trem e a estação ferroviária



Fonte: Disponível em: <https://jm-natalnovacruz.blogspot.com>. <acesso em: 05 out. 2025>.

Nas fotografias acima estão, respectivamente, o trem e a estação ferroviária de Nova Cruz/RN. De acordo com Medeiros (2017, p. 77), a Estrada de Ferro Natal–Nova Cruz foi construída entre 1879 e 1883, constituindo a primeira linha férrea do Rio Grande do Norte e interligando a capital às regiões produtivas do sul da província, diante disso, situo que a instalação, em Brejinho, está nesse interstício de construção e funcionamento inicial da ferrovia.

Ainda pensando sobre esse panorama da ocupação, as práticas agropecuárias costumam aparecer como um papel central na organização econômica e social da região. Pois, entre as principais atividades exercidas, localmente, destaca-se a criação de animais de pequeno porte: caprinos, ovinos, suínos e aves, denominados como miuncas, termo também utilizado para um

tipo de imposto pago com utensílios domésticos ou animais de criação de pequeno porte⁸, prática cultural e econômica ainda viva na memória local.

Segundo Teixeira (2017), o processo de ocupação do território potiguar deve ser interpretado como uma trama de condicionantes ambientais, sociais e econômicos, em que as terras com melhores condições de solo e clima foram ocupadas de modo lento, à medida que os fluxos migratórios e os mecanismos de colonização avançavam para o interior. Da mesma forma, nos estudos sobre interiorização do Nordeste, observa-se que a pecuária, ou o ciclo do gado, foi um dos fatores que impulsionou a formação de povoados em zonas agricultáveis, ainda que de modo gradual.

Com relação a Brejinho, essa lógica encontra as condições naturais favoráveis: terras férteis, água acessível, ausência de grandes enchentes ou estiagens severas, criaram um ambiente propício para que pequenos produtores se fixassem, explorando culturas de subsistência e pecuária leve, e, assim, se formassem os primeiros núcleos comunitários.

O percurso histórico e geográfico da cidade de Brejinho evidencia um território que, desde os primórdios da colonização do Agreste Potiguar, desempenhou um papel estratégico como rota de passagem e espaço de fixação populacional. As narrativas de Câmara Cascudo e Iranete Viegas mostram que, ainda no século XVII, a região já integrava os caminhos indígenas e coloniais que ligavam o interior ao litoral açucareiro, recebendo a presença de figuras centrais como o rei indígena Candé e Maurício de Nassau.

Posteriormente, os depoimentos orais e registros sobre a chegada de famílias portuguesas, a exemplo do Coronel Antônio Fernandes Borges, evidenciam a continuidade desse processo, agora marcado por pequenos proprietários rurais e pela infraestrutura ferroviária do final do século XIX, que consolidou a inserção do município em redes econômicas mais amplas.

Os fatores ambientais como: terras férteis, água disponível, clima favorável, aliados à posição geográfica, elo entre Natal e municípios vizinhos, permitiram que Brejinho se estruturasse como núcleo comunitário sustentado pela agricultura de subsistência, pecuária leve e práticas culturais próprias, como a criação das “miunças”. Essa trajetória confirma que a formação de Brejinho não se deu de forma isolada, mas como resultado de uma trama complexa de condicionantes históricos, econômicos e ambientais que caracterizam o processo de interiorização do Rio Grande do Norte.

⁸ De acordo com a Revista O Berro. Disponível em: <http://www.revistaberro.com.br/?materias/ler,1969> < acesso em 17/11/2025>.

Assim, compreender a gênese e o desenvolvimento de Brejinho significa reconhecer seu lugar, no elo entre o passado e o presente, em um espaço no qual se entrecruzam rotas indígenas, ocupações coloniais e memórias familiares, revelando a importância histórica, estratégica e cultural desse município, ao longo de transformações administrativas graduais, impulsionadas tanto por sua localização geográfica, quanto por dinâmicas sociais em consolidação.

Conforme registrado por Câmara Cascudo, em Nomes da Terra (1968), a localidade era chamada inicialmente de abreja, em alusão ao olho-d'água que formava os brejos da região, e, por sua reduzida extensão, passou a ser conhecida pelo diminutivo Brejinho. Ainda segundo esse autor, o povoado integrou inicialmente o território de Goianinha, antes de ser incorporado a Santo Antônio, num processo comum de reorganização administrativa do Agreste Potiguar no final do século XIX e início do XX.

De acordo com Neto (2017, p. 93), Brejinho permaneceu sob jurisdição de Goianinha até 1960 e foi oficialmente desmembrado de Santo Antônio em 20 de março de 1963, por meio da Lei n.º 2.833, que lhe conferiu autonomia política. Contudo, Iranete Viegas (2017) apresenta registros que indicam que já em 1890 Brejinho era parte integrante de Santo Antônio, destacando, inclusive, a criação da Escola Rudimentar Mista, atual Escola Estadual Professora Maria Augusta da Trindade, fundada pelo Decreto n.º 217, de 1923, como evidência da presença de instituições públicas locais antes da emancipação.

A divergência documental sobre as antigas delimitações territoriais de Brejinho revela as dificuldades em datar com precisão as etapas de transição administrativa no interior potiguar. Esse cenário reflete a complexidade do processo de territorialização no Agreste, assim como, a ausência de registros sistemáticos em muitas comunidades rurais da época, cuja formação política se deu a partir da articulação entre lideranças locais e o contexto estadual de reordenamento territorial.

A autonomia política de Brejinho, efetivada em 21 de março de 1963, representou o desfecho de um movimento coletivo que vinha se desenhando há vários anos e que expressava o desejo de emancipação de uma comunidade já consolidada, social e economicamente. Segundo Iranete Viegas (2017, p. 249–250), o processo teve início ainda em 1958, por meio do Projeto de Lei nº 250/58, assumido pelo deputado João Federico (UDN)⁹ e outros parlamentares potiguares. A proposta, entretanto, foi suspensa por motivos políticos, em um período em que o Estado passava por fortes disputas de influência local e redefinição administrativa entre municípios vizinhos.

⁹ Maiores informações disponíveis em: <https://www.camara.leg.br/deputados/130797/biografia> <acesso em 18/11/2025>.

Mesmo diante desse impasse, a população de Brejinho manteve-se mobilizada. Em 1962, o sentimento de pertencimento e a busca por reconhecimento político reacenderam o movimento emancipacionista. Moradores influentes organizaram esforços coletivos para levar o pleito à Assembleia Legislativa, em Natal. Essas lideranças, representando o anseio da comunidade, empreenderam diversas viagens à capital em busca de apoio parlamentar, até conquistarem a adesão do deputado João Aurélio de Lima, que apresentou o Projeto de Lei nº 015/62, publicado no Diário Oficial do Estado em 24 de abril de 1962. O cumprimento das exigências legais culminou na sanção da Lei nº 2.752, pelo governador Aloísio Alves, em 8 de maio de 1962, publicada oficialmente no dia seguinte.

Entretanto, segundo Azevedo, citado por Iranete Viegas, (2017, p. 250), o processo enfrentou resistência política. O prefeito de Santo Antônio Boanerges de Azevedo Barbalho, era abertamente contrário à criação do novo município e utilizou sua influência política para tentar impedir o desmembramento. Essa oposição levou à anulação do Decreto de 15 de maio de 1962, que havia nomeado José Ferreira de Lima como prefeito provisório de Brejinho, forçando a suspensão momentânea do processo. Ainda assim, o movimento popular manteve-se firme, evidenciando a força das articulações locais em um contexto em que o poder político estadual era fortemente centralizado.

No início de 1963, o projeto foi retomado graças à atuação do deputado José Rocha, que apresentou o Projeto de Lei nº 042/63, lido em plenário em 12 de fevereiro de 1963. A tramitação, conduzida com rapidez nas comissões técnicas e nas sessões da Assembleia Legislativa, refletia o clima político favorável ao avanço de novos municípios no Estado.

Esse movimento estava alinhado à política de interiorização administrativa e modernização do Estado potiguar, promovida durante o governo Aloísio Alves (1961–1965). Conforme analisa Roselia Cristina de Oliveira (2024), as ações desenvolvimentistas de seu programa de governo, apoiadas por convênios com os Estados Unidos e instituições nacionais, visavam extirpar o subdesenvolvimento local, investir em infraestrutura e fortalecer a hegemonia política regional, inserindo o Rio Grande do Norte em um processo de modernização e integração territorial que marcou o pós-1950.

Em 21 de março de 1963, foi sancionada a Lei nº 2.833, que oficializou o desmembramento de Brejinho do município de Santo Antônio, consolidando um marco histórico na organização política do Agreste Potiguar. Esse processo demonstra que a emancipação de Brejinho não foi resultado de decisões isoladas ou imposições externas, mas sim de uma mobilização comunitária persistente, sustentada pela liderança de moradores locais e pelo diálogo político com representantes estaduais. A união entre protagonismo popular e

articulação institucional permitiu que uma pequena comunidade rural, nascida à sombra de municípios maiores, afirmasse sua identidade e alcançasse reconhecimento político, inserindo-se definitivamente no mapa administrativo e histórico do Rio Grande do Norte.

A organização atual, do município de Brejinho, expressa um processo de continuidade e adaptação das dinâmicas políticas, econômicas e sociais, que marcaram sua formação histórica e emancipação no século XX. Inserido na mesorregião do Agreste Potiguar, o município apresenta uma estrutura administrativa descentralizada, voltada à gestão dos principais setores públicos, educação, saúde, agricultura, infraestrutura e assistência social, demonstrando o esforço local em consolidar políticas públicas compatíveis com as demandas de um município de pequeno porte.

Com população de 12.202 habitantes, conforme divulgado no censo de 2022, Brejinho possui uma composição demográfica típica do Agreste, caracterizada por densidade populacional moderada com predomínio de moradores na zona urbana. Sua administração é estruturada conforme as legislações municipal e estadual vigentes, sendo composta por órgãos essenciais como a Prefeitura Municipal, a Secretaria de Administração e demais departamentos responsáveis pela prestação de serviços públicos. A existência de legislação própria e o cumprimento das diretrizes orçamentárias anuais evidenciam sua autonomia administrativa dentro do sistema federativo.

Jeferson Gomes (MDB), é o atual prefeito da cidade de Brejinho, que cumpre o mandato entre os anos de 2025 e 2028. Ele foi eleito com, aproximadamente, 73,99 % dos votos válidos na eleição municipal ocorrida em 2024. Sua diplomação ocorreu em 12 de dezembro de 2024, juntamente com o vice-prefeito Ricardo Paulino e os vereadores eleitos.

Ao narrar os percursos da cidade, faço isso retomando às minhas experiências nesse lugar que também faz parte da minha jornada. Minha mãe, Eliana Maria Nascimento de Figueiredo, iniciou atividades comerciais com a venda de frangos, como forma de garantir uma renda para nossa família. Eu a acompanhava desde os meus 12 anos, acordando às quatro horas da manhã, aos domingos, para ajudá-la na organização da banca. Meu pai, Francisco Nazareno de Figueiredo, muitas vezes, não podia cumprir com esse ofício, então cabia a mim assumir parte dessas responsabilidades.

Ressalto que, nesse contexto, a minha avó paterna, Antônia do Carmo de Figueiredo, teve uma atuação basilar ao nos apoiar financeiramente, pois, com a sua ajuda, enquanto a minha mãe continuava vendendo frangos, eu passei a vender bananas, o que nos ajudou a ampliar nossa renda e clientela. Durante esse período, mantive uma relação de amizade e parceria com Ricardo Paulino, que vendia carne de porco em uma banca próxima. Nossas

interações eram recorrentes, trocávamos dinheiro para facilitar o troco dos clientes. Essas experiências fortaleceram nossos laços pessoais.

Essas experiências vivenciadas no comércio da feira, marcadas pelo trabalho honesto e pelas relações de confiança construídas no cotidiano, também contribuíram para ampliar minhas redes de sociabilidade no município. Foi nesse contexto que conheci Francisco Neto de Macedo, um dos grandes comerciantes da cidade, que, a partir do contato que mantinha com meu pai, criador de gado e cavalos, convidou-me para trabalhar em sua loja de produtos veterinários. Nesse espaço profissional tive a oportunidade de desenvolver importantes aprendizagens, tanto no campo das relações sociais quanto no meu crescimento pessoal.

Posteriormente, minha participação na vida comunitária do município se ampliou quando me candidatei ao Conselho Tutelar da cidade, sendo eleito e posteriormente reeleito, exercendo a função de conselheiro tutelar por seis anos. Durante esse período, também dei continuidade à minha formação acadêmica, concluindo a graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Em 2011, após ser aprovado em concurso público, fui convocado para atuar como professor da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, em 2012 iniciei assim uma nova etapa em minha trajetória profissional.

Essa trajetória pessoal e profissional está diretamente vinculada ao contexto social e territorial do município de Brejinho, cuja dinâmica econômica e cultural mantém fortes relações com o meio rural. No cenário, Brejinho se insere em uma área de transição entre os tabuleiros costeiros e o Planalto da Borborema, apresentando relevo suave e predominância do bioma Caatinga, características típicas do Agreste Potiguar. Essa configuração ambiental favorece a manutenção de atividades agrícolas diversificadas, nas quais a agricultura familiar desempenha papel central na economia local.

A economia contemporânea do município mantém fortes vínculos com suas origens rurais, tendo como principais pilares a produção de farinha de mandioca e o cultivo de culturas tradicionais como coco, cana-de-açúcar e frutas tropicais. Conhecido oficialmente como a “Terra da Farinha do Rio Grande do Norte”, título reconhecido pela Lei Estadual nº 11.045/2021 (Assembleia Legislativa Do RN, 2021), Brejinho abriga várias casas de farinha ativas, inclusive casas de farinha comunitárias, como a do sítio tabuleiro, na qual a infraestrutura é disponibilizada pelo município para produtores e comerciantes que desejem fazer sua farinhada. A farinha é de grande importância pois formam um arranjo produtivo local.

A farinha de mandioca ocupa um lugar central na história e na economia contemporânea da cidade, constituindo-se como um dos principais símbolos da identidade local. Sua relevância é tamanha que o município abriga obras e monumentos dedicados à valorização desse produto,

que está intimamente ligado à manutenção de inúmeros postos de trabalho e à dinâmica produtiva da cidade. Contudo, conforme observou Iranete Viegas (2017), embora o cultivo da mandioca esteja, historicamente, associado à economia brejinhense, deixou de ser a principal atividade agrícola do município. Atualmente, a maior parte da matéria-prima é adquirida de municípios vizinhos, como Nova Cruz, Macaíba e Várzea, que vem a ser processada nas casas de farinha instaladas em Brejinho.

Entre os marcos simbólicos que expressam essa herança produtiva, destaca-se a representação de uma casa de farinha rústica localizada na saída de Brejinho em direção a Santo Antônio, obra que homenageia os trabalhadores e a tradição local. Como pode ser observada:

Imagem III – Casa de Farinha



Fonte: fotografias pertencentes ao acervo pessoal do autor da dissertação

Outro espaço de relevância cultural, na cidade, é o Museu da Farinha, situado na Rua José Batista, no Conjunto Pau Brasil, que reúne imagens, utensílios e documentos que narram a trajetória dos primeiros produtores e das principais famílias envolvidas na produção de farinha no município. Segue uma fotografia do referido museu:

Imagem IV – Museu da Farinha



Fonte: fotografias pertencentes ao acervo pessoal do autor da dissertação

Entre os nomes de maior destaque nesse contexto está Pedro Gonçalo do Nascimento, proprietário da casa de farinha mais moderna do município e reconhecido pela qualidade superior de sua produção. Filho de João Joaquim do Nascimento, também antigo produtor do Sítio Remédio, Sr. Gonçalo (como é conhecido no Município) herdou o ofício e o aprimorou.

Em reconhecimento a essa trajetória familiar e à contribuição para o desenvolvimento local, o museu municipal recebeu o nome de “Museu da Farinha João Joaquim do Nascimento”. Destaco que tenho vínculos familiares com essa linhagem, relação que ilustra como a produção de farinha de mandioca, para além de sua dimensão econômica, constitui um elo identitário e genealógico, que conecta famílias, tradições e memórias no espaço social do Agreste Potiguar.

A farinha de mandioca ocupa um papel relevante na cultura e na economia de Brejinho, se constituindo como um dos principais elementos de identidade produtiva do município. Apesar de sua pequena extensão territorial, com 61,55 km², a cidade apresenta um desempenho econômico mediano, com PIB per capita de R\$ 10.833,97, conforme dados do IBGE (2022).

Esse resultado reflete a significância do setor agropecuário e dos serviços locais na sustentação da economia municipal, evidenciando o equilíbrio entre as atividades tradicionais e as dinâmicas econômicas contemporâneas que caracterizam o desenvolvimento do Agreste Potiguar. A produção de farinha de mandioca, além de sua contribuição econômica direta,

simboliza a continuidade de saberes e práticas comunitárias transmitidas entre gerações, reafirmando a forte ligação entre trabalho, território e cultura.

A cidade também preserva um patrimônio imaterial de forte identidade rural, no qual a produção e o consumo da farinha transcendem o aspecto econômico e assumem significado simbólico, representando memória, tradição e sociabilidade. Ademais, há uma convergência de três raízes fundamentais do povo brasileiro: indígena, portuguesa e africana. Essa diversidade é reforçada pela proximidade com o Quilombo Arisco dos Pires, situado como distrito na cidade de Jundiá, RN, reconhecido oficialmente como comunidade remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares (FCP, 2019), o que ressalta a presença histórica e simbólica da cultura afro-brasileira na região.

A influência da colonização portuguesa é perceptível nas celebrações religiosas locais, como a Festa de Reis, a festa da padroeira e as tradicionais Festas Juninas. Estas últimas — que são expressão cultural marcante no Nordeste brasileiro — refletem a mistura das culturas indígena, africana e europeia, constituindo importantes manifestações identitárias e simbólicas da região (Contadores de Histórias, 2025). Que movimentam toda a dinâmica da cidade, fortalecendo a economia e criando momentos de demonstração de fé e descontração.

Entre as manifestações culturais de origem afro-indígena, destaca-se o Boi de Reses, variante do Bumba Meu Boi popular no Nordeste, que ainda é realizado em algumas comunidades locais. Essa manifestação, que possui forte carga simbólica e histórica, representa uma forma de resistência cultural e preservação da memória das comunidades tradicionais (Faria, 2019; Tribuna do Norte, 2024). Atualmente, em decorrência das transformações culturais e falta de incentivo, essas apresentações têm sido cada vez mais raras.

A identidade cultural de Brejinho é marcada pelo rico entrelaçamento dessas tradições, que expressam a história, a resistência e a diversidade cultural da população local. Como assinala Viotto Filho (2020, p. 148-149), esse processo “[...] precisa ser gestado, organizado e realizado pelos sujeitos da própria escola, os quais, coletivamente, podem contribuir para a consolidação de um processo educativo repleto de atividades emancipadoras”. Essa concepção se materializa na Escola Estadual José Lúcio Ribeiro que, historicamente, desenvolve projetos culturais e sociais organizados em conjunto com professores, estudantes e a comunidade, evidenciando seu caráter de escola-comunidade.

Nessa perspectiva, ao longo dos anos de seu funcionamento, a Escola Estadual José Lúcio Ribeiro tem desempenhado um papel significativo no seio da comunidade, proporcionando além do ensino formal, a promoção prática culturais, sociais e educativas que fortalecem os vínculos comunitários e ampliam as oportunidades de participação cidadã.

Minha trajetória pessoal também integra essa análise: nasci e vivo em Brejinho há mais de quatro décadas, mantendo vínculos constantes com a comunidade e com a escola. Essa vivência, entrelaçada à investigação acadêmica, enriquece a compreensão do objeto de estudo. A discussão apoia-se ainda no conceito de educação como fenômeno histórico e social formulado por Saviani (2011):

[...] a educação, enquanto prática social, está inscrita na totalidade da prática social global e cumpre um papel fundamental no desenvolvimento e transformação das relações sociais, pois possibilita às novas gerações incorporarem os elementos herdados para atuarem como agentes ativos neste processo (Saviani, 2011, p. 121-143).

A partir desse referencial, examino as metodologias de ensino na Escola Estadual José Lúcio Ribeiro em diálogo com a história local e com minha própria trajetória. Essa perspectiva possibilita compreender de que maneira os fatores culturais, sociais e econômicos influenciam a aprendizagem, o engajamento e a inclusão dos estudantes, sobretudo, neurodivergentes.

Conforme foi pontuado por Silva, Signor e Tonocchi (2023, p.12), essas condições neurodivergentes “[...] produzem, por consequência, a premência de instrumentalizar o trabalho pedagógico voltado a alunos diagnosticados, com estratégias e práticas de ensino e aprendizagem condizentes com suas necessidades e não com a sigla recebida”. Tal constatação reforça a relevância desta investigação, uma vez que evidencia a necessidade de práticas educacionais mais adequadas e equitativas.

Neste primeiro tópico, busquei articular a história do município de Brejinho a eventos que compuseram a minha trajetória pessoal, dentro dessa cidade que é também o espaço em que foi construída e consolidada a Escola Estadual José Lúcio Ribeiro. Isto posto, o tópico seguinte está dedicado a discorrer sobre a escola mencionada, observando a sua relação com a cidade.

1.2 A Escola Estadual José Lúcio Ribeiro

A Escola Estadual José Lúcio Ribeiro, localizada na Rua Projetada, s/n, centro do município de Brejinho, Rio Grande do Norte, foi fundada em 16 de janeiro de 1981, por meio do Ato de Criação nº 8.076, e está sob a jurisdição da 3ª Diretoria Regional de Educação (3ª DIREC), com sede em Nova Cruz/RN.

Ao longo dos seus primeiros anos de funcionamento, a referida escola compartilhava o mesmo prédio da Escola Estadual Presidente Café Filho, situada na Avenida Antônio Alves

Pessoa, no centro de Brejinho. À época, o primeiro diretor da instituição foi o professor Guaracy Tavares Anselmo, cuja gestão marcou o início da consolidação do ensino médio no município.

As atividades tiveram início com uma turma mista do antigo segundo grau, no curso de Auxiliar Técnico em Contabilidade, com apenas onze alunos matriculados. No ano seguinte, a escola ampliou sua oferta para as três séries do segundo grau, consolidando seu papel como centro de referência educacional no município.

Nas décadas seguintes, a escola passou por transformações significativas. Em 2000, passou a ofertar o curso de Magistério e o 2º Grau Científico, acompanhando as reformas curriculares nacionais. Com a reestruturação da educação básica no Brasil, a instituição implantou o Ensino Médio Regular, adaptando-se às orientações do Ministério da Educação. Até 2004, funcionou em um espaço anexo à Escola Estadual Presidente Café Filho. Somente em 2005, durante o governo estadual de Wilma de Faria (PSB), a escola foi transferida para o prédio próprio, inaugurando uma nova fase de crescimento institucional.

Durante o período em que a Escola Estadual José Lúcio Ribeiro ainda funcionava nas dependências da Escola Estadual Presidente Café Filho, fui aluno em ambas as instituições, vivenciando de forma direta a transição entre o ensino fundamental e o ensino médio naquele espaço compartilhado. Cursei o ensino fundamental, do quinto ao oitavo ano, na Escola Presidente Café Filho, e, posteriormente, cursei o ensino médio na Escola José Lúcio Ribeiro. Nos primeiros anos, as turmas de quinto e sexto ano, eram ofertadas no turno matutino e vespertino, enquanto as turmas de sétimo e oitavo, também eram ofertadas no noturno, primeiro, segundo e terceiro anos ocorriam integralmente no turno noturno.

Em 2005, quando a Escola José Lúcio Ribeiro foi transferida para um prédio próprio, houve uma expansão do ensino médio diurno, marcando uma nova etapa de crescimento institucional. Na sequência, compartilho com os leitores, um registro visual do meu histórico acadêmico na instituição supramencionada, entendendo que ele evoca um cenário de lembranças relacionadas a esse lugar que foi um laboratório para muitas experiências que constituíram a minha formação, enquanto discente, e, hoje, é parte integrante da minha trajetória docente. A Escola José Lúcio Ribeiro segue sendo um lugar de experiências e aprendizagens, para mim, todavia, na atualidade, vivencio essas práticas, por outros caminhos, a partir de outros lugares e em meio a outras relações.

Imagem V – Histórico Escolar



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Educação e Cultura

HISTÓRICO ESCOLAR Escola Estadual "José Lúcio Ribeiro"
Ensino de 2º. Grau
Cidade pelo Decreto Lei Nº 9.776 de 1974
Av. Antônio Alves Pessoa s/n
BELAIRÃO - RN

ESTABELECIMENTO ESCOLA ESTADUAL JOSÉ LÚCIO RIBEIRO

ENTIDADE MANTENEDORA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTOS

ATO DE CRIAÇÃO Nº. 8.076 DATA 16-01-81 DIÁRIO OFICIAL _____

PORTARIA DE AUTORIZAÇÃO Nº. _____ DATA _____ DIÁRIO OFICIAL _____

PORTARIA DE RECONHECIMENTO Nº. _____ DATA _____ DIÁRIO OFICIAL _____

LOCALIDADE CENÁRIO MUNICÍPIO BELAIRÃO ESTADO RN

NÚCLEO 3º DIA SEDE NOVA COLÔMBIA

DATA DE INSCRIÇÃO 23 DE FEVEREIRO DE 1985

NOME DO ALUNO FABIANO NASCIMENTO DE FIGUEIREDO

FILHO DE FRANCISCO NATHAN DE FIGUEIREDO

E DE ELIANA MARIA NASCIMENTO DE FIGUEIREDO

NACIONALIDADE BRASILEIRO

NATURAL DE BELAIRÃO

ESTADO RIO GRANDE DO NORTE

DATA DE NASCIMENTO 23 DE FEVEREIRO DE 1985

Estado do Rio Grande do Norte
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Secretaria de Ensino e Treinamento
Assessoria de Ensino Fundamental

Tudo o que está em branco, declarar-se não preenchido, exceto quando for o caso de RECURSO

Matrícula: 02. Setor 1.000

Secretaria de Ensino Fundamental

Assessoria de Ensino Fundamental

Maria Tullia do Oliveira
Assessoria de Ensino Fundamental
Suplente de Ensino Fundamental

NÚCLEO COMUM		NÚCLEO DIVERSIFICADO	
Mat. 7º Lei nº 580/71		Mat. 7º Lei nº 580/71	
1ª	CH 120	1ª	CH 120
2ª	CH 120	2ª	CH 120
3ª	CH 120	3ª	CH 120
4ª	CH 120	4ª	CH 120
5ª	CH 120	5ª	CH 120
6ª	CH 120	6ª	CH 120
7ª	CH 120	7ª	CH 120
8ª	CH 120	8ª	CH 120
9ª	CH 120	9ª	CH 120
10ª	CH 120	10ª	CH 120
11ª	CH 120	11ª	CH 120
12ª	CH 120	12ª	CH 120
13ª	CH 120	13ª	CH 120
14ª	CH 120	14ª	CH 120
15ª	CH 120	15ª	CH 120
16ª	CH 120	16ª	CH 120
17ª	CH 120	17ª	CH 120
18ª	CH 120	18ª	CH 120
19ª	CH 120	19ª	CH 120
20ª	CH 120	20ª	CH 120
21ª	CH 120	21ª	CH 120
22ª	CH 120	22ª	CH 120
23ª	CH 120	23ª	CH 120
24ª	CH 120	24ª	CH 120
25ª	CH 120	25ª	CH 120
26ª	CH 120	26ª	CH 120
27ª	CH 120	27ª	CH 120
28ª	CH 120	28ª	CH 120
29ª	CH 120	29ª	CH 120
30ª	CH 120	30ª	CH 120
31ª	CH 120	31ª	CH 120
32ª	CH 120	32ª	CH 120
33ª	CH 120	33ª	CH 120
34ª	CH 120	34ª	CH 120
35ª	CH 120	35ª	CH 120
36ª	CH 120	36ª	CH 120
37ª	CH 120	37ª	CH 120
38ª	CH 120	38ª	CH 120
39ª	CH 120	39ª	CH 120
40ª	CH 120	40ª	CH 120
41ª	CH 120	41ª	CH 120
42ª	CH 120	42ª	CH 120
43ª	CH 120	43ª	CH 120
44ª	CH 120	44ª	CH 120
45ª	CH 120	45ª	CH 120
46ª	CH 120	46ª	CH 120
47ª	CH 120	47ª	CH 120
48ª	CH 120	48ª	CH 120
49ª	CH 120	49ª	CH 120
50ª	CH 120	50ª	CH 120
51ª	CH 120	51ª	CH 120
52ª	CH 120	52ª	CH 120
53ª	CH 120	53ª	CH 120
54ª	CH 120	54ª	CH 120
55ª	CH 120	55ª	CH 120
56ª	CH 120	56ª	CH 120
57ª	CH 120	57ª	CH 120
58ª	CH 120	58ª	CH 120
59ª	CH 120	59ª	CH 120
60ª	CH 120	60ª	CH 120
61ª	CH 120	61ª	CH 120
62ª	CH 120	62ª	CH 120
63ª	CH 120	63ª	CH 120
64ª	CH 120	64ª	CH 120
65ª	CH 120	65ª	CH 120
66ª	CH 120	66ª	CH 120
67ª	CH 120		

Fonte: fotografias pertencentes ao acervo pessoal do autor da dissertação

Durante o período em que fui discente da Escola Estadual José Lúcio Ribeiro, conheci o professor e advogado Oberleide Soares de Carvalho, diretor da escola. Detentor de ampla formação e profundo compromisso com a educação, o professor Oberleide destacou-se por sua liderança humanizada e por sua visão administrativa inovadora. Foi sob sua direção que ocorreu a transição da escola para o prédio atual, um marco de modernização e fortalecimento estrutural.

A gestão do professor Oberleide Soares Carvalho reorganizou o funcionamento administrativo, promoveu melhorias significativas nos espaços físicos e consolidou a identidade da escola, marcando a memória da comunidade escolar e da cidade de Brejinho. Tendo falecido em maio de 2025, ele segue sendo lembrado com respeito e seu legado continua vivo na história da escola que ajudou a transformar.

A partir de 2007, a escola passou também a atender o turno noturno, ampliando o acesso à educação para trabalhadores, por meio do Ensino de Jovens Adultos (EJA). Atualmente, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo Ensino Médio Regular, EJA e Ensino Médio Integrado, com Técnico em Segurança do Trabalho e Informática.

A gestão do professor Arnor Pedro do Nascimento, juntamente comigo, professor Fabiano Nascimento de Figueiredo, no período de 2016 a 2019, foi responsável por um período

de avanço pedagógico e estrutural da escola, marcado pela implantação e implementação do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Essa etapa representou uma ampliação das oportunidades formativas dos estudantes, ao passo que também fortaleceu a integração entre educação básica e formação profissional.

Durante esse mesmo período, A escola passou a integrar o Projeto Jovem de Futuro (PJF), uma iniciativa do Instituto Unibanco, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), voltada à melhoria da qualidade do ensino médio e ao fortalecimento da gestão escolar para resultados de aprendizagem.

A adesão ao programa consolidou práticas inovadoras de planejamento participativo, acompanhamento pedagógico e monitoramento institucional, com foco na redução da evasão escolar e na elevação do desempenho dos estudantes. No âmbito do PJF, a Escola Estadual José Lúcio Ribeiro passou a desenvolver planos de ação baseados em evidências educacionais, a realizar formações continuadas com gestores e professores e a utilizar indicadores de desempenho como instrumento de aprimoramento da prática pedagógica.

Essa integração reforça o compromisso da escola com uma gestão democrática, eficiente e orientada para resultados, em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e as diretrizes da SEEC/RN (Instituto Unibanco, 2022; SEEC/RN, 2017; Escola Estadual José Lúcio Ribeiro, 2025). Nesse contexto cabe destacar o apoio do professor Wellington Alves Dantas, então coordenador financeiro e ex-diretor da escola, sua contribuição garantiu a execução responsável das ações e a sustentabilidade dos projetos implantados.

Na atualidade, a escola promove uma série de eventos e projetos pedagógicos, anualmente, que envolvem toda a comunidade escolar, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem e incentivando a integração entre alunos, professores, gestores e familiares. Entre esses projetos, destacam-se a Assembleia Geral, os Jogos Internos, a Palestra sobre Cidadania Fiscal, e a tradicional Mostra de Conhecimentos, que também envolve mostras literárias, aulas de campo interdisciplinares e ações de incentivo à leitura e à escrita.

A escola também organiza, uma assembleia geral, que é realizada no início de cada ano letivo, representando um importante momento de acolhimento e integração entre a escola e as famílias. Durante o evento, são apresentadas as metas, planejamentos pedagógicos e orientações gerais para o funcionamento da escola. A participação ativa dos pais demonstra o compromisso da comunidade escolar com a educação dos estudantes. Sobre isso, segue uma fotografia que foi realizada em uma dessas assembleias:

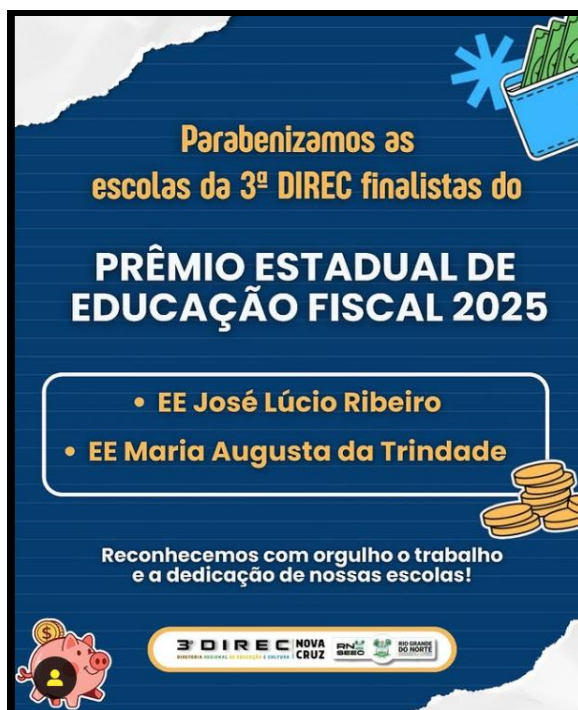
Imagem VI - Assembleia Geral Escolar



Fonte: Instagram oficial da escola. Disponível em: <https://www.instagram.com/eejlr/>. <acesso em: 6 nov. 2025>

Atualmente, a gestão da professora Maria Aparecida da Silva junto a professora Josiane Melo, tem se destacado, dentre outras coisas, pela atuação em projetos pedagógicos de relevância estadual, como o “*Cidadão Fiscal – Protagonismo Jovem na Gestão Pública*”, reconhecido em premiações da Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte pela contribuição à educação fiscal e à formação cidadã dos estudantes.

Imagem VII – Prêmio Estadual de Educação Fiscal



Fonte: instagram oficial da escola. Disponível em: <https://www.instagram.com/eejlr/>. Acesso em: 6 nov. 2025.

Outro destaque relacionado à escola são os Jogos Internos, que têm início com uma corrida de rua e que simboliza a união, a promoção da saúde e o espírito esportivo entre os estudantes. O evento é planejado de forma a incentivar a prática de atividades físicas e a participação dos alunos em diversas modalidades esportivas. Durante os jogos, são realizadas competições de futebol de campo e de salão, vôlei, queimada e salto à distância, entre outras. Essa diversidade de atividades, proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades motoras, fortalecer o trabalho em equipe, cultivar o respeito mútuo e vivenciar valores essenciais para a formação cidadã.

Imagem VIII – Abertura dos jogos internos: a corrida de rua



Fonte: Instagram oficial da escola. Disponível em: <https://www.instagram.com/eejlr/>. Acesso em: 6 nov. 2025.

Como parte das ações educativas voltadas à formação cidadã, a escola promove palestras que abordam temas relevantes ao convívio social e à responsabilidade coletiva, como bullying, segurança pública e cidadania fiscal. A palestra sobre Cidadania Fiscal, especificamente, tem como objetivo conscientizar os estudantes sobre a importância dos tributos e sua correta aplicação no bem-estar social. A atividade estimula a reflexão sobre o papel do cidadão na construção de uma sociedade mais justa, transparente e comprometida com o interesse público, reforçando valores éticos e de responsabilidade social.

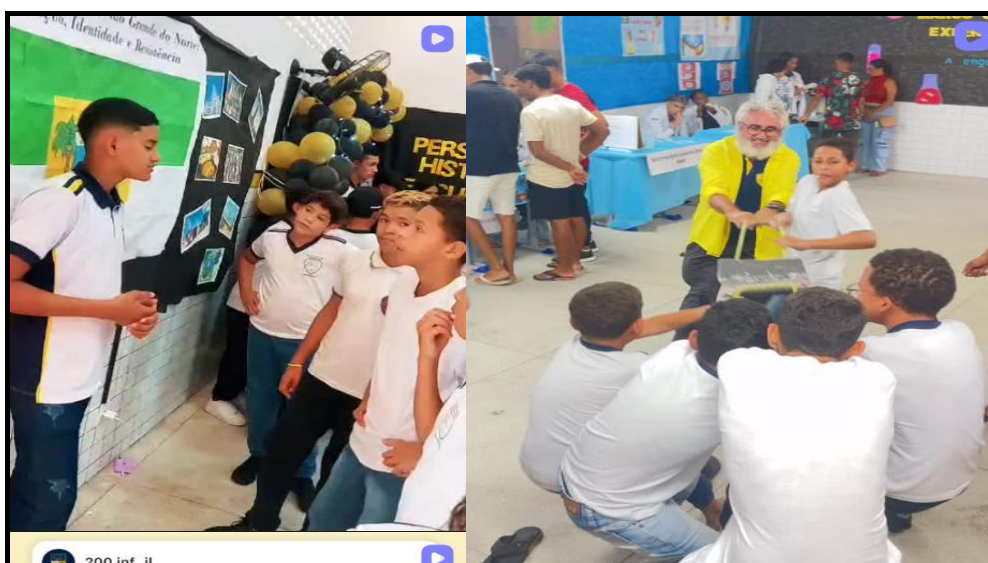
Imagem IX – Evento de ações educativas voltadas à formação cidadã



Fonte: Instagram oficial da escola. Disponível em: <https://www.instagram.com/eejlr/>. <acesso em: 6 nov. 2025>.

Outros projetos de destaque envolveram mostras literárias, aulas de campo interdisciplinares e ações de incentivo à leitura e à escrita. Entre eles, destaca-se a “*Mostra de Conhecimentos*”, evento que ultrapassa fronteiras municipais, recebendo a visita dos pais de alunos e ex-alunos, além de escolas de municípios vizinhos, como Jundiá e Lagoa de Pedras. Durante a mostra, há demonstração de conhecimentos científicos e apresentações que estimulam o exercício da cidadania e a valorização da identidade cultural.

Imagem X – Mostra de Conhecimentos



Fonte: Instagram oficial da escola. Disponível em: <https://www.instagram.com/eejlr/>. <acesso em: 6 nov. 2025>.

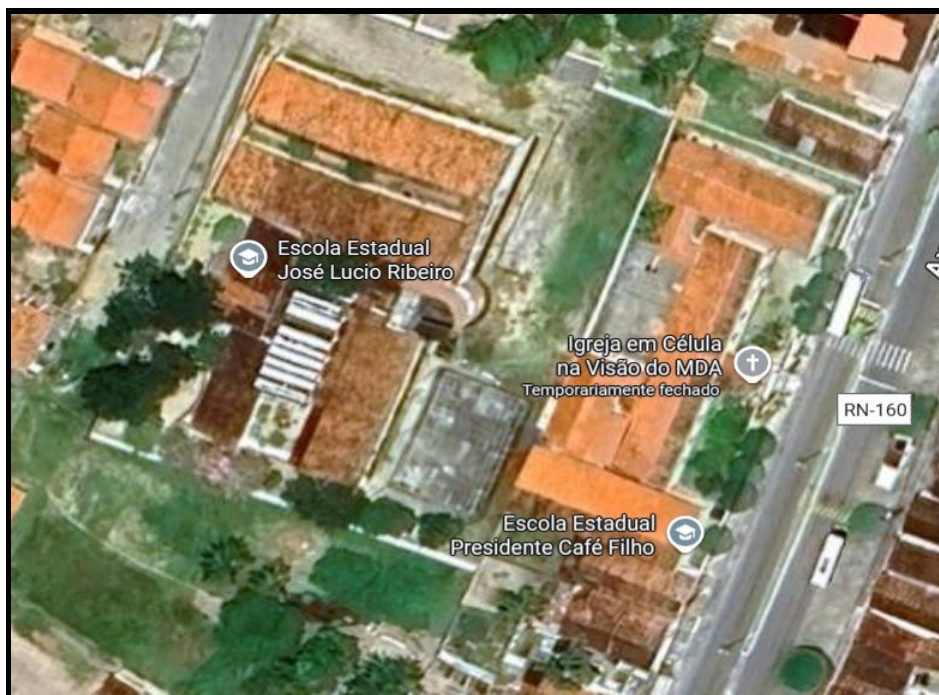
Além desses projetos, a escola promove ainda eleições de líderes de turma e os jogos matemáticos, iniciativas que fortalecem o protagonismo estudantil e o raciocínio lógico. Essas ações refletem o compromisso institucional com uma educação participativa, inovadora e cidadã. Ademais, ela dispõe de uma estrutura física consolidada e em constante processo de aperfeiçoamento para atender às demandas pedagógicas e administrativas. O prédio, de propriedade do Estado, passou por reformas e ampliações que resultaram na construção de novos blocos e adequações para acessibilidade. O ambiente escolar caracteriza-se por um espaço amplo, bem distribuído e com boas condições de conservação.

A instituição conta com nove salas de aula, todas em funcionamento e em condições adequadas, embora ainda careçam de climatização, para maior conforto térmico. Dispõe também de uma sala de apoio pedagógico destinada à coordenação e ao suporte técnico, equipada com impressoras e materiais didáticos, além de uma sala de professores e uma sala de planejamento, ambas em uso regular. Também possui quatro blocos de banheiros: para alunos, docentes, visitantes e funcionários, todos em bom estado de conservação, e um pátio coberto que funciona como espaço de convivência e refeitório, oferecendo um ambiente ventilado e acolhedor para as refeições e momentos de interação.

Entre os espaços especializados, destacam-se quatro salas ambientes, incluindo uma biblioteca, um laboratório de ciências, uma sala de artes/auditório e um laboratório de informática. Embora alguns desses ambientes apresentem limitações em equipamentos tecnológicos, mantêm-se em uso para atividades pedagógicas diversificadas. Há ainda um laboratório desativado, atualmente adaptado para o uso da equipe de apoio, e um espaço reservado para Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinado aos estudantes com necessidades específicas, demonstrando o compromisso da escola com a inclusão.

Para complementar a descrição da estrutura física, as imagens abaixo ilustram a disposição arquitetônica da escola. Sendo, a primeira fotografia, uma visualização obtida por meio de imagem aérea do Google Maps que demonstra que a localização central da escola, próxima à via RN-160, favorece o acesso da comunidade escolar e consolida o papel da instituição como referência educacional no município de Brejinho. E, nas demais fotografias, é possível observar a fachada da escola, os blocos de salas de aula, a área administrativa e os espaços de convivência distribuídos de maneira organizada, o que contribui para o bom funcionamento das atividades pedagógicas e administrativas.

Imagem XI – Imagem da escola por meio do Google Maps



Fonte: Google Maps: imagem aérea da Escola Estadual José Lúcio Ribeiro, Brejinho/RN. Imagem obtida por satélite. [S. l.]: Google, 2025. Disponível em: <https://www.google.com/maps>. <acesso em: 7 nov. 2025>.

Imagem XII – Fachada da escola



Fonte: fotografias pertencentes ao acervo pessoal do autor da dissertação

Imagem XIII – Área interna da escola



Fonte: fotografias pertencentes ao acervo pessoal do autor da dissertação

No que diz respeito à estrutura administrativa, ela é composta por uma secretaria escolar moderna e funcional, onde são realizados os serviços burocráticos e de atendimento à comunidade, além de dois almoxarifados (para materiais de expediente e limpeza), uma despensa de merenda escolar, um arquivo passivo e uma guarita para o serviço de vigilância. O espaço externo inclui um pátio arborizado e jardins internos, que embelezam o ambiente e proporcionam bem-estar à comunidade escolar. Embora a instituição ainda não disponha de uma quadra poliesportiva formal, há um espaço externo utilizado para práticas corporais e eventos escolares, ainda que com limitações estruturais.

No que se refere à acessibilidade, a escola vem promovendo ajustes nos banheiros e balcões de atendimento, adequando-os para o acesso de pessoas com deficiência física. As ações refletem o compromisso institucional com a inclusão e a igualdade de oportunidades.

Do ponto de vista organizacional e administrativo, a escola estrutura-se de maneira democrática e participativa, conforme previsto na legislação estadual e nas diretrizes de gestão pública. A equipe gestora é composta por um diretor(a), vice-diretor(a), coordenador

pedagógico e coordenador administrativo-financeiro, todos eleitos pela comunidade escolar, de acordo com os princípios da gestão democrática. Conta ainda com o apoio de suportes pedagógicos, inspetoria, secretariado, porteiros, merendeiras e auxiliares de serviços gerais, totalizando cerca de vinte profissionais de apoio.

O corpo docente é formado por 25 professores, sendo a maioria efetivos, com formação em licenciaturas, além de especializações em suas áreas. Ademais, há professores readaptados que colaboram em funções administrativas e pedagógicas. A atuação dessa equipe, aliada à participação do Conselho Escolar, garante a integração entre as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, assegurando o pleno funcionamento da instituição.

A Escola Estadual José Lúcio Ribeiro apresenta uma estrutura física adequada e uma organização administrativa sólida, que sustentam o desenvolvimento das atividades pedagógicas, culturais e sociais. As condições físicas, os recursos tecnológicos e a gestão participativa configuram um ambiente propício ao aprendizado, à convivência e à formação cidadã, reafirmando o compromisso da escola com a qualidade e a inclusão educacional.

Como já mencionado, a escola oferta Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio Integrado Profissionalizante, com os cursos técnicos em Segurança do Trabalho e Informática, conforme apresenta o PPP 2025. Essa diversidade de modalidades amplia o público atendido, englobando tanto estudantes em idade regular quanto jovens e adultos que retornam aos estudos.

Segundo dados complementares do QEdU (Censo Escolar 2024), o número de matrículas da escola se mantém entre 500 e 600 alunos, o que confirma o porte médio da instituição (QEDU, 2024). As turmas são distribuídas em diferentes faixas etárias, sendo a maioria dos estudantes do Ensino Médio Regular concentrada entre 15 e 18 anos, enquanto os alunos da EJA apresentam idades variadas, com predominância de jovens a partir de 18 anos e adultos que conciliam estudo e trabalho.

A faixa etária predominante entre os estudantes do Ensino Médio regular situa-se entre 15 e 17 anos, caracterizando um público adolescente em processo de formação social, emocional e cidadã. Nessa etapa da vida, repleta de incertezas e descobertas, os jovens buscam construir seus projetos de vida e definir caminhos profissionais, o que exige da escola uma postura orientadora e sensível às suas demandas. Atenta a essa necessidade, a Escola Estadual José Lúcio Ribeiro desenvolve ações voltadas à orientação profissional e ao estímulo à continuidade dos estudos, com destaque para a Mostra de Profissões, evento anual já consolidado no calendário escolar.

A Mostra de Profissões tem como proposta aproximar os estudantes do mundo do trabalho e das diversas possibilidades de formação. Para isso, a escola convida profissionais de diferentes áreas, como advogados, professores, policiais, manicures e cabeleireiros, que compartilham suas experiências, trajetórias de sucesso e desafios enfrentados em suas carreiras. Além desses convidados, o evento valoriza especialmente a participação de ex-alunos que hoje atuam profissionalmente, retornando à instituição para relatar suas vivências e inspirar os atuais estudantes. Essa iniciativa reforça o sentimento de pertencimento e mostra que a formação recebida na escola é um alicerce importante para o ingresso no mercado de trabalho.

Já no turno noturno, destinado principalmente à Educação de Jovens e Adultos, há significativa presença de estudantes maiores de 20 anos, muitos dos quais conciliam as atividades escolares com o exercício de ocupações profissionais e responsabilidades familiares. Essa heterogeneidade etária e social demanda práticas pedagógicas flexíveis e contextualizadas, capazes de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, valorizar as experiências de vida dos educandos e promover a permanência escolar.

Compreendendo que com essas especificidades, a escola adota estratégias didático-metodológicas diversificadas, que vão além do ensino tradicional, buscando aliar formação crítica e motivação. Dentre essas ações, destaca-se a Noite de Cinema, uma atividade interdisciplinar em que os professores exibem filmes com temáticas educativas, culturais e sociais, utilizando o recurso audiovisual como ponto de partida para debates, análises textuais, reflexões éticas e estudos integrados entre as disciplinas.

Essa prática, além de tornar o aprendizado mais dinâmico e significativo, estimula a socialização, amplia o repertório cultural e fortalece o vínculo entre os alunos da EJA e a escola, favorecendo sua participação em todos os eventos promovidos ao longo do ano letivo. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola evidencia que a comunidade escolar é composta, em sua maioria, por famílias com renda per capita modesta e inseridas em contextos de vulnerabilidade social, reflexo direto do baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município de Brejinho e da limitada oferta de empregos formais.

Como trabalhado no tópico anterior, a base econômica local está voltada à agricultura familiar e à produção de farinha de mandioca, setor tradicional que ainda constitui a principal fonte de subsistência de grande parte da população. Embora o município tenha avançado em aspectos de infraestrutura e habitação, com a erradicação das moradias de taipa e a construção de novos conjuntos habitacionais, as oportunidades de trabalho continuam restritas, o que repercute diretamente no perfil socioeconômico das famílias dos estudantes.

Segundo o PPP, parcela significativa dos alunos enfrenta situações de risco social, como exposição às drogas lícitas e ilícitas, abandono escolar e necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, fatores que impactam a permanência e o rendimento escolar. Essa realidade demanda da escola ações intersetoriais e pedagógicas que promovam o acolhimento, a escuta e a mediação entre as famílias e as políticas públicas.

Os dados do QEDU (2024) reforçam esse diagnóstico, indicando que apenas 5% das mães dos alunos possuem ensino superior e que o nível socioeconômico da escola é classificado como médio-baixo (QEDU, 2024). Tais indicadores refletem a limitação de capital cultural e educacional das famílias, o que, somado à baixa renda, tende a dificultar o acompanhamento escolar e o acesso a recursos didáticos complementares. Essa realidade exige da gestão e da coordenação pedagógica a criação de estratégias de apoio e inclusão social, como reuniões periódicas com pais e responsáveis, programas de incentivo à leitura e ações de orientação profissional e cidadã.

Nas reuniões de assembleia geral anual, observa-se uma predominância da participação feminina, evidenciando o maior envolvimento das mães como responsáveis nas ações promovidas pela escola. Essa presença se repete também nas reuniões bimestrais de acompanhamento pedagógico, conforme demonstrado nas atas das reuniões do Conselho de Classe, nas quais é registrada a presença dos responsáveis em reuniões. Essa realidade reflete uma tendência nacional, observada em diversos contextos educacionais, em que a figura materna assume papel central no acompanhamento da vida escolar dos filhos (Carvalho, 2018; Oliveira; Santos, 2020).

A forte presença das mães nas atividades escolares reforça o vínculo entre a escola e a comunidade, contribuindo para o fortalecimento da corresponsabilidade no processo educativo. Contudo, a baixa participação masculina ainda é um desafio recorrente nas instituições de ensino, exigindo estratégias de aproximação que contemplem a diversidade de papéis familiares e os horários de trabalho diferenciados, principalmente entre as famílias em situação de vulnerabilidade social.

No que se refere à identificação de situações que demandam acompanhamento psicológico ou emocional, o PPP destaca a importância do cuidado integral aos estudantes, compreendendo a dimensão emocional como parte essencial do processo educativo. Embora a escola não disponha de psicólogo em seu quadro funcional, mantém uma rede de cooperação com CRAS¹⁰ do município, fortalecendo a articulação entre educação e assistência social.

¹⁰ O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é uma unidade pública estatal responsável pela organização e oferta de serviços da proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) nas

Nessa perspectiva, a instituição realiza encaminhamentos formais ao CRAS sempre que identifica casos de vulnerabilidade, sofrimento psíquico ou situações de risco, a fim de garantir o acompanhamento psicossocial adequado por profissionais especializados. Esse trabalho colaborativo busca assegurar que cada estudante receba o suporte necessário para sua formação integral, fortalecendo o vínculo entre escola, família e comunidade, em consonância com as políticas públicas de proteção e promoção da saúde mental na educação básica.

Além disso, a equipe pedagógica, em especial a coordenação e a direção escolar, atua de forma preventiva, realizando escuta ativa, mediação de conflitos e orientação aos responsáveis, em consonância com as políticas de proteção integral à criança e ao adolescente, previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

Essas ações refletem o compromisso institucional da Escola com o acolhimento e a inclusão social, assegurando que a dimensão emocional dos estudantes seja considerada parte fundamental do processo educativo. O trabalho intersetorial com o CRAS e demais órgãos públicos demonstra a preocupação da escola em construir um ambiente educativo saudável, empático e comprometido com o desenvolvimento humano integral.

Ainda, de acordo com o IBGE (2022), o município de Brejinho apresenta um IDHM de 0,618, considerado médio, e uma renda média domiciliar per capita de R\$ 717,00, o que confirma o perfil de vulnerabilidade econômica da população (IBGE, 2022). Essa conjuntura influencia diretamente o cotidiano escolar, uma vez que muitos estudantes residem em zonas rurais e enfrentam dificuldades de transporte e acesso a equipamentos tecnológicos, impactando a frequência e envolvimento nas atividades educacionais.

Apesar dessas limitações, observa-se uma forte valorização da escola como espaço de ascensão social. As famílias reconhecem a importância da educação como instrumento de superação das desigualdades, e a escola, consciente de sua função social, busca promover ações integradas entre ensino, cidadania e comunidade. Projetos como a Mostra de Profissões, a Mostra Literária e as Campanhas de Valorização da Vida refletem esse compromisso institucional em transformar desafios sociais em oportunidades educativas.

A escola reafirma seu compromisso com a educação inclusiva, fundamentada nos princípios da LDB (Lei nº 9.394/1996) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008). A instituição busca garantir a acessibilidade,

áreas de vulnerabilidade e risco social. Ela tem por objetivo prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidades e riscos sociais nos territórios, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, e da ampliação do acesso aos direitos de cidadania.

a equidade e o direito à aprendizagem para todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência ou com transtornos do neurodesenvolvimento, assegurando-lhes condições de participação plena no processo educativo.

A escola mantém em funcionamento uma Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) equipada com recursos pedagógicos, tecnológicos e mobiliário adaptado, conforme as normas da ABNT NBR 9050/2020. O espaço é destinado ao atendimento individualizado e complementar dos alunos que necessitam de apoio especializado, visando promover o desenvolvimento da autonomia, o fortalecimento das habilidades cognitivas e o desempenho acadêmico.

A lotação permanente da professora Gleice Keli, pedagoga especialista em educação inclusiva, representa um marco importante para o fortalecimento desse trabalho. Sua atuação é reconhecida pela abordagem humanizada, prestativa e colaborativa, pautada na escuta ativa e no acompanhamento diário dos estudantes. A docente realiza atendimentos regulares no espaço do AEE, desenvolvendo atividades adaptadas às necessidades de cada aluno e mantendo articulação constante com os professores regulares, a coordenação pedagógica e as famílias.

Além da atuação da professora responsável pelo AEE, a escola conta com docentes de acompanhamento regular que colaboram nas estratégias de inclusão e auxiliam na integração dos estudantes neurodivergentes nas salas de aula. Essa prática interdisciplinar permite uma atenção contínua às especificidades de cada educando e assegura que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma equitativa e significativa.

Apesar dos avanços institucionais, pedagógicos e estruturais apresentados, a escola ainda enfrenta desafios importantes relacionados à efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Dados do Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC) indicam que a Escola Estadual José Lúcio Ribeiro possui 38 estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), distribuídos entre diferentes condições, como deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e deficiências físicas, entre outras. Esse cenário evidencia a crescente demanda por práticas pedagógicas inclusivas, bem como pela ampliação de recursos humanos e metodológicos capazes de atender à diversidade presente no contexto escolar.

Em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a escola busca garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o Atendimento

Educacional Especializado (AEE) e o acompanhamento de profissionais capacitados. Nesse contexto, a instituição conta com a atuação de uma professora responsável pelo AEE, que desenvolve atividades de apoio pedagógico, adaptações curriculares e estratégias de acessibilidade voltadas às necessidades específicas dos estudantes. Paralelamente, alguns alunos são acompanhados diretamente em sala de aula por professores da educação especial, que atuam como mediadores do processo de aprendizagem, auxiliando na compreensão dos conteúdos, na organização das atividades e na participação nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das disciplinas.

Sob a perspectiva das políticas públicas de inclusão, essa estrutura representa um avanço significativo na garantia do direito à educação para estudantes com necessidades educacionais específicas. A presença do professor de educação especial na sala comum contribui para a superação de barreiras pedagógicas e comunicacionais, favorecendo o acesso ao currículo e ampliando as possibilidades de participação dos alunos nas atividades escolares.

Entretanto, a dinâmica cotidiana do processo educativo revela desafios que ainda precisam ser superados. Em muitos casos, as aulas são planejadas inicialmente a partir de metodologias tradicionais, direcionadas ao conjunto da turma, exigindo posteriormente a mediação e adaptação por parte dos profissionais da educação especial. Nesse processo, o professor de educação especial frequentemente atua como intermediário entre o estudante e o professor da disciplina, reinterpretando explicações, reorganizando atividades e adaptando materiais didáticos para torná-los mais acessíveis.

Embora essa mediação seja fundamental para garantir o acesso ao conhecimento, ela pode, em determinadas situações, produzir efeitos paradoxais, como a construção de uma relação pedagógica mais individualizada entre o aluno e o mediador, o que, por vezes, limita sua interação direta com os demais colegas e com o professor da disciplina.

Outro aspecto que contribui para esse cenário é a insuficiência do quadro docente da instituição. A escola não dispõe do número completo de professores em algumas disciplinas do ensino regular, o que pode comprometer a continuidade das atividades pedagógicas ao longo do ano letivo. Da mesma forma, o quadro de professores da educação especial também não é suficiente para atender plenamente a demanda existente, considerando o número de estudantes com necessidades educacionais específicas matriculados na escola. Essa limitação estrutural dificulta o acompanhamento mais sistemático e individualizado desses estudantes, ampliando os desafios relacionados ao processo de inclusão e à garantia de aprendizagem significativa.

A partir da análise da planilha “Resultado do Ano Letivo 2025”, é possível observar alguns indicadores que ajudam a compreender o impacto dessas condições no desempenho

escolar da instituição. Em 2025, a escola registrou 514 estudantes matriculados nas diferentes turmas do ensino médio. Ao longo do ano letivo, 26 alunos foram transferidos, correspondendo a aproximadamente 5,05% do total de matrículas. No que se refere à permanência escolar, foram registrados 36 casos de abandono, o que representa cerca de 7,37% dos estudantes matriculados, evidenciando desafios relacionados à permanência e ao engajamento escolar.

Quanto ao rendimento acadêmico, observa-se um número relativamente reduzido de reprovações, totalizando 6 estudantes, equivalente a 1,23% do total de alunos. Além disso, 24 estudantes (4,91%) foram encaminhados para progressão parcial, mecanismo pedagógico que permite ao aluno avançar de série mantendo pendência em determinados componentes curriculares, evitando a retenção total.

O indicador mais expressivo refere-se ao número de estudantes aprovados, que totalizou 422 alunos, correspondendo a aproximadamente 86,47% das matrículas registradas no ano letivo de 2025. Esse percentual demonstra que a maioria dos estudantes conseguiu concluir o ano com aproveitamento satisfatório, indicando um desempenho geral positivo da instituição.

Entretanto, quando esses dados são analisados à luz das condições estruturais e pedagógicas da escola — especialmente a incompletude do quadro de professores tanto do ensino regular quanto da educação especial — percebe-se que os índices de abandono e progressão parcial também refletem desafios institucionais que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. A ausência ou insuficiência de profissionais especializados dificulta o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas e sistemáticas, podendo contribuir para situações de desinteresse, dificuldades de aprendizagem e, em alguns casos, para a evasão escolar.

Dessa forma, embora os resultados gerais apontem para uma taxa significativa de aprovação, os dados também revelam a necessidade de fortalecimento das políticas de permanência escolar, ampliação do quadro docente e consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de atender à diversidade presente no ambiente escolar. A análise do rendimento escolar da instituição, portanto, permite compreender não apenas os resultados quantitativos do processo educativo, mas também os desafios estruturais e pedagógicos que permeiam o cotidiano da escola e que demandam atenção das políticas públicas educacionais.

Percorrido este caminho, no qual apresentei a cidade e a escola, na seção seguinte, intitulada como “Aula-oficina como espaço de criação e inclusão: possibilidades para a neurodiversidade na escola”, apresento aos leitores como me utilizei do conceito de aula-oficina, relacionado ao de neurodiversidade, para pensar a produção de caminhos para um ensino de história que contemple os alunos, dentro de suas especificidades.

Seção II

Aula-oficina como espaço de criação e inclusão: possibilidades para a neurodiversidade na escola

2.1 Os fundamentos da aula-oficina e o Ensino de História

No transcorrer desta seção, utilizo-me dos conceitos de aula-oficina e neurodiversidade para pensar a produção de caminhos que contemplem o maior número possível de alunos, dentro de suas especificidades, entendendo a necessidade de ressignificar os modos de produção e apropriação do conhecimento, na sala de aula.

A partir de Isabel Barca (2004), entendo por aula-oficina uma proposta metodológica fundamentada na aprendizagem ativa, na investigação e na intervenção do estudante no processo de construção do conhecimento histórico. Utilizo-me de Barca para fundamentar essa discussão, posto que ela é uma das principais formuladoras dessa abordagem. A mencionada historiadora afirmou que, diferentemente do modelo expositivo, a aula-oficina situa o estudante como sujeito ativo do processo, ao agir sobre o objeto de conhecimento, manipulando-o, formulando hipóteses e reelaborando suas compreensões com a mediação docente.

Conceito, desenvolvido amplamente no campo da Educação Histórica, a compreensão de aula-oficina rompe com a lógica tradicional de ensino ao deslocar o foco do professor-expositor para o aluno como agente cognitivo. Assim, o estudante sai de uma posição passiva assumindo um papel central na elaboração, problematização e reconstrução do saber. Enquanto o professor, torna-se um mediador ao longo do processo.

Como afirmou a autora “[...] o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, [e] as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes” (Barca, 2004, p. 131). Barca destaca ainda que, nesse paradigma, o professor atua como “[...] investigador social e organizador de atividades problematizadoras” (Barca, 2004, p. 131), reforçando a dimensão construtivista da proposta.

Esse afastamento do modelo de aula-conferência aparece no contraste que Barca estabeleceu entre paradigmas educacionais. Ela aponta que no modelo tradicional o professor seria uma espécie de detentor do verdadeiro conhecimento. Assim, os alunos ocupam um lugar no qual são responsáveis, meramente, por receber as mensagens e regurgitá-las nos testes escritos. Logo, a aula-oficina surgiu como um modo de superação desse formato, ao integrar problematização, investigação e tarefas desafiadoras organizadas em sequência didática.

Constatei que Marília Gago (2020), aprofundou a compreensão de aula-oficina ao passo que situou essa concepção que passou a ser percebida como um campo que articula a educação histórica, com a cognição situada e as teorias socioconstrutivistas da aprendizagem. A autora defende que, aprender história requer o desenvolvimento simultâneo e indissociável de conhecimentos substantivos, que são referentes às narrativas, os conceitos e os conteúdos

históricos, que dão materialidade ao passado e são de competências metahistóricas, ligadas às operações cognitivas e metodológicas próprias da disciplina, isto é, ao como se faz História.

Ao afirmar que “[...] as propostas da investigação em educação histórica são operacionalizadas no que Barca (2004) propôs como aula-oficina” (Gago, 2020, p. 4), Gago expressou que essa metodologia materializa, no plano didático, um modelo de formação histórica que requer do estudante certo domínio da realidade, assim como, a capacidade de formular problemas, analisar fontes e construir explicações historicamente válidas.

Nas contribuições de Peter Lee (2011), há uma ressonância dessa concepção, posto que para o autor, a aprendizagem histórica implica uma reorientação cognitiva capaz de transformar a forma como o sujeito compreende o mundo, desenvolvendo uma literacia¹¹ histórica que transcende a acumulação de informações e permite interpretar fenômenos humanos em suas múltiplas camadas de sentido. Relacionei essa concepção ao entendimento de consciência histórica, proposta por Jörn Rüsen (1993), haja vista que, para Rüsen, a história é um modo narrativo e reflexivo de orientação no tempo, exigindo do aprendiz a capacidade de relacionar passado, presente e horizontes de expectativa.

Ao promover o tratamento crítico das fontes, o questionamento contínuo, a pluralidade de perspectivas e a construção narrativa, a aula-oficina aproxima o estudante das práticas efetivas do historiador, convergindo com a noção de *historical thinking*, (pensamento histórico). Sobre esse panorama, Robert Parkes *et al* (2014) apontou que:

[...] debates recentes sobre o ensino de história nas escolas da Austrália refletiram controvérsias internacionais que veem a falta observável de conhecimento histórico e engajamento por parte dos jovens como uma incompetência tanto do currículo quanto da prática docente. Contudo, mais do que uma resposta a uma falha educacional, estes debates são, ao que tudo indica, um sintoma de uma mudança de paradigma no pensamento educacional, e no ensino de história em particular, em razão de um atraso no entendimento, por parte da ampla comunidade, de modelos construtivistas do aprendizado dos alunos. Sob a influência de teorias de desenvolvimento educacional, cultural e social que rejeitam o aprendizado como uma recepção do conhecimento, “o pensamento histórico” surgiu como um termo usado pelos professores de história para rejeitar o ensino de história como uma simples função de memorização e repetição (Parkes *et al*, 2014, p.3).

¹¹ O instituto neurosaber pontua que, para a Política Nacional de Alfabetização (PNA), literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, assim como sua prática produtiva. Ou seja, a literacia diz respeito ao ensino e à aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, envolvendo desde os critérios mais básicos, até os mais avançados de alfabetização. O termo é usado principalmente em Portugal. Ela é uma prática neurocientífica que colabora para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Mais informações disponíveis em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/entenda-o-que-e-literacia/> <acesso em 21/12/2025>.

Parkes *et al* (2014), aludiu que o termo “pensamento histórico” se tornou popular entre pesquisadores norte-americanos. Dentre eles, Peter Seixas (2006), para quem aprender história significa dominar procedimentos interpretativos, critérios de evidência e categorias analíticas que permitem reconstruir o passado de forma fundamentada.

Relacionar pensamento histórico e aula-oficina é pensar em uma metodologia que integra conteúdos e operações intelectuais em uma lógica de complexidade crescente, conduzindo o aluno a um processo formativo que possibilite a formação de sujeitos capazes de agir no mundo com senso crítico, sensibilidade humana e compreensão temporal.

Entendo que a aula-oficina se apresenta como um ambiente formativo que rompe com o ensino transmissivo ao articular conteúdos, operações metahistóricas, reflexão e engajamento ativo dos estudantes. Essa integração confirma a sua potência como um dispositivo privilegiado no desenvolvimento do pensamento histórico, alinhando-se às epistemologias da educação histórica e ao propósito de formar sujeitos aptos a interpretar, questionar e reconstruir criticamente as narrativas que dão sentido ao mundo humano.

A partir das contribuições de Barca e Gago, pude sintetizar que a aula-oficina é uma metodologia intencionalmente planejada e capaz de articular objetivos, tarefas e investigação. Ademais, ela possibilita autoria, reflexão e metacognição, à medida que rompe com a passividade da aula expositiva. Em síntese, a aula-oficina é uma forma de organização da prática de ensino que se ancora nos fundamentos da educação histórica, ao compreender que o estudante só aprende história quando mobiliza operações cognitivas, interroga a evidência e produz sentido sobre o passado, em vez de apenas consumir informações.

A perspectiva da educação histórica compreende que, aprender história implica que o estudante como sujeito ativo do conhecimento é capaz de formular perguntas, analisar evidências e produzir interpretações próprias sobre o passado. Nesse sentido, a aula-oficina constitui um espaço privilegiado para promover autoria, pois exige que o aluno deixe de atuar como mero reprodutor de informações e passe a construir explicações, narrativas e hipóteses fundamentadas em fontes históricas. A autoria, aqui, não é entendida como simples expressão pessoal, mas como a capacidade de elaborar interpretações históricas orientadas por critérios de evidência, coerência e validade disciplinar.

A dimensão da investigação emerge como eixo central nesse processo. Na aula-oficina, o estudante é convidado a trabalhar com problemas históricos reais, analisando documentos, objetos, imagens, vestígios e narrativas que exigem leitura crítica e múltiplas operações cognitivas. Essa dinâmica aproxima o aluno das práticas do historiador, que reconstrói o passado por meio da problematização, seleção de evidências, comparação de

perspectivas, inferência e construção narrativa. Como destaca Gago, desenvolver pensamento histórico implica compreender “como se sabe historicamente, como se faz História”, articulando tarefas-desafio que mobilizam tanto conteúdos substantivos quanto operações metahistóricas. Assim, a investigação escolar não se reduz a um exercício técnico, mas constitui uma experiência formativa que permite ao aluno compreender as lógicas próprias da disciplina que exigem criatividade com pensamento crítico para o real desenvolvimento cognitivo.

Ao articular autoria e investigação, a aula-oficina favorece a aprendizagem ativa, entendida como uma forma de desenvolvimento intelectual que desloca o estudante da passividade para a ação reflexiva. Nesse paradigma, o aprender não ocorre pela escuta contínua do professor, mas pela realização de atividades complexas que desafiam as ideias prévias, estimulam a formulação de perguntas e exigem revisão constante das interpretações.

Barca afirma que, nesse modelo, “[...] o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento” e que as tarefas devem ser “diversificadas e intelectualmente desafiadoras” (BARCA, 2004, p. 131). Esse movimento possibilita que o estudante desenvolva autonomia intelectual, capacidade de tomada de decisão e compreensão crítica das experiências humanas no tempo.

A aprendizagem ativa, portanto, está intrinsecamente vinculada ao desenvolvimento do pensamento histórico. Ao manipular fontes, argumentar em torno de evidências e construir explicações temporais, o aluno vivencia processos metacognitivos que o ajudam a monitorar como pensa, como interpreta e como reconstrói narrativas históricas.

Por isso, Gago sublinha que a aula-oficina conduz o estudante “[...] das ideias prévias à metacognição” (GAGO, 2020, p. 2), situando-o em um percurso formativo que envolve investigação, reflexão e reelaboração contínua. Nesse contexto, a aprendizagem ativa não é apenas um método, mas um princípio epistemológico que orienta o ensino de história como prática investigativa e autoral.

Dessa forma, integrar autoria, investigação e aprendizagem ativa significa construir situações didáticas que permitam ao aluno intervir intelectualmente no conhecimento histórico, compreender os critérios que sustentam a disciplina e produzir sentidos próprios sobre o passado. Trata-se de promover uma formação que valoriza o pensamento crítico, a análise de evidências e a capacidade de interpretar o mundo de maneira informada e historicamente consciente, em consonância com os fundamentos da Educação Histórica.

A aula-oficina apresenta um elevado potencial para a diversificação metodológica no Ensino de História, uma vez que rompe com a centralidade da exposição oral e possibilita a incorporação de diferentes estratégias, linguagens, suportes e formas de interação. Essa diversificação não se limita à variação de atividades, mas se fundamenta em princípios epistemológicos que valorizam a investigação, o trabalho com fontes, a problematização e a construção ativa do conhecimento pelos estudantes.

Assim, a metodologia amplia o repertório didático ao articular procedimentos de análise documental, leitura crítica, elaboração de hipóteses, debates, produção narrativa e reflexão metacognitiva, configurando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e intelectualmente exigente. Ao discutir a aula-oficina, Barca sublinha que essa abordagem envolve “[...] atividades diversificadas e intelectualmente desafiadoras” (Barca, 2004, p. 131), o que reforça a necessidade de o professor organizar uma sequência de tarefas que mobilizem diferentes operações cognitivas e permitam ao aluno se interessar pela construção dos saberes históricos em múltiplas frentes.

Essa diversificação está diretamente associada à ideia de que aprender história exige manipular evidências, comparar perspectivas, interpretar contextos e construir explicações. Assim, a metodologia favorece o uso de fontes variáveis, sejam elas escritas, iconográficas, materiais, orais ou digitais, à medida que incentiva a adoção de técnicas distintas de investigação, análise e produção de sentido. Marília Gago (2020), ao situar a aula-oficina no campo da Educação Histórica, reforçou esse potencial ao destacar que o trabalho pedagógico deve contemplar tarefas-desafio “[...] com base em fontes, analisadas com questões de graus distintos de complexidade” (Gago, 2020, p. 1–2).

Essa concepção implica estruturar situações de aprendizagem que variem em nível de abstração, escala temporal, natureza das fontes e modos de resolução, promovendo um ensino que combina procedimentos investigativos, reflexão crítica e construção metacognitiva. A diversificação metodológica, portanto, não é acessória, mas constitutiva da própria lógica da aula-oficina, na medida em que responde às necessidades formativas de desenvolver conhecimentos substantivos e competências metahistóricas de maneira integrada.

Além disso, a diversificação metodológica possibilita atender às diferentes formas de aprender presentes no contexto escolar contemporâneo, ampliando o acesso ao conhecimento histórico e favorecendo uma participação mais equitativa dos estudantes. Ao permitir múltiplas entradas para o estudo da História, leitura de documentos, análise de objetos, estudo de imagens, produção de narrativas, uso de tecnologias digitais, dramatizações, mapas conceituais, entre outros, a aula-oficina cria condições para que cada aluno mobilize estratégias de aprendizagem

mais adequadas ao seu estilo cognitivo. Tal característica é particularmente relevante em contextos inclusivos, nos quais a heterogeneidade das formas de atenção, expressão e compreensão deve ser considerada como elemento constitutivo da prática pedagógica.

Em síntese, o potencial de diversificação metodológica da aula-oficina reside na sua capacidade de conectar teoria e prática histórica por meio de atividades plurais, investigativas e desafiadoras, permitindo que o ensino de história se afaste de modelos transmissivos e se aproxime de uma prática formativa crítica, criativa e epistemologicamente consistente. A metodologia, portanto, constitui um caminho fértil para ampliar as possibilidades de aprendizagem e fortalecer o desenvolvimento do pensamento histórico nos estudantes.

A aula-oficina por ter grande versatilidade tem grande potencial para estimular práticas inclusivas no ensino de história, na medida em que se fundamenta em princípios que valorizam a diversidade cognitiva, a participação ativa dos estudantes e a construção compartilhada do conhecimento. A Educação Histórica, ao partir das ideias prévias dos alunos e ao reconhecer que cada sujeito interpreta o passado a partir de sua experiência, oferece um enquadramento teórico capaz de dialogar diretamente com perspectivas inclusivas e com a compreensão da neurodiversidade como característica constitutiva dos processos de aprendizagem.

Retomo que a aula-oficina se alinha às concepções educacionais que entendem a heterogeneidade não como obstáculo, mas como ponto de partida para o trabalho pedagógico. Em primeiro lugar, o caráter investigativo da aula-oficina favorece a inclusão na medida em que permite múltiplas formas de participação. Ao propor tarefas baseadas em fontes e questões abertas, o professor cria situações em que diferentes estilos cognitivos, como aqueles associados ao TDAH, às altas habilidades, às dificuldades específicas de aprendizagem ou às diferentes formas de atenção e expressão, encontram espaços legítimos de atuação. A estrutura da metodologia, que conduz o estudante “[...] das ideias prévias à metacognição” (Gago, 2020, p. 2), respeita os ritmos e modos próprios de pensar de cada aluno, permitindo que interpretem, reajustem e reelaborem suas compreensões de acordo com suas possibilidades. Esse movimento favorece o engajamento ativo de estudantes que, em contextos tradicionais de ensino, muitas vezes enfrentam dificuldades de concentração e participação.

Além disso, a variedade de fontes históricas e tarefas-desafio que compõem a aula-oficina amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento para alunos com diferentes formas de processamento da informação. A análise de imagens, objetos, mapas, documentos escritos, fontes orais e recursos digitais cria oportunidades para que cada estudante encontre caminhos que dialoguem com suas potencialidades cognitivas. Tal disponibilidade de múltiplas entradas

para o conteúdo é fundamental em contextos inclusivos, nos quais a oferta de suportes diversificados pode reduzir barreiras de aprendizagem e favorecer a participação de todos.

Outro aspecto relevante diz respeito à autoria. Ao permitir que os alunos construam suas próprias hipóteses e narrativas, a aula-oficina legitima diferentes formas de expressão, escrita, oral, visual ou multimodal, o que se mostra especialmente importante para alunos que apresentam dificuldades em modos tradicionais de avaliação. Ao valorizar a produção de sentido, e não apenas a memorização, a metodologia amplia as formas de demonstrar aprendizagem, contribuindo para uma avaliação mais justa e equitativa.

A centralidade da metacognição, destacada por Gago, também se alinha às concepções inclusivas, pois estimula o aluno a monitorar seu próprio processo de pensamento, identificar estratégias eficazes e reconhecer seus avanços e dificuldades. Para estudantes com TDAH, por exemplo, esse tipo de reflexão pode favorecer o desenvolvimento de habilidades autorregulatórias e a criação de estratégias pessoais de organização e atenção, contribuindo para uma participação mais consistente e significativa nas atividades escolares.

Por fim, a aula-oficina contribui para a inclusão ao promover ambientes de aprendizagem colaborativos. O trabalho com problemas históricos reais e fontes múltiplas favorece a cooperação entre os estudantes, permitindo que diferentes habilidades: leitura, argumentação, criatividade, análise e síntese, sejam compartilhadas e valorizadas. Esse tipo de estrutura diminui a pressão individual sobre alunos que enfrentam dificuldades e fortalece vínculos sociais, para uma educação inclusiva pautada no respeito.

Em síntese, as conexões entre aula-oficina e inclusão derivam de sua capacidade de articular múltiplas formas de acesso, participação e expressão; de valorizar a diversidade cognitiva; e de promover um ambiente investigativo, autoral e metacognitivo. Trata-se, portanto, de uma metodologia coerente com os princípios de uma escola inclusiva, capaz de acolher diferentes perfis de estudantes e de promover aprendizagens históricas significativas, críticas e equitativas.

2.2. Neurodiversidade: conceito central para compreender a pluralidade cognitiva

A concepção de neurodiversidade emerge no final do século XX como resposta aos discursos predominantemente biomédicos e patologizantes sobre condições neurológicas consideradas diferentes do padrão social e médico, o que resultava basicamente em tratamento medicamentoso para os casos identificados. O termo foi cunhado pela socióloga australiana Judy Singer, que o definiu como “[...] a compreensão de que condições neurológicas diferentes do padrão são variações naturais, ou seja, são parte da diversidade humana e não requerem cura

ou tratamentos clínicos invasivos com o objetivo precípua de tornar os indivíduos neurodivergentes indistinguíveis dos pares” (singer, 1999; souza, 2018, apud Alencar *et al.*, 2021, p. 21). Assim, a diversidade das mentes humanas passou a ser analisada sob a ótica das diferenças e não das deficiências.

Quando essas condições passam a ser compreendidas como diferenças, há um impacto significativo na forma de planejar cuidados, acompanhamentos e intervenções. Em vez de concentrar a resposta no uso de medicamentos que, inclusive, podem gerar efeitos colaterais relevantes, sobretudo, associados ao uso contínuo e sem o devido monitoramento.

O reconhecimento da neurodiversidade desloca o foco para uma abordagem mais humanizada e contextualizada. Nessa perspectiva, a medicação, quando necessária, é apenas parte, de um conjunto mais amplo de estratégias, cujo objetivo principal é promover autonomia, aprendizagem e bem-estar, valorizando as potencialidades do indivíduo neurodivergente e respeitando seu ritmo, sua singularidade e seu processo próprio de desenvolvimento.

Assim o movimento da neurodiversidade propõe uma ruptura com duas grandes tradições: tanto do olhar psicologizante, que chegou a responsabilizar famílias, especialmente mães, pelas diferenças de seus filhos¹²; e, de outro, os enquadramentos biomédicos que trataram essas condições como doenças a serem corrigidas (Ortega *et al.* 2008, apud Alencar *et al.* 2021). Ao analisar o contexto, percebe-se que “[...] o movimento da neurodiversidade foi criado, inicialmente, com o objetivo de compreender as pessoas autistas a partir de suas potencialidades e de suas formas de entender as situações sociais, políticas e econômicas do mundo” (Alencar *et al.*, 2021, p. 2134).

No Brasil, a perspectiva da neurodiversidade representa um campo ainda em construção. Martins (2023) sintetiza:

[...] o termo neurodiversidade refere-se a um movimento ativo na garantia de direitos das pessoas neurodivergentes, numa ótica de valorização do espectro das diversidades e diferenças, defendendo a ampliação de direitos como autonomia e inclusão, num rompimento com perspectivas curativas e visando à reflexão nas diversas áreas sociais tais como a Educação (Martins, 2023, p. 14).

A autora reforça que a definição, inicialmente restrita ao autismo, se expandiu para abranger indivíduos com Dispraxia, Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Discalculia, Distúrbios da Fluência, entre outros.

¹² Refiro-me à hipótese da mãe-geladeira, desenvolvida por Leo Kanner. Durante a década de 1950, uma das hipóteses mais populares acerca do autismo, era de que ele seria causado por pais emocionalmente distantes. Sobre isso, mais informações podem ser acessadas em: <https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/marcos-historicos/> <acesso em 30/12/2025>.

Do ponto de vista histórico, o paradigma da diferença foi frequentemente substituído pela lógica da deficiência e da exclusão. Durante muitas décadas, sujeitos hoje compreendidos como neurodivergentes, eram institucionalizados sem diagnóstico claro, “[...] reducionismo nosológico da psiquiatria clássica que resultou em uma prática de diagnosticar na pessoa uma anormalidade que justificasse o seu banimento da vida social” (Alencar *et al.*, 2021, p. 2131). Só mais recentemente movimentos sociais, pesquisas e ativismos de autistas e suas famílias começaram a disputar os sentidos da categoria no campo social e educacional.

A influência internacional é decisiva nesse percurso brasileiro, pois, como ressaltou Martins (2023):

[...] a expressão Neurodiversidade foi cunhada pela socióloga Judy Singer, conceituando o termo como a compreensão de que as distintas condições neurológicas, que se diferem do padrão são parte da diversidade humana, não necessitando de cura ou procedimentos que visem tornar os neurodivergentes indistinguíveis dos pares (Martins, 2023, p. 14).

Nesse contexto, Francisco Ortega (2008) se destacou como estudioso brasileiro que interpreta e difunde essas discussões nas quais “[...] o movimento da neurodiversidade centra-se na noção de sujeito cerebral e trata a neurodivergência sob a rubrica das minorias e do movimento pró-diversidade social” (Ortega, 2008, apud Alencar *et al.*, 2021, p. 2134).

A partir dessas formulações, consolidou-se um deslocamento teórico: a diferença neurológica deixa de ser interpretada prioritariamente como déficit individual e passa a ser compreendida como variação humana, cujas dificuldades se acentuam ou se reduzem conforme as condições sociais, culturais e institucionais que organizam a vida coletiva e escolar.

Nesse horizonte, reconhece-se que determinadas condições podem envolver desafios reais e demandas de suporte, mas tais desafios não esgotam a pessoa nem anulam suas potencialidades; trata-se de compreender que muitas dificuldades emergem do desencontro entre necessidades específicas e ambientes padronizados, e não de uma inferioridade intrínseca.

Estudos no campo do autismo, por exemplo, têm mostrado que a adesão a uma visão “diferença/identidade” pode coexistir com o reconhecimento de necessidades de apoio, evidenciando tensões e possibilidades de diálogo entre modelos biomédicos e abordagens orientadas pela neurodiversidade, como apontou Kapp *et al.*, 2013.

Quando transposta para a educação, a neurodiversidade tem implicações diretas para a inclusão escolar, onde o foco deixa de ser a adaptação do estudante a um padrão único e passa a ser a construção de condições para que diferentes estudantes participem, aprendam e desenvolvam autonomia.

Essa direção se alinha a marcos internacionais e nacionais que defendem a escola como espaço de acolhimento da diferença e de reorganização pedagógica para responder à heterogeneidade. A Declaração de Salamanca afirma a escola inclusiva como estratégia fundamental para garantir o direito à educação, indicando que os sistemas devem ajustar currículos, métodos e recursos para atender às diversas necessidades (UNESCO, 1994).

No contexto brasileiro, diálogo entre a LDB e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, afirmar a garantia de acesso, participação e aprendizagem, bem como a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte complementar, sem substituir a escolarização comum (Brasil, 1996; Brasil, 2008). Soma-se a isso direito consolidado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009) e pela Lei Brasileira de Inclusão, que reforçam o compromisso estatal com acessibilidade, não discriminação e participação plena (Brasil, 2009; Brasil, 2015).

No âmbito estadual, o Rio Grande do Norte também dispõe de normativas que buscam fortalecer a política de educação inclusiva e garantir condições pedagógicas adequadas para estudantes com necessidades educacionais específicas. Entre essas medidas, destaca-se a Lei Complementar nº 322/2006, que institui o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual, estabelecendo a organização da carreira docente e possibilitando a atuação de professores e especialistas em educação no atendimento a estudantes público-alvo da educação especial.

Em consonância com essa legislação, resoluções do Conselho Estadual de Educação e diretrizes da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC/RN) reforçam a necessidade de oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas da rede pública estadual, assegurando apoio pedagógico complementar aos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades.

Além disso, a legislação estadual também contempla orientações específicas para a organização do ambiente escolar e do cotidiano pedagógico, como medidas voltadas à atenção de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), incluindo recomendações relacionadas à disposição desses alunos em sala de aula, bem como normas que regulam o uso de aparelhos celulares nas escolas da rede estadual, buscando favorecer a concentração e o processo de aprendizagem. Essas iniciativas evidenciam o esforço do sistema educacional potiguar em alinhar as políticas estaduais aos princípios da educação inclusiva estabelecidos na legislação nacional.

Nesse sentido, compreender a neurodiversidade como variação, em vez de déficit, orienta práticas pedagógicas mais flexíveis: diversificação de estratégias de ensino e avaliação, organização do cotidiano escolar com previsibilidade e apoio, adaptações razoáveis, recursos de acessibilidade e uma cultura escolar que valorize o estudante em sua singularidade, reduzindo barreiras e ampliando oportunidades de aprendizagem.

Desse modo, a neurodiversidade representa um movimento social, acadêmico e político, cuja gênese desafia formas históricas de exclusão, defendendo o reconhecimento pleno das diferenças neurológicas como parte inseparável do continuum da experiência humana. A noção de neurodiversidade parte do pressuposto de que as diferenças no modo de pensar, aprender, comunicar-se, regular emoções e processar estímulos sensoriais constituem variações naturais da espécie humana, e não, por definição, “falhas” a serem corrigidas.

No contexto brasileiro, o TDAH vem sendo progressivamente compreendido como uma forma de neurodivergência inserida no paradigma da neurodiversidade, e não apenas como um transtorno a ser corrigido. Martins (2023), ao discutir neurodiversidade e educação inclusiva, retoma a formulação de Singer e enfatiza que distintas condições neurológicas que se diferem do padrão devem ser entendidas como parte da diversidade humana, “[...] não necessitando de cura” (Martins, 2023, p. 23).

Nessa leitura, embora o termo tenha se popularizado inicialmente em debates vinculados ao autismo, sua ampliação inclui outras condições, como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, tomado como variação legítima de funcionamento cognitivo, e não como falha individual ou desvio moral.

Essa ampliação aparece também em estudos recentes da Psicologia e dos Estudos da Deficiência no Brasil. Ao analisarem o movimento da neurodiversidade, Bliacheris e Hernandez (2024) destacam que a categoria neurodivergente assume um sentido político, pois evidencia o caráter coletivo das diferenças neurológicas e se articula a uma crítica às normas de normalidade que sustentam o capacitismo e a exclusão.

Nessa direção, ao tomarem a ABRAÇA¹³ como referência do ativismo autista, os autores mostram como o eixo do debate se desloca da ideia de correção/cura para uma agenda de direitos, acessibilidade e participação social, centrada na afirmação identitária em que ocorre

[...] um processo de ressignificação e construção da própria identidade autista, não mais como algo a ser corrigido ou curado, e sim como condição neurodiversa de sujeitos políticos que se levantam para denunciar o capacitismo, a psicofobia e para

¹³ Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas. Mais informações sobre a instituição podem ser acessadas em: <https://abraca.net.br/> <acesso 30/12/2025>.

reivindicar suas pautas e seu lugar no movimento de luta por direitos (Abraça, 2019, p. 8).

No mesmo artigo, ao citarem Ariana Carnielli, os autores reforçam que a neurodiversidade implica reconhecer que diferenças neurológicas como o autismo e o TDAH não são patologias que precisam de cura, mas diferenças naturais que, em vez de empobrecer, podem enriquecer a vida social. Assim, o TDAH deixa de ser visto somente como déficit e passa a ser compreendido como uma forma específica de estar no mundo, cuja vulnerabilidade decorre, em grande medida, das barreiras escolares e sociais e das tentativas de padronização do modo de agir, aprender e demonstrar conhecimento.

Pesquisas brasileiras em educação reforçam essa leitura quando discutem a permanência acadêmica e as condições de participação de estudantes com TDAH. Tonkio (2024), ao abordar educação inclusiva e neurodiversidade (TDAH) no ensino superior, analisa como a trajetória de estudantes neurodivergentes depende menos de uma lógica de correção individual e mais de políticas institucionais, formação docente e flexibilização de práticas pedagógicas. A autora evidencia, ainda, a dimensão subjetiva do processo de estudar e produzir academicamente, registrando a experiência do sofrimento diante de tarefas que exigem autorregulação contínua:

[...] quando as pessoas me dizem ‘faz logo para se livrar o quanto antes’ e eu penso ‘sim, era isso que eu queria, queria ser esse tipo de pessoa’, mas na verdade eu sou o tipo de pessoa que tem média global 9,3 no boletim e não consegue sentar-se e escrever sem passar por um processo de procrastinação, culpa, desespero, estresse e sofrimento (Tonkio, 2024, p. 33).

Esse relato ajuda a explicitar porque, em atividades que não despertam interesse ou sentido pessoal, pode se instalar um ciclo de procrastinação e autossabotagem: o pensamento busca outras coisas para fazer antes, multiplicam-se justificativas e, mesmo quando se tenta iniciar, surgem cansaço, sono e impulso de desistir.

Em contraste, quando o conteúdo cativa, pode ocorrer o inverso: longos períodos de estudo e pesquisa com elevada concentração, às vezes com negligência de pausas básicas. Esse contraste evidencia como o interesse, o sentido atribuído à tarefa e as condições do ambiente influenciam diretamente a permanência na atividade, a autorregulação e a participação — o que dialoga com a perspectiva neurodiversa de que não basta rotular dificuldades; é necessário reorganizar contextos e práticas.

Assim, situar o TDAH como neurodivergência dentro do paradigma da neurodiversidade significa deslocar o centro da análise do transtorno para as relações entre

sujeitos, escola e sociedade, afirmando todos os estudantes como sujeitos de direitos, de linguagem e de produção de conhecimento histórico. Isso não implica desconsiderar as descrições clínicas, mas compreendê-las criticamente e articulá-las às condições concretas de escolarização e às demandas de acessibilidade pedagógica.

Nessa perspectiva, o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade é descrito nas diretrizes brasileiras como “[...] uma condição do neurodesenvolvimento, caracterizada por sintomas exacerbados e disfuncionais de desatenção, hiperatividade e impulsividade” (Brasil, 2022, p. 1). No cotidiano escolar, essas manifestações não devem ser lidas como desrespeito, mas como características que impactam diretamente autorregulação, organização da ação, persistência em tarefas, gestão do tempo e participação social.

Entre essas características, as funções executivas são particularmente relevantes para o ensino, pois sustentam a capacidade de planejar, manter foco em objetivos, inibir impulsos, monitorar o próprio desempenho e regular emoções durante atividades escolares. Em revisão nacional, Souza et al. definem que “[...] as funções executivas (FE) são habilidades cognitivas que controlam ações, pensamentos, planejamento, raciocínio flexível, atenção concentrada, inibição comportamental e emoções” (Souza *et al.*, 2021, p. 199).

Na prática, dificuldades executivas aparecem como: iniciar tarefas, sustentar esforço até o fim, organizar etapas, lidar com prazos e controlar frustração; por isso, no contexto escolar, é comum observar barreiras como as descritas por Souza *et al.* “[...] o contexto escolar, os estudantes podem apresentar dificuldades em prestar atenção, seguir instruções, esperar pela sua vez e não conseguir seguir regras” (Souza *et al.*, 2021, p. 201). Esse quadro ajuda a compreender por que estudantes com bom potencial podem travar em atividades longas ou de escrita: a dificuldade não se restringe ao conteúdo, mas aos processos executivos exigidos para planejar, começar, manter e concluir, tal como ilustra o relato de Tonkio (2024).

Dessa forma, quanto maior a exigência de planejamento invisível, como organizar ideias, dividir a tarefa em etapas, revisar e monitorar o próprio desempenho, maior tende a ser o risco de interrupções, atraso e queda de rendimento. Por essa razão, práticas pedagógicas como fragmentar a atividade em passos curtos, oferecer checklists visuais, disponibilizar modelos/roteiros, prever tempo ampliado quando necessário e garantir feedback frequente ao longo do processo (e não apenas ao final) contribuem para um percurso mais estruturado, com etapas definidas, favorecendo bem-estar, autorregulação e melhor desempenho.

Essa necessidade de apoio ao longo do percurso se relaciona diretamente à forma como a diretriz brasileira compreende a desatenção no TDAH: não como ausência total de atenção, mas como dificuldade em sustentar o foco sobretudo em tarefas longas ou pouco significativas.

O Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas sintetiza esse padrão ao descrever “[...] constante interrupção de tarefas e atividades, prematuramente ou inacabadas, com frequente perda de interesse em uma atividade, desviando-se para outras atividades” (Brasil, 2022, p. 1), evidenciando a oscilação atencional, o foco cai, migra para outros estímulos e torna a persistência mais difícil, exatamente, o tipo de situação em que roteiro, etapas claras e devolutivas contínuas funcionam como apoios decisivos.

Ao mesmo tempo, estudos brasileiros lembram que o problema não é incapacidade de focar, mas instabilidade. Por isso, Luizão e Scicchitano afirmam que “[...] parece mais adequado usar o termo instabilidade de atenção ao invés de déficit de atenção” (Luizão; Scicchitano, 2013, p. 290). Essa distinção é pedagógica porque permite compreender que o estudante pode manter atenção quando a tarefa oferece sentido e participação, e ajuda a interpretar fenômenos como o hiperfoco, descrito pelas autoras “[...] uma característica de quem tem TDAH é o hiperfoco, que é a capacidade de se concentrar” (Luizão; Scicchitano, 2014, p. 290). Contudo, esse hiperfoco não deve ser romantizado como recurso voluntário; trata-se de um estado de absorção intensa, no qual a atenção pode se fixar de modo desproporcional em um estímulo ou atividade, com redução da percepção do entorno, perda da noção do tempo e dificuldade de interromper ou alternar a tarefa, mesmo quando há outras demandas relevantes.

No ambiente escolar, hiperatividade e impulsividade não se reduzem a correr e pular, pois expressam dificuldades de autorregulação que interferem diretamente na participação e na aprendizagem. Quando Luizão e Scicchitano (2014) apontam a hiperatividade como “[...] inquietação, impaciência, atividade motora excessiva” (Luizão; Scicchitano, 2014, p. 290) e definem a impulsividade como agir “[...] sem que esta seja precedida do pensamento” (Luizão; Scicchitano, 2014, p. 291), evidenciam um problema central para o contexto pedagógico: limitações no controle inibitório, isto é, na capacidade de pausar, avaliar consequências, esperar a vez e ajustar a resposta ao que a situação exige. Em sala, isso pode se manifestar por interrupções frequentes, dificuldade de permanecer sentado, fala intempestiva, precipitação nas respostas e conflitos nas interações.

É justamente nesse ponto que as recomendações pedagógicas ganham sentido: em vez de interpretar tais comportamentos como indisciplina, o professor pode organizar o ensino para reduzir demandas “invisíveis” de autorregulação e ampliar apoios concretos. Hudson (2019) reconhece o TDAH como uma condição médica (Hudson, 2019, p. 122), mas descreve estratégias didáticas que favorecem a participação do estudante, como um planejamento claro e previsível, com rotinas de início padronizadas, etapas explicitadas e tarefas curtas e bem delimitadas, podendo incluir listas de checagem e intervalos programados entre atividades.

Também sugere flexibilizações avaliativas, como tempo extra e pausas para descanso, além da possibilidade de um acompanhamento mais próximo por um mentor/tutor, quando a escola dispõe desse suporte (Hudson, 2019, p. 123). No plano do ambiente físico, a autora indica que manter uma estrutura organizada e reduzir distratores pode ajudar: posicionar o estudante mais à frente ou nas laterais, longe de estímulos muito chamativos (cartazes excessivos, objetos sonoros) e com menos elementos ao alcance imediato que desviem a atenção. Assim, a gestão da sala e do tempo pedagógico deixa de ser apenas “controle de comportamento” e passa a funcionar como acessibilidade, favorecendo engajamento, autorregulação e aprendizagem.

Em síntese, as orientações pedagógicas de Hudson (2019) reforçam que, embora o TDAH seja reconhecido como uma condição do neurodesenvolvimento, suas repercussões escolares não se resolvem apenas pela via clínica: elas exigem, sobretudo, respostas didáticas e organizacionais que minimizem barreiras e ampliem condições de participação. Assim, ao estruturar rotinas, explicitar etapas, reduzir distratores e flexibilizar tempos e formatos de tarefas e avaliações, a escola desloca o foco da “correção do aluno” para a adaptação do contexto, alinhando-se ao paradigma da neurodiversidade e afirmando o estudante com TDAH como sujeito de aprendizagem, de autoria e de direitos (Hudson, 2019).

Por isso, as implicações pedagógicas precisam combinar organização do ambiente e suportes concretos de regulação: regras poucas, explícitas e visíveis; rotinas previsíveis; transições avisadas com antecedência e acompanhadas de pistas temporais; e tarefas com etapas claras e checagens ao longo do processo. Além disso, saídas regulatórias podem canalizar a energia sem estigmatizar, papel de ajudante com função e tempo definidos, micropausas planejadas, movimento com propósito (entregar materiais, apagar o quadro, organizar filas) e manipulação de materiais simples em momentos expositivos.

Essas medidas diminuem a necessidade de repreensões constantes, preservam o vínculo pedagógico, reduzem conflitos e mantêm o estudante engajado porque transformam demandas abstratas de autorregulação em apoios concretos, evitando que dificuldades sejam interpretadas como indisciplina ou desinteresse.

Essa discussão se fortalece quando se observa que o impacto educacional do TDAH é consistente na literatura brasileira. Pastura, Mattos e Araújo (2005) destacam que o transtorno “[...] repercute na vida da criança e do adolescente levando a prejuízos que envolvem as mais diversas áreas e a adaptação ao ambiente acadêmico” (Pastura; Mattos; Araújo, 2005, p. 324).

Esses prejuízos, porém, não se explicam por capacidade intelectual baixa, e sim por barreiras funcionais presentes em tarefas típicas da escolarização: copiar com atenção sustentada, iniciar e concluir atividades, revisar o que foi produzido, estudar com autonomia,

cumprir prazos, organizar materiais, planejar etapas e regular o comportamento em situações de exigência prolongada.

Por isso, quanto mais a escola depende de rotinas implícitas maior tende a ser o risco de fracasso e sofrimento; e quanto mais oferece estrutura, previsibilidade e apoios graduais, maior a probabilidade de permanência na tarefa, aprendizagem e participação. Nesse sentido, pensar o déficit de atenção e hiperatividade como neurodivergência não apaga o sofrimento nem as dificuldades descritas clinicamente; ao contrário, orienta respostas pedagógicas e sociais que reconhecem diferenças, enfrentam barreiras e asseguram o direito de aprender e produzir conhecimento em condições justas.

Ao situar o TDAH e outras condições no paradigma da neurodiversidade, desloca o olhar do “ajuste” do estudante para a necessidade de reduzir barreiras e ampliar acessibilidade nas práticas escolares. Nesse horizonte, a aula-oficina emerge como um caminho metodológico particularmente promissor para contextos neurodiversos, pois organiza o ensino a partir da problematização, da investigação e da autoria discente, oferecendo múltiplas formas de participação e expressão. Ao conceber o aluno como agente do próprio conhecimento e o professor como organizador de atividades desafiadoras, essa abordagem favorece etapas claras, diversidade de linguagens e rotinas de mediação que podem atender a distintos perfis cognitivos, sem a lógica de padronização que sustenta a exclusão.

A exclusão escolar costuma nascer menos do aluno e mais do modo como a escola foi organizada historicamente. Quando Mantoan critica o aluno ideal, ela está nomeando um padrão implícito (quieto, atento por longos períodos, bom em copiar/ler/escrever, com autorregulação “pronta”) que vira medida para todos. Daí o efeito seletivo: quem não corresponde ao padrão passa a ser visto como problema, e a resposta tende a ser correção e punição, em vez de acessibilidade. Nas palavras da autora, a escola ainda tenta corresponder a um padrão e resiste em “[...] mudar e acolher os alunos que não alcançam o modelo, historicamente, firmado sobre o aluno ideal” (Alves; Araújo, 2017, p. 243).

É nesse sentido que a aula-oficina apresenta grande potencial como metodologia para turmas comuns que reúnem estudantes com diferentes perfis, inclusive, neurodivergentes. Se as principais dificuldades emergem das barreiras do ambiente e das formas de ensinar, a inclusão exige reconfigurar a organização do trabalho pedagógico, e não apenas cobrar adaptação individual. No ensino de História, quando a aprendizagem se estrutura por problematização, investigação e uso de fontes, o estudante deixa de ser avaliado prioritariamente por comportamento adequado e passa a contar com condições mais justas de

participação, pois a atividade pode ser planejada com tarefas guiadas, etapas explícitas e múltiplas formas de expressão (oral, visual, escrita, colaborativa).

Nessa direção, Carvalho e Zampa sintetizam que a problematização, articulada ao trabalho com fontes, pode favorecer “[...] uma participação mais ativa e emancipadora dos alunos no processo de construção do conhecimento” (Carvalho; Zampa, 2017, p. 36). Em outras palavras, a aula-oficina não é só uma técnica diferente, ela funciona como estratégia de acessibilidade, porque troca a lógica do ajuste do estudante pela lógica do ajuste do ensino que prepara a ponte direta para discutir inclusão de perfis neurodivergentes no tópico seguinte.

No campo do Ensino de História, a aula-oficina se apresenta como uma ponte entre metodologia e diversidade cognitiva justamente por reposicionar o aluno como sujeito do conhecimento, e não como receptor passivo. Barca enfatiza que, nessa abordagem, “[...] o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento” (Barca, 2004, p. 131) e que o professor atua como “[...] investigador social e organizador de atividades problematizadoras” (Barca, 2004, p. 131).

É nesse contexto didático, ativo, problematizador e baseado em tarefas com sentido, que emergem características capazes de atender múltiplos estilos cognitivos. Primeiro, a aula-oficina favorece mobilidade, sensorialidade e experimentação ao trabalhar com fontes, objetos, imagens, mapas, narrativas orais, dramatizações e produções materiais (cartazes, linhas do tempo ilustradas, minimuseus, maquetes, registros fotográficos).

Em vez de exigir permanência prolongada em uma única linguagem (a escrita expositiva), ela amplia canais de entrada e de expressão, o que é central em contextos neurodiversos, nos quais a aprendizagem pode ocorrer melhor por percursos visuais, auditivos, corporais e colaborativos.

Segundo, por sua natureza, a aula-oficina permite diversificar atividades sem perder o foco conceitual: investigar, comparar versões, levantar hipóteses, argumentar com base em evidências, produzir sínteses autorais. Quando organizada em sequências curtas (com começo–meio–fim claros), ela também reduz o “planejamento invisível”, pois torna explícitas as etapas: apresentar o problema, analisar a fonte, responder a perguntas-guia, socializar achados e produzir um resultado final. Essa estruturação dialoga diretamente com necessidades frequentes de estudantes com TDAH, descrito no PCDT brasileiro como condição do neurodesenvolvimento marcada por “[...] desatenção, hiperatividade e impulsividade em um nível exacerbado e disfuncional” (Brasil, 2022, p. 1).

Terceiro, a aula-oficina cria espaço para autonomia com apoio (autonomia “guiada”): o estudante pode escolher temas, formatos de produto e papéis dentro do grupo, mas com roteiros,

perguntas orientadoras, critérios visíveis e devolutivas durante o processo. Esse equilíbrio é especialmente relevante em turmas heterogêneas: não se trata de “soltar” o aluno, e sim de sustentar a autoria com andaimes pedagógicos. Com isso, os benefícios podem ser explicitados por perfil, sem transformar a turma em caixinhas fixas (já que neurodivergência não é sinônimo de incapacidade, e muitos estudantes transitam entre potenciais e dificuldades conforme tarefa e contexto).

Para estudantes com TDAH, a aula-oficina tende a favorecer a participação quando combina movimento com propósito, tarefas curtas e alternância de linguagens: estações de trabalho, análise de imagens em duplas, manipulação de fontes impressas com marca-texto, tempo dividido por etapas e pausas planejadas. Em termos pedagógicos, isso responde menos à ideia de “controlar comportamento” e mais à necessidade de regular atenção e impulsos com rotinas previsíveis, papéis ativos e objetivos imediatos, condição fundamental numa escola que abandona o modelo do aluno ideal.

Para estudantes disléxicos, a aula-oficina oferece uma vantagem decisiva: ela permite reduzir a dependência exclusiva da leitura contínua e da cópia, sem empobrecer o conteúdo histórico. Considerando que “[...] a dislexia é um distúrbio específico de aprendizagem de origem neurológica, caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura” (Oliveira *et al.*, 2011, p. 345), tarefas com fontes visuais (fotografias, charges, mapas), narrativas orais, leitura compartilhada, glossários e perguntas-guia facilitam acesso ao conceito sem punir a via de decodificação. O aluno pode demonstrar compreensão por meio de áudio-relatos, apresentação oral, linha do tempo ilustrada, legendas curtas ou seleção comentada de evidências.

Para estudantes autistas (leve/moderado), a aula-oficina pode ser altamente inclusiva quando preserva previsibilidade e clareza comunicativa: agenda visual do que acontecerá, combinados objetivos, instruções passo a passo, modelos de resposta, e papéis sociais definidos (quem registra, quem apresenta, quem organiza materiais). Orrú sintetiza um princípio ético-pedagógico indispensável “[...] antes de ser autista, esse indivíduo é um ser humano” (Orrú, 2001, p. 5). Isso implica planejar oficinas que respeitem sensibilidades sensoriais, reduzam ambiguidades comunicacionais e ampliem a participação sem exposição social excessiva (por exemplo, apresentação em duplas/grupos, ou produtos em formato visual).

Para estudantes com altas habilidades a aula-oficina também é fértil porque comporta aprofundamento e desafios suplementares dentro da própria classe comum: problemas mais complexos, pesquisa guiada, comparação de fontes contraditórias, elaboração de perguntas investigáveis e liderança acadêmica solidária (sem transformar o aluno em “monitor” informal).

Nessa direção, Alencar e Fleith destacam que esses alunos devem ter acesso a “atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares” (Alencar; Fleith, 2006, p. 3). Assim, enquanto alguns estudantes precisam de redução de barreiras para acessar o objetivo, outros precisam de expansão do desafio para manter sentido e alcance.

Em síntese, a justificativa para a aula-oficina em contextos neurodiversos é dupla: ela é coerente com uma concepção de inclusão que rompe com o aluno padrão e organiza a escola para todos; e ela oferece um desenho didático naturalmente multimodal, estruturado e autoral, capaz de sustentar atenção, reduzir sobrecarga executiva, flexibilizar formas de expressão e ampliar participação social, sem abandonar rigor conceitual. Quando planejada com etapas claras, diversidade de linguagens e oportunidades de autoria, a aula-oficina não adapta o aluno para caber, mas transforma o ensino para que diferentes modos de aprender possam existir com dignidade, acesso e produção de sentido histórico.

Seção III

Brincando com charges: entre proposta, desenvolvimento e resultados de uma intervenção pedagógica no Ensino de História

3.1 A aula-oficina como proposta metodológica

Após o caminho percorrido, nas seções anteriores, este é o momento de apresentar o plano elaborado no desígnio da realização de uma experiência de aula-oficina, no espaço escolar já apresentado na primeira seção. Como será visto mais adiante, o referido plano propôs o uso de charges como instrumentos pedagógicos para o desenvolvimento do pensamento histórico e da leitura crítica de fontes visuais.

Partindo da compreensão de que o ensino de História deve ultrapassar a simples memorização de fatos e datas, a proposta insere-se na perspectiva defendida por autores como Isabel Barca (2001) e Jörn Rüsen (2007), para quem a aprendizagem histórica se constitui como um processo de construção de significados, baseado na empatia temporal, na análise de evidências e na reflexão sobre as formas de representação do passado.

Assim, busca-se promover uma experiência formativa na qual os estudantes se percebam como intérpretes ativos da história, capazes de compreender as múltiplas vozes e tensões presentes nas produções culturais de uma época. Nesse contexto, programei que aula deveria iniciar com uma breve discussão sobre o conceito de documento histórico, destacando que este não se restringe aos registros escritos, mas abrange toda manifestação humana capaz de expressar valores, ideias e práticas sociais de determinado tempo.

De acordo com Isabel Barca (2001), compreender a natureza plural dos documentos é essencial para desenvolver nos estudantes uma aprendizagem histórica significativa, pois cada vestígio do passado constitui uma evidência que possibilita construir interpretações e atribuir sentido à experiência humana. Assim, o documento histórico não é apenas uma fonte de informação, mas um ponto de partida para a reflexão e o diálogo entre o passado e o presente.

Sob essa perspectiva, Jörn Rüsen (2007) defende que o Ensino de História deve promover a formação de uma consciência histórica capaz de articular experiência e interpretação. Isso significa possibilitar ao estudante compreender como diferentes tipos de documentos: textos, imagens, objetos e representações simbólicas, expressam formas de pensamento e modos de vida de outras épocas. Em vista disso, o aluno é levado a analisar não apenas a imagem em si, mas também o contexto em que foi produzida e as intenções ou visões de mundo do seu autor.

Peter Lee (1998) complementa essa visão ao afirmar que o contato com diversas evidências históricas estimula o desenvolvimento da alfabetização histórica, isto é, a capacidade de ler criticamente o passado por meio das fontes, entendendo que elas não são espelhos neutros da realidade, mas construções humanas permeadas por intenções e contextos.

Desse modo, ao adotar uma abordagem ampliada do conceito de documento histórico, o professor conduz a turma a reconhecer nas imagens e, especialmente, nas charges, fontes legítimas de investigação e reflexão histórica. Esse processo não apenas amplia o repertório analítico dos alunos, mas também os envolve em uma prática interpretativa próxima à do historiador, investigando evidências, contextualizando-as e construindo narrativas que atribuem sentido às ações humanas no tempo

As obras utilizadas nesta atividade são de Ângelo Agostini (1843–1910), artista italiano naturalizado brasileiro e reconhecido como um dos principais chargistas do século XIX. Seu trabalho acompanhou de forma crítica os acontecimentos políticos do Segundo Reinado, revelando aspectos da vida social e das tensões existentes nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. Por meio de suas charges, publicadas especialmente na *Revista Ilustrada*, periódico fundado por ele, Agostini expressava uma forte crítica à monarquia e à escravidão, utilizando o humor e a ironia para denunciar injustiças e contradições da sociedade brasileira da época.

Suas produções destacavam-se por expor, de maneira direta, figuras públicas e até o próprio imperador D. Pedro II, associando-os aos problemas do governo e à manutenção do sistema escravista. Esse posicionamento conferiu às charges um papel relevante como meio de comunicação política, acessível tanto a leitores quanto a pessoas que não sabiam ler. Pois, os censos de 1879 e 1890 indicam que cerca de 82% da população livre brasileira era analfabeta, o que reforça a importância das imagens como veículo de informação e crítica social.

A força das charges de Agostini era tamanha que o abolicionista Joaquim Nabuco chegou a afirmar que a *Revista Ilustrada* era “[...] a Bíblia da abolição daqueles que não sabiam ler” (Apud Liebel, 2015, p. 798), reconhecendo o impacto do artista como formador de opinião e voz ativa contra a escravidão. Essa compreensão amplia o repertório analítico dos estudantes, permitindo-lhes identificar nas produções visuais elementos de crítica, ironia e contestação social que revelam aspectos fundamentais da experiência histórica.

As charges, enquanto representações gráficas dotadas de linguagem satírica, cumprem um papel relevante na análise das dinâmicas políticas e culturais do passado. Produzidas em contextos de debate público, elas expressam posicionamentos ideológicos, denunciam contradições e registram conflitos simbólicos que ajudam a compreender a mentalidade de uma época. Ao trabalhá-las como documentos históricos, o professor oferece ao aluno a oportunidade de confrontar o olhar artístico com o olhar historiográfico, exercitando a capacidade de interpretar mensagens implícitas e explícitas, contextualizar imagens e

relacioná-las a processos históricos mais amplos, como a escravidão, o abolicionismo e as transformações do Império brasileiro no século XIX.

Como estratégia de sensibilização inicial, pensei na exibição de uma ou duas charges sem identificação prévia de título, data ou autoria, a fim de instigar a observação e o debate espontâneo. Partindo disso, pensei em lançar perguntas orientadoras como: o que essa imagem comunica? Que período ela parece representar? ou qual crítica está sendo feita? Esse movimento é necessário na condução dos estudantes à construção de hipóteses interpretativas e ao reconhecimento de que toda imagem é também um discurso histórico. Essa etapa cumpre a função de mobilizar o conhecimento prévio e despertar a curiosidade investigativa, preparando os alunos para as etapas seguintes de análise, comparação e sistematização.

Por fim, essa parte introdutória tem a funcionalidade de provocar os alunos a atribuição de sentido às experiências humanas no tempo. Ao relacionar imagem, contexto e crítica social, os alunos desenvolvem competências essenciais ao ensino de história, como a argumentação e a contextualização, fortalecendo uma postura reflexiva diante das representações do passado e de sua presença no mundo contemporâneo.

Segue, abaixo, o plano de aula que foi utilizado para tal intervenção:

Tema:

Liberdade, escravidão e cidadania no Brasil do século XIX: leitura crítica de charges como documentos históricos.

Justificativa:

Evidenciar a relação entre os conceitos de liberdade e cidadania e a análise crítica das representações visuais. Mostrar como as charges refletem debates históricos e morais da época, permitindo ao aluno refletir sobre os direitos humanos e a formação da sociedade brasileira.

Objetivo Geral: Promover o desenvolvimento da consciência histórica e cidadã dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio por meio da análise crítica de charges abolicionistas do século XIX, compreendendo-as como documentos históricos que expressam as lutas do povo negro pela liberdade, pela dignidade e pela igualdade. A oficina busca fomentar reflexões sobre a memória da escravidão, a valorização da história e cultura afro-brasileira e o cumprimento da Lei nº 10.639/2003, contribuindo para uma educação antirracista e para a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade.

Objetivos específicos

- Compreender as charges como fontes históricas, analisando seus elementos visuais, contextuais e discursivos no contexto do Brasil escravocrata.
- Analisar criticamente as representações da escravidão e da abolição, relacionando-as às lutas do povo negro pela liberdade e à construção da cidadania.
- Refletir sobre o papel das charges como instrumento de denúncia e de formação da consciência social, reconhecendo a importância da Lei nº 10.639/2003 para a valorização da história e cultura afro-brasileira.
- Estimular o pensamento histórico e o protagonismo estudantil, favorecendo o diálogo e o trabalho coletivo na interpretação de diferentes linguagens e narrativas históricas.

Descrição

“Conexões Visuais: o enigma das charges” é um jogo didático de associação e interpretação visual voltado ao desenvolvimento da leitura crítica de imagens históricas. A proposta baseia-se em uma dinâmica cooperativa e investigativa, em que são analisadas representações do passado buscando estabelecer conexões entre imagem, título e comentário contextual. Mais do que um exercício de observação, o jogo transforma a leitura visual em uma prática de construção de sentido, incentivando o aluno a interpretar a imagem como fonte histórica e expressão social de seu tempo.

Em consonância com a Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, esta aula-oficina propõe uma abordagem que valoriza as lutas, resistências e contribuições do povo negro na formação da sociedade brasileira. Para isso, o jogo utiliza como ponto de partida a análise crítica de charges abolicionistas do século XIX, que revelam as contradições e os discursos de poder do período escravista. Ao investigar essas imagens, os alunos são convidados a reconhecer a escravidão como um sistema histórico de opressão, mas também a perceber as formas de agência, protagonismo e resistência presentes na cultura afro-brasileira.

O jogo “Conexões Visuais: o enigma das charges” integra educação histórica e educação para as relações étnico-raciais, promovendo uma aprendizagem que une sensibilidade estética, consciência social e reflexão histórica. Portanto, vai além da ludicidade: constitui-se como um instrumento pedagógico de formação crítica, que estimula o olhar atento, o diálogo e o reconhecimento das múltiplas vozes que compõem a memória nacional. A

atividade foi planejada para o 1º Ano do Ensino Médio e integra a programação da Semana da Consciência Negra, promovendo uma reflexão sobre as contradições do Brasil escravocrata, o papel das representações visuais na formação da opinião pública e a persistência das desigualdades raciais no presente.

A proposta estimula o desenvolvimento da consciência histórica e cidadã, conforme defendem Isabel Barca (2001) e Jörn Rüsen (2007), e busca promover a leitura crítica de fontes iconográficas como documentos históricos. Por meio da análise das charges, os estudantes são levados a compreender o contexto histórico da escravidão, a luta pela liberdade e a importância da memória e da justiça social como pilares da educação antirracista. A oficina “Conexões Visuais: o enigma das charges” foi planejada para uma duração total de aproximadamente 100 minutos, podendo ser desenvolvida em duas aulas consecutivas ou em um único encontro ampliado. A proposta distribui o tempo de modo equilibrado entre as etapas, garantindo o avanço gradual da aprendizagem, da observação inicial à análise crítica e à reflexão coletiva.

Promovi uma avaliação diagnóstica, que discorro melhor no tópico 3.2, em seguida os estudantes foram organizados em grupos de cinco ou seis integrantes e receberam os conjuntos de materiais (imagens, descrições críticas e informações técnicas). Nessa fase, analisaram as charges de Angelo Agostini, estabelecendo as correspondências corretas e justificando suas interpretações. Circulei entre os grupos, auxiliando no diálogo e estimulando a argumentação e a observação dos detalhes visuais, simbólicos e históricos presentes nas obras.

Por fim, a Etapa 3 – Sistematização (correção coletiva e debate) foi desenvolvida em cerca de 40 minutos. Essa fase destinou-se à socialização dos resultados, à correção dialogada das correspondências e à discussão coletiva sobre os significados das charges e suas relações com o contexto histórico da escravidão, da liberdade e da cidadania no século XIX. Onde atuei como mediador, incentivando a reflexão, a escuta ativa e a construção conjunta do conhecimento, encerrando a oficina com uma síntese interpretativa das aprendizagens desenvolvidas. Seguem as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foram trabalhadas no desenvolvimento dessa atividade.

Quadro I - Competências Gerais da BNCC

CG 1: Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para compreender a realidade, propor interpretações e intervir nos contextos sociais. Aplicada ao jogo: os estudantes mobilizam saberes sobre o Brasil imperial, a escravidão e a abolição ao interpretar as charges como documentos históricos.
---------------------------	---

CG 6: Trabalho e Projeto de Vida	Valorizar a diversidade cultural e o respeito às diferenças, exercitando empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação. Aplicada ao jogo: os alunos trabalham em grupos, aprendem a escutar diferentes leituras das imagens e constroem significados coletivos sobre a luta pela liberdade e igualdade racial.
CG 7: Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, formulando e defendendo ideias com ética e respeito aos direitos humanos. Aplicada ao jogo: cada grupo precisa justificar suas escolhas e defender suas interpretações sobre as charges, exercitando argumentação histórica e pensamento crítico.
CG 9: Empatia e Cooperação	Exercitar empatia, diálogo e respeito às diferenças, reconhecendo-se como parte de uma coletividade. Aplicada ao jogo: o debate sobre o papel do povo negro e as contradições da escravidão estimula a empatia histórica e o respeito à diversidade étnico-racial.

Fonte: quadro elaborado pelo autor da dissertação (2025)

Quadro II - Competências Específicas da Área de Ciências Humanas

CEA1	Compreender os processos históricos, geográficos, políticos, econômicos e culturais que estruturam a sociedade. Aplicada ao jogo: ao analisar as charges, os estudantes identificam como a escravidão e o abolicionismo se articulam às dinâmicas sociais e políticas do século XIX.
CEA3	Analisar diferentes fontes e linguagens para interpretar e produzir conhecimentos sobre o mundo. Aplicada ao jogo: a leitura de imagens e textos (descrições críticas e contextuais) desenvolve habilidades de interpretação de múltiplas linguagens históricas.
CEA6	Reconhecer e combater preconceitos e discriminações, promovendo a equidade e os direitos humanos. Aplicada ao jogo: a atividade se insere na Semana da Consciência Negra, promovendo uma postura crítica e antirracista.

Fonte: quadro elaborado pelo autor da dissertação (2025)

Quadro III - Habilidades Relacionadas (BNCC – Ensino Médio)

EM13CHS101	Analisar processos históricos e sociais, reconhecendo as relações de poder e desigualdade.
EM13CHS202	Discutir as lutas sociais e políticas por direitos, igualdade e justiça.
EM13CHS303	Compreender as representações e memórias sociais como construções históricas.

Fonte: quadro elaborado pelo autor da dissertação (2025)

A Etapa 2 da oficina foi um momento central do processo formativo: o desenvolvimento da leitura histórica e crítica de documentos visuais. Nessa fase, os estudantes assumiram o papel de intérpretes da história, investigando as charges de Angelo Agostini como fontes que articulam imagem, linguagem e crítica social. O desafio metodológico, portanto, consistiu em definir a melhor forma de organizar o trabalho dos grupos para alcançar os objetivos de aprendizagem.

Nesse contexto, a opção e dividir a sala em grupos de cinco ou seis alunos e propor que todos os grupos analisassem todas as charges foi enriquecedora e coerente com os princípios da educação histórica. Essa escolha ampliou o campo comparativo e possibilitou uma leitura mais profunda e integrada do conjunto das fontes, permitindo aos estudantes identificarem recorrências temáticas, variações discursivas e diferentes estratégias de crítica social.

Ao comparar múltiplas imagens e contextos, os alunos foram levados a compreender a diversidade das representações sobre a escravidão e o Brasil Império, desenvolvendo um olhar mais complexo e sensível sobre o passado. Essa estratégia também favoreceu a construção coletiva do conhecimento, uma vez que estimulou o diálogo entre interpretações diversas. Conforme propôs Sam Wineburg (2001), o pensar historicamente envolve a comparação constante entre múltiplas evidências, o reconhecimento de pontos de vista e a suspensão de julgamentos imediatos.

Ao examinar todas as charges, os grupos realizaram um verdadeiro processo de triangulação interpretativa, confrontando hipóteses e perspectivas sobre os mesmos documentos. Tal dinâmica promoveu cooperação, argumentação crítica e autonomia intelectual, ao mesmo tempo em que reforçou a percepção de que as charges de Angelo Agostini formaram uma série discursiva interligada, reveladora das ambiguidades da sociedade brasileira do século XIX, suas contradições entre liberdade e escravidão, progresso e atraso, modernidade e opressão.

A escolha por essa metodologia encontrou respaldo na concepção de Rüsen (2007), para quem a consciência histórica se forma por meio da experiência interpretativa que conecta passado, presente e futuro, transformando a investigação em um exercício de orientação temporal. Do mesmo modo, Barca (2001) enfatizou que o ensino de História deveria promover o desenvolvimento do pensamento histórico e da empatia temporal, isto é, a capacidade de compreender as ações humanas de outros tempos em seus próprios contextos e significados.

Assim, ao assumir o papel de intérpretes da história, os estudantes realizaram uma investigação baseada em evidências, articulando a leitura visual à contextualização social e

política das charges. Esse exercício de empatia histórica permitiu que o aluno compreendesse a lógica de uma sociedade marcada por tensões entre escravidão e liberdade, autoritarismo e cidadania, e percebesse como o humor gráfico do século XIX funcionava como ferramenta de crítica e resistência.

No que concerne à organização dos materiais e a leitura investigativa, os materiais foram divididos em três conjuntos: as charges, as descrições críticas e contextuais e as informações técnicas (título, data e local de publicação). Foi proposto que cada grupo recebesse as quatro charges para investigar, associando-a à descrição e à ficha técnica correspondentes.

Durante a análise, os grupos deveriam observar a linguagem visual (linhas, expressões, símbolos, legendas) e relacioná-la às mensagens políticas implícitas. Em “*De volta do Paraguai*”, por exemplo, a legenda ressalta o drama do ex-escravizado que, após lutar pela pátria, encontra a mãe acorrentada, ainda escravizada. Essa ironia visual denunciava a contradição entre o ideal de liberdade e a persistência da escravidão, uma leitura que permite discutir a cidadania negada e o racismo estrutural no Império.

A charge “*Escravidão ou morte*” reforçava essa crítica, ironizando o discurso liberal que celebrava a independência enquanto mantinha a opressão. Como afirmava a legenda, tratava-se de um projeto de estátua equestre para o ilustre chefe do partido liberal, cuja hipocrisia é revelada pela associação à frase Independência ou morte! transformada, aqui, em escravidão ou morte! A charge “*Congresso Internacional*”, por sua vez, explicitava o contraste entre o cosmopolitismo da figura de D. Pedro II e a exclusão racial simbolizada na proibição de entrada do “negrinho”

Já “*Cenas da escravidão*” expôs, em catorze quadros, a brutalidade cotidiana do cativeiro, buscando sensibilizar o público para a causa abolicionista. Essas leituras permitiram aos alunos exercitar o que Lee (1998) chama de alfabetização histórica, ou seja, a capacidade de compreender como as evidências do passado são construídas, selecionadas e interpretadas. Ao confrontar imagem, texto e contexto, os estudantes constroem interpretações que transcendem a descrição literal, mobilizando inferências sobre as estruturas de poder e os discursos ideológicos da época. Abaixo, seguem as charges supramencionadas:

Imagem XIV – As charges trabalhadas



Fonte: as imagens estão disponíveis em https://ensinarhistoria.com.br/s21/wp-content/uploads/2022/05/Escravidao_Agostini_download_horizontal.pdf <acesso em 17/01/2026>.

3.2 O desenvolvimento

Cheguei à sala de aula pontualmente às 13 horas, conforme o horário previamente acordado com a equipe gestora da escola e com a professora titular da turma. No entanto, a maioria dos alunos compareceu com um leve atraso, entre 13h15 e 13h20, o que postergou o início efetivo das atividades. Na data de realização da oficina, em 29 de outubro de 2025, a turma possuía quarenta (40) estudantes com registros avaliativos ativos.

Na ocasião, foram contabilizados 24 alunos presentes, correspondendo a aproximadamente 60% do total de estudantes registrados. Nota-se que esse percentual se encontra abaixo dos índices de assiduidade observados ao longo do período letivo, que, segundo o documento, situam-se predominantemente entre 86% e 100%. Contudo em conversas

paralelas com os alunos eles informaram que geralmente a frequência da turma em dia normal de aulas é de no máximo 30 alunos. Apesar disso, o número de participantes configura um contingente metodologicamente relevante, permitindo uma análise pedagógica consistente e representativa acerca da atividade desenvolvida.

As evidências obtidas a partir dos documentos institucionais mostram que a baixa frequência observada na turma não constitui um fenômeno pontual, mas resulta de um conjunto de fatores estruturais que caracterizam o perfil discente. O Relatório de Estudantes com Distorção de Faixa Etária, apresentado na imagem abaixo, demonstra que 6 alunos da 1ª série apresentam distorção idade-série, encontrando-se com 17 anos, faixa etária superior ao intervalo regular de 14 a 16 anos estabelecido pelo sistema escolar.

Tal informação comprova que a turma é composta por vários estudantes repetentes, condição historicamente associada a trajetórias escolares marcadas por interrupções, dificuldades de aprendizagem e processos de desmotivação acumulada. Adicionalmente, o documento de identificação social e de acompanhamento dos estudantes no SIGEduc, na imagem abaixo, revela que um número expressivo de discentes (um total de 16 alunos) depende de Transporte Escolar, além de (9 alunos) apresentar registros em programas de proteção social como Bolsa Família e categorias de vulnerabilidade socioeconômica. Esses dados funcionam como indícios robustos de que grande parte da turma reside em áreas rurais ou localidades afastadas, onde o deslocamento até a escola tende a ser mais longo, oneroso e sujeito a fatores climáticos e estruturais.

Assim, a análise combinada dos dois documentos fornece suporte empírico para afirmar que a baixa assiduidade verificada na turma está profundamente vinculada às condições sociais e geográficas que atravessam a realidade desses estudantes. A dependência de transporte rural, aliada ao histórico de repetência, evidencia um cenário onde barreiras externas, como distâncias extensas, atividades laborais familiares relacionadas ao meio agrícola e precariedade na mobilidade, atuam diretamente na continuidade do percurso formativo. Esses elementos, quando articulados, explicam de maneira consistente os desafios enfrentados pela escola para garantir a presença regular e a permanência qualificada no processo de escolarização.

Antes de iniciar a oficina, apresentei-me à turma, explicando que meu nome é Fabiano, professor em formação pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), integrante da Rede Nacional vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Expliquei aos alunos que o objetivo da aula seria a aplicação da oficina “Conexões Visuais: o Enigma das Charges”, centrada na análise de obras do artista Ângelo

Agostini, cuja produção crítica e abolicionista constitui importante fonte para compreender as contradições sociais e políticas do Brasil oitocentista.

Segundo Lev Vygotsky (1998), o processo de aprendizagem ocorre de forma socialmente mediada, e o professor exerce papel fundamental ao criar situações que possibilitem a mobilização da zona de desenvolvimento proximal do aluno. Nesse contexto, o questionário inicial funcionou como um instrumento de mediação, permitindo identificar as formas de pensamento já consolidadas e introduzir novos elementos de análise.

A atividade diagnóstica, anterior à análise principal das charges, teve o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do conceito de documento histórico, da função das imagens na construção da memória social e das noções iniciais sobre o período da escravidão no Brasil. Essa atividade diagnóstica e a apresentação inicial da proposta ocuparam cerca de trinta (30) minutos.

Nesse momento, introduzi o tema da aula, expliquei os objetivos da oficina e apliquei a sondagem, composta por perguntas simples sobre o conceito de documento histórico, a função das imagens na construção da memória social e as percepções dos estudantes acerca da escravidão e da liberdade. Essa etapa teve caráter formativo e investigativo, me permitindo identificar o nível de compreensão da turma e ajustar as estratégias de mediação conforme as necessidades observadas.

Ressalto que essa etapa inicial me possibilitou compreender o ponto de partida da turma e ajustar a mediação pedagógica conforme o nível de compreensão dos alunos. Para tornar o processo mais acessível e direcionado, a atividade pode ser estruturada de forma objetiva, composta por cinco questões simples, que estimulem a observação e a reflexão, tais como:

Imagem XV – Questionário diagnóstico

1. O que é um documento histórico? a) Apenas um papel muito antigo. b) Qualquer registro que ajude a entender o passado, como textos, imagens e objetos. ☒ c) Um livro de História da escola. d) Algo que só os historiadores podem usar. 2. Uma imagem pode contar algo sobre o passado? a) Sim, porque mostra como as pessoas viviam e pensavam em outra época. ☒ b) Não, porque imagens são só para enfeitar. c) Só se for uma fotografia colorida. d) Apenas quando tem palavras escritas. 3. Por que é importante lembrar o Dia da Consciência Negra? a) Para homenagear as pessoas negras e reconhecer sua importância na história do Brasil. ☒ b) Porque é um dia apenas para festas e desfiles. c) Porque foi o dia em que o Brasil ficou independente.	4. Você já ouviu falar sobre escravidão? O que foi isso? a) Um tempo da nossa história em que pessoas negras foram trazidas da África e obrigadas a trabalhar sem liberdade, sofrendo injustiças e maus-tratos. ☒ b) Uma festa importante do Brasil. c) Um tipo de trabalho com salário justo. d) Uma história inventada. 5. Por que algumas imagens ou desenhos podem trazer críticas sobre a sociedade? a) Porque mostram o que as pessoas pensam e o que acham errado. ☒ b) Porque são desenhadas de forma engraçada. c) Porque servem apenas para colorir. d) Porque são feitas para decorar paredes.
--	---

Fonte: questionário elaborado pelo autor da dissertação (2025)

Essa breve sondagem diagnóstica contribui para ativar os conhecimentos prévios dos alunos, valorizar suas percepções iniciais e criar uma base significativa para o desenvolvimento da aprendizagem histórica, favorecendo a participação nas etapas seguintes da atividade. A estrutura das perguntas, elaboradas em linguagem acessível e contextualizada, proporcionou um momento de alfabetização histórica, conceito desenvolvido por Peter Lee (1998). O quadro abaixo apresenta uma síntese dos resultados:

Quadro IV - Distribuição de acertos na sondagem diagnóstica

Questão	Tema central	Nº de acertos	% de acertos
1	Conceito de documento histórico	22	92%
2	Imagem como fonte para compreender o passado	20	83,3%
3	Sentido do Dia da Consciência Negra	19	79%
4	Compreensão da escravidão no Brasil	21	87,5%
5	Imagens/desenhos como forma de crítica social	20	83,3%

Fonte: quadro elaborado pelo autor da dissertação (2025)

Essa abordagem valoriza o exercício de leitura, inferência e análise de evidências, permitindo que os alunos compreendam o passado como uma construção interpretativa. Ao

responderem sobre o que é um documento histórico ou sobre o significado do Dia da Consciência Negra, os estudantes começaram a perceber que as imagens também comunicam valores, críticas e discursos sociais, sendo, portanto, fontes legítimas para a investigação histórica. Com base nos dados apresentados o quadro, observa-se que o desempenho dos estudantes foi amplamente satisfatório, com índices de acerto sempre superiores a 79%. A maior taxa de acertos concentrou-se na Questão 1, sobre o conceito de documento histórico (92%), seguida pela Questão 4, referente à compreensão da escravidão no Brasil (87,5%), o que indica que a maioria dos alunos já possuía uma noção relativamente consolidada desses temas.

As Questões 2 e 5, que abordavam o papel das imagens na compreensão do passado e o uso de desenhos como forma de crítica social, também apresentaram resultados expressivos (83,3% em ambas), sugerindo familiaridade prévia dos estudantes com a ideia de que representações visuais podem veicular mensagens e posicionamentos.

O menor índice de acertos apareceu na Questão 3, relativa ao sentido do Dia da Consciência Negra (79%), o que aponta para a existência de algum espaço de aprofundamento quanto à compreensão histórica e política dessa data no contexto da luta antirracista. Ainda assim, o conjunto dos resultados revela que os alunos já dispunham de um repertório inicial importante para a tematização da escravidão, da liberdade e da cidadania, o que favoreceu o desenvolvimento da oficina.

Essa leitura quantitativa dialoga diretamente com as observações qualitativas registradas em sala: durante o debate inicial, muitos estudantes manifestaram surpresa ao reconhecer as charges como documentos históricos e expressaram indignação diante da violência representada nas obras de Ângelo Agostini. Os dados do diagnóstico, ao evidenciarem que a turma já possuía noções iniciais sobre documento histórico, escravidão e crítica social, indicaram a existência de um terreno propício para o trabalho com fontes iconográficas, legitimando as etapas seguintes de aprofundamento conceitual e de desenvolvimento da consciência histórica.

A turma da 1ª série do Ensino Médio – EMPV1B (1º ano “B”, turno vespertino), onde realizei a aula-oficina, apresenta significativa diversidade entre seus estudantes público-alvo da Educação Especial, com distintos perfis de Necessidades Educacionais Específicas (NEE) que vão desde alergia severa e asma crônica à deficiência intelectual, associado ao diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) (sexo masculino) e deficiência intelectual manifesta em discalculia, disgrafia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Abaixo, segue o Relatório de Estudantes com NEE, emitido em 13 de novembro de 2025:

Além da diversidade de perfis educacionais, a turma apresenta um equilíbrio proporcional entre estudantes do sexo masculino e feminino, especialmente entre aqueles identificados com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). A presença equitativa de meninos e meninas no grupo com NEE evidencia que as demandas pedagógicas se distribuem de forma relativamente homogênea entre os gêneros, reforçando a importância de práticas inclusivas que não se baseiem em estereótipos, mas que assegurem a participação equitativa e significativa de todos os estudantes.

A composição desse grupo evidencia a pluralidade de demandas educacionais presentes na EMPV1B e reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as particularidades cognitivas, comportamentais e socioemocionais de cada aluno. Essa diversidade aponta para a relevância de metodologias ativas, estratégias diferenciadas e recursos acessíveis, capazes de assegurar participação efetiva, equidade no acesso ao conhecimento e valorização das múltiplas formas de aprender.

3.3 Os resultados

A terceira etapa da oficina teve o propósito consolidar o conhecimento construído nas fases anteriores, promovendo uma reflexão coletiva sobre o processo de análise das charges abolicionistas e suas relações com o contexto histórico do século XIX. Nesse momento, o foco deslocou-se da leitura individual ou em grupo para a compreensão compartilhada: a turma foi convidada a discutir os resultados da investigação, confrontar interpretações e construir consensos argumentativos. As exposições tiveram duração média de dez minutos por grupo. Em termos de conteúdo, a análise dos cartazes e das apresentações permitiu identificar alguns padrões recorrentes, que podem ser descritos e quantificados da seguinte forma:

Quadro V – Divisão das apresentações

Nº de apresentações	Ênfase
4	Enfatizaram principalmente as cenas de violência, castigo físico e desumanização dos corpos negros, com foco na charge “Cenas da escravidão”.
3	Destacaram a crítica política à elite imperial e à hipocrisia do discurso liberal, principalmente a partir de “Escravidão ou morte” e “Congresso Internacional”.
2	Estabeleceram relações explícitas entre as charges e problemas contemporâneos, como racismo estrutural, desigualdade social e

	desvalorização da população negra, aproximando passado e presente.
--	--

Fonte: quadro elaborado pelo autor da dissertação (2025)

Cada exposição trouxe perspectivas singulares, revelando diferentes leituras e interpretações sobre as obras: alguns destacaram a força simbólica de cenas de violência e resistência; outros enfatizaram a atualidade das críticas sociais de Agostini. Todavia, mesmo em meio a esse ambiente amistoso, participativo e acolhedor, emergiram comportamentos típicos do cotidiano escolar, reveladores da heterogeneidade da turma e dos diferentes modos de participação dos estudantes. Alguns alunos conversavam sobre temas alheios à aula — como futebol e vaquejada —, enquanto outros riam de maneira que comprometia a concentração dos colegas, evidenciando momentos de agitação e dificuldade de manter o foco. Dois deles chegaram, inclusive, a bater repetidamente nas carteiras, chamando minha atenção para a necessidade de uma intervenção cuidadosa.

Em vez de reagir com repreensão ou imposição de autoridade, procurei agir conforme os princípios da Comunicação Não Violenta, conforme propõe Marshall Rosenberg (2006), buscando compreender a necessidade subjacente ao comportamento e responder de forma empática e educativa. Dirigi-me calmamente aos alunos e, em vez de ordenar que parassem, perguntei se precisavam de ajuda ou se algo os estava incomodando.

Ao perceberem minha aproximação respeitosa, manifestaram certo constrangimento e cessaram as interrupções. Aproveitei, então, para explicar que as carteiras constituem patrimônio público e, por isso, devem ser preservadas, pois atendem a diversos estudantes ao longo do tempo. Reforcei também que estava à disposição caso precisassem de apoio. Essa intervenção, conduzida sem elevar o tom de voz ou adotar postura punitiva, mostrou-se eficaz para restabelecer a tranquilidade da sala e demonstrar que o diálogo é um recurso essencial na mediação de conflitos. Após esse momento de reorganização, as apresentações transcorreram com foco e envolvimento crescentes. Os grupos que se dispuseram a compartilhar seus cartazes demonstraram entusiasmo e senso de pertencimento, apresentando análises maduras e criativas acerca das charges estudadas.

Encerrada a etapa de investigação, os grupos apresentaram os cartazes produzidos, nos quais associaram as charges analisadas aos respectivos textos explicativos, destacando os elementos que mais chamaram sua atenção. Fixados na parede, de forma organizada e visualmente acessível, esses cartazes transformaram a sala em uma espécie de galeria de análise histórica, favorecendo a leitura coletiva e dando visibilidade às interpretações dos

estudantes. A apresentação oral de cada grupo, orientada pela minha mediação, constituiu o eixo central da sistematização, possibilitando que os alunos justificassem suas escolhas com base em evidências visuais e textuais, relacionando-as aos conceitos trabalhados na oficina (crítica social, escravidão, cidadania, linguagem visual etc.).

Imagem XVI – Apresentação dos cartazes



Fonte: fotografia pertencente ao autor da dissertação (2025)

A fotografia registrada durante a etapa de socialização evidencia a participação dos alunos no momento de exposição dos cartazes produzidos. Na imagem, observa-se uma estudante apresentando oralmente a análise de uma das charges abolicionistas, apontando para elementos visuais da imagem com segurança e protagonismo. Esse gesto indica a compreensão do conteúdo e a apropriação do processo investigativo realizado na etapa anterior, demonstrando que os alunos foram capazes de conectar a leitura das fontes históricas à elaboração de explicações coerentes e fundamentadas.

Os cartazes afixados na parede, organizados de forma simétrica e visualmente acessível, revelam a eficácia dos recursos metodológicos utilizados na oficina. A disposição das charges e dos textos explicativos em papel ampliado favoreceu a leitura coletiva e deu visibilidade ao trabalho dos grupos, reforçando a ideia de que o conhecimento histórico pode — e deve — ser materializado, compartilhado e debatido. A estrutura gráfica simples, mas funcional, permitiu que os estudantes visualizassem suas próprias interpretações e as comparassem com as dos colegas, ampliando a dimensão colaborativa da atividade.

O cenário captado pela imagem também evidencia a transição bem-sucedida da postura investigativa para a postura comunicativa, característica das metodologias ativas. A aluna em destaque demonstra envolvimento e autonomia ao apresentar suas conclusões, indicando que internalizou conceitos essenciais trabalhados na oficina, como crítica social, linguagem visual, escravidão e cidadania no século XIX. A prática de apresentação oral, mediada pelos cartazes, funcionou como importante instrumento de sistematização, favorecendo a consolidação cognitiva dos conteúdos e o exercício da argumentação histórica.

Além disso, a própria organização espacial, estudantes posicionados de frente para o painel de exposições, em ambiente calmo e atento, reforça a construção de um clima pedagógico positivo. A foto demonstra que o espaço foi transformado simbolicamente em uma “galeria de análise histórica”, na qual cada grupo pôde apresentar e reconhecer suas próprias leituras, fortalecendo a confiança dos alunos e ampliando a motivação para participar.

Assim, a imagem não apenas documenta um momento da aula, mas também ilustra visualmente a articulação entre investigação, expressão oral e construção coletiva de sentido histórico. Ela confirma a potência dos recursos metodológicos adotados e evidencia que a internalização dos conceitos ocorreu por meio da participação ativa, da socialização dos aprendizados e da valorização das múltiplas vozes presentes na turma.

Esse clima de envolvimento e colaboração, visível na fotografia e nas interações estabelecidas durante as apresentações, criou as condições ideais para consolidar o sentido coletivo da oficina, reforçando que aprender história é também um exercício de convivência, escuta e reconhecimento mútuo.

Além do conjunto de produções expostas, o momento de apresentação oral também permitiu observar, com maior nitidez, as diferentes formas de participação dos estudantes neurodivergentes da turma. A diversidade de perfis presentes, incluindo alunos com TDAH, TEA, discalculia, disgrafia e deficiência intelectual, evidenciou que a participação em sala de aula não ocorre de forma homogênea, mas varia conforme as particularidades cognitivas e socioemocionais de cada estudante.

No caso da aluna diagnosticada com TDAH, por exemplo, sua participação durante a fase de exposição foi marcada por momentos alternados de concentração intensa e episódios de inquietação corporal. Em determinados momentos, ela demonstrava entusiasmo ao apontar elementos dos cartazes e comentar rapidamente suas percepções, mas, logo em seguida, desviava a atenção para estímulos externos ou conversava sobre assuntos alheios ao tema, revelando a oscilação típica do transtorno.

Apesar dessas fugas momentâneas do foco, a estudante contribuiu com ideias pertinentes durante a organização dos materiais e demonstrou compreensão dos conteúdos ao ser estimulada com intervenções breves e direcionadas. Assim, sua participação, embora fragmentada, foi significativa e alinhada ao seu ritmo particular de aprendizagem.

Já o aluno com TEA, embora tenha participado ativamente na etapa de investigação, contribuindo de maneira expressiva para a análise das charges e para a organização dos cartazes, apresentou reticência em assumir a fala pública durante a socialização. Optou por manter uma postura mais observadora, acompanhando atentamente as apresentações, observando os cartazes e realizando pequenos acenos de concordância quando suas contribuições eram mencionadas pelo grupo, demonstrando que se reconhecia no trabalho construído coletivamente.

Essa escolha não refletiu desinteresse, mas sim uma forma distinta de participação, coerente com seu perfil comunicativo e com os desafios que a exposição oral pode representar para pessoas no espectro. Inclui o envolvimento durante a montagem dos materiais, as interações breves e focadas, a observação atenta, o trabalho manual e os momentos de insight durante as discussões. A oficina, ao oferecer tarefas variadas, leitura de imagens, manipulação de materiais, discussão em grupo e apresentação oral, possibilitou que cada estudante encontrasse uma forma legítima e significativa de participar, respeitando ritmos, limites e potencialidades individuais.

Desse modo, o comportamento dos alunos neurodivergentes durante as apresentações evidencia, ao mesmo tempo, os desafios e as potências das práticas inclusivas. Os episódios de inquietação, recusa ao protagonismo oral ou alternância de foco não diminuem a qualidade da aprendizagem, mas revelam que o processo educativo precisa ser flexível, sensível e aberto à diversidade humana. A oficina, portanto, mostrou-se um espaço em que diferentes modos de aprender e de estar em sala puderam coexistir, reafirmando o compromisso com uma educação inclusiva e proativa. Seguem outras imagens da atividade:

Imagem XVII – Execução da atividade



Fonte: fotografia pertencente ao autor da dissertação (2025)

As fotografias acima também permitem evidenciar, de maneira mais cuidadosa, a participação dos estudantes neurodivergentes identificados pela escola. Vê-se grupos de alunas reunidas em torno da mesa, com as charges e os textos explicativos dispostos ao centro, enquanto a luz natural que entra pelas janelas abertas torna o ambiente mais acolhedor e menos opressivo visualmente. Algumas estudantes estão sentadas, inclinadas sobre o material, apontando para as imagens e discutindo entre si; outra permanece em pé, observando o grupo e, eventualmente, intervindo na atividade. Em primeiro plano, uma aluna apoia a cabeça sobre os braços, num gesto que pode indicar cansaço, necessidade de pausa ou dificuldade momentânea de concentração — dinâmica comum entre estudantes neurodivergentes, especialmente em atividades que exigem atenção prolongada.

Ao longo da oficina, esses alunos neurodivergentes não participaram de maneira uniforme ou linear, mas em ritmos próprios, alternando momentos de maior envolvimento oral, nos quais opinavam sobre as cenas de violência e injustiça representadas nas charges, com

períodos de observação silenciosa, de escuta atenta e de colaboração em tarefas mais práticas, como organizar as folhas, colar os textos e alinhar as imagens no cartaz.

Em determinados momentos, suas intervenções foram decisivas para o grupo, sobretudo quando chamaram atenção para detalhes das expressões faciais, gestos dos personagens ou elementos de fundo das charges, revelando sensibilidade estética e moral na leitura das imagens.

Essa dinâmica confirma a importância de reconhecer diferentes formas de presença e participação em sala de aula: nem todos os estudantes se engajam de modo homogêneo ou exclusivamente por meio da fala contínua. Para alguns, especialmente os neurodivergentes, a participação se expressa também por olhares atentos, comentários pontuais, gestos de organização do material, retomadas súbitas de interesse após pequenas pausas ou mesmo pela necessidade de se afastar por instantes para, em seguida, retornar ao foco da atividade.

A estrutura em pequenos grupos, aliada ao uso de recursos visuais e manipuláveis, mostrou-se particularmente favorável a esses educandos, pois lhes ofereceu mais tempo de processamento, possibilidade de apoio entre pares, menor exposição direta ao olhar de toda a turma e oportunidades variadas de contribuição.

Dessa maneira, a imagem registra além do desenvolvimento da tarefa, a efetiva inclusão dos alunos neurodivergentes no processo de aprendizagem histórica, em consonância com a perspectiva da neurodiversidade e com a ideia de que há múltiplas e legítimas maneiras de aprender, interagir e construir sentido sobre o passado.

A disposição dos materiais sobre as mesas: cartolina para montagem dos cartazes, fichas com as charges abolicionistas e textos de contextualização histórica, confirma a adequação dos recursos metodológicos preparados para a atividade. Esses elementos visuais e táteis contribuíram para tornar o aprendizado mais concreto, facilitando a análise colaborativa e o diálogo entre os colegas. O uso de materiais manipuláveis, além de favorecer a atenção, estimulou diferentes formas de aprendizagem, atendendo aos princípios inclusivos que fundamentaram o plano de aula.

A postura corporal dos alunos e a interação captada nas imagens: inclinando-se sobre a mesa, apontando elementos da charge, lendo em voz baixa e trocando hipóteses com o grupo, revelam um ambiente de investigação compartilhada, coerente com a proposta de leitura crítica e construção coletiva de sentido histórico. A cena expressa uma dinâmica participativa: os estudantes não se limitam a observar passivamente as imagens, mas interpretam, comparam, argumentam e negociam significados, características centrais das metodologias ativas.

Essas fotografias, portanto, registram um momento da atividade e ilustram visualmente a eficácia pedagógica da metodologia adotada. Elas evidenciam a participação dos estudantes,

o uso adequado dos recursos didáticos e a criação de um espaço de aprendizagem colaborativa, crítica e inclusiva, em consonância com os objetivos da oficina.

A interpretação dos estudantes revelou um olhar crítico e sensível. Muitos destacaram o paradoxo da glória militar associada à servidão, reconhecendo a denúncia feita por Agostini sobre a hipocrisia do Império brasileiro. O soldado negro, coberto de louros, simboliza um herói invisível, exaltado pela guerra, mas rejeitado pela sociedade que o oprime. Esse contraste, construído por meio da linguagem visual e do tom satírico, foi percebido pelos grupos como uma forma de questionamento moral e político, aproximando a leitura das charges de uma reflexão sobre o racismo estrutural e as desigualdades persistentes.

Durante as discussões, alguns alunos ampliaram o debate ao relacionar a charge a situações contemporâneas, observando como ainda há pessoas que lutam por um país que não lhes reconhece plenamente os direitos. Essa associação espontânea demonstra que a atividade extrapolou o campo histórico, ativando a consciência cidadã dos participantes. A análise da obra se transformou em um exercício de empatia histórica, permitindo que os alunos compreendessem o passado não como algo distante, mas como uma experiência que ainda ressoa no presente.

Outro grupo destacou a charge que ironiza a elite política do século XIX, representando a contradição entre o discurso de liberdade nacional e a manutenção da escravidão. A cena, marcada pela ironia e pelo exagero visual, retrata uma figura montada sobre outra pessoa, simbolizando o domínio da classe senhorial sobre os corpos escravizados. Essa imagem causou forte impacto nos alunos, que reagiram com indignação diante da brutalidade da representação. Uma das alunas comentou, visivelmente incomodada: “[...] achei muito desumano uma pessoa estar montada em outra, como se fosse um animal.” Essa observação espontânea revelou a capacidade de empatia e leitura moral dos estudantes, que compreenderam a dimensão simbólica da opressão e a desumanização imposta aos escravizados.

A fala da aluna abriu espaço para um diálogo mediado pelo professor, que contextualizou a crítica feita por Ângelo Agostini. Explicou que o artista utilizava a linguagem visual para denunciar a hipocrisia de uma elite que exaltava a independência do Brasil e, ao mesmo tempo, sustentava um sistema baseado na exploração e na violência.

Na ocasião, aproveitei para promover uma discussão acerca das ideologias que historicamente tentaram justificar a escravidão, destacando a ideia religiosa dos “filhos de Cam”, segundo a qual os africanos seriam descendentes amaldiçoados e, portanto, destinados à servidão; a justificativa “civilizatória” da catequese; e as teses econômicas que tratavam o

escravo como mercadoria, propriedade ou instrumento de trabalho, reduzindo sua condição humana a mero objeto de produção.

Nesse ponto, foi introduzido o debate sobre o darwinismo social, teoria pseudocientífica que se difundiu no século XIX e sustentava a crença de que existiam raças superiores e inferiores. O professor explicou que essa ideia, baseada em uma interpretação equivocada das teses de Charles Darwin, foi amplamente usada para legitimar o colonialismo e a escravidão, reforçando o racismo e a desigualdade.

Essa explicação gerou surpresa e desconforto entre os alunos, que demonstraram repulsa diante da forma como a ciência havia sido manipulada para justificar a opressão. O conceito de seleção natural social foi problematizado como uma tentativa de dar aparência racional e científica à discriminação racial e à exploração econômica.

A inserção desse debate ampliou o campo de compreensão dos alunos, permitindo-lhes perceber que a escravidão não era apenas um sistema jurídico ou econômico, mas também uma estrutura de pensamento sustentada por discursos religiosos, econômicos e científicos. Essa leitura integrada ajudou a compreender a profundidade da crítica feita por Agostini, que usava o humor e a ironia para desmontar as justificativas morais e intelectuais da elite de seu tempo.

Esse diálogo entre professor e alunos tornou-se um espaço de aprendizado ativo e ético. As falas de espanto e indignação mostraram que os estudantes além de entender o contexto histórico, também reconheceram as permanências dessas ideologias no presente. Ao relacionar as representações de dominação do século XIX com as desigualdades raciais atuais, os alunos demonstraram sensibilidade histórica e consciência crítica. Essa etapa da atividade, portanto, transcendeu o mero exercício interpretativo e transformou-se em um momento de formação moral e cidadã, reafirmando o potencial das metodologias ativas para promover uma educação emancipadora e humanizadora (Freire, 1996; Rüsen, 2007).

Outro grupo destacou a charge “Congresso Internacional” (1883), também de Ângelo Agostini, que representa o imperador D. Pedro II sendo impedido de entrar em um evento diplomático porque está acompanhado de um menino negro, seu servo. A imagem, aparentemente cômica, carrega uma crítica à contradição moral e política do Império brasileiro, que se apresentava como uma nação civilizada diante do mundo, mas continuava sustentando a escravidão. A cena provocou surpresa e curiosidade entre os alunos, que rapidamente perceberam a ironia da situação e o constrangimento do imperador diante da proibição.

Durante a discussão, um aluno perguntou: “[...] professor, é uma criança negra que está sendo assistente do imperador?” O que levou à abertura de um diálogo mais profundo sobre a presença das crianças negras no sistema escravista. Expliquei que, sim, muitas crianças

escravizadas serviam em funções domésticas e palacianas, desempenhando tarefas semelhantes às dos adultos, como pajens, criados e copeiros. Essa revelação causou espanto na turma, especialmente quando se destacou que essas crianças não eram poupadas da violência: eram frequentemente punidas com castigos físicos, privadas de afeto e educadas em um ambiente de medo, repressão e submissão. A surpresa dos alunos mostrou como a charge cumpriu o papel de romper o distanciamento entre passado e presente, fazendo-os refletir sobre a naturalização da violência, inclusive infantis.

O grupo também observou a postura do imperador na imagem: altivo, porém impotente diante da recusa em entrar com o menino. Essa leitura levou os alunos a perceberem a crítica de Agostini ao discurso de civilização e progresso adotado pela monarquia brasileira. Ao ser confrontado com a hipocrisia do próprio sistema, o imperador simboliza o dilema de um país que buscava o reconhecimento internacional sem enfrentar suas contradições internas. O humor satírico da charge revelou-se, assim, uma poderosa ferramenta de denúncia, expondo o racismo institucional e o atraso político do Brasil em relação às demais nações abolicionistas.

As interpretações foram enriquecidas por comparações com o contexto atual. Alguns alunos destacaram que, embora o trabalho infantil hoje seja proibido, muitas crianças negras ainda vivem sob condições de exploração, violência e falta de oportunidades, o que demonstra a permanência estrutural da desigualdade racial. Esse paralelo mostrou que a leitura histórica das imagens também promove uma leitura crítica do presente.

Essa etapa foi marcada por grande envolvimento emocional e intelectual. As perguntas espontâneas dos alunos demonstraram curiosidade genuína e empatia histórica, conforme defendem Barca (2001) e Rüsen (2007), para quem o aprendizado histórico significativo ocorre quando o estudante é capaz de estabelecer vínculos afetivos e interpretativos com o passado. O professor atuou como mediador desse processo, estimulando o diálogo, contextualizando as informações e reforçando a importância da leitura de imagens como forma de compreender as relações de poder e as desigualdades persistentes na sociedade brasileira.

Ao final da discussão, os alunos reconheceram que a charge “Congresso Internacional” não é apenas uma sátira política, mas uma denúncia visual da exclusão e da hipocrisia social. O menino negro, inicialmente percebido apenas como figura secundária, tornou-se o centro do debate e símbolo da desumanização que atravessou séculos da história do país. Dessa forma, a atividade transformou-se em um momento de sensibilização coletiva, revelando o potencial do ensino de História para humanizar o olhar dos estudantes e despertar a consciência crítica diante das injustiças sociais.

Vários alunos ao observar a charge “Cenas da escravidão” (1886), também de Ângelo Agostini, que se destacou entre as demais pela intensidade e pelo realismo das imagens. Composta por uma sequência de quadros, a obra apresenta diferentes situações de sofrimento, castigo e humilhação vividas pelas pessoas escravizadas. Ao observarem atentamente cada detalhe, os alunos demonstraram forte impacto emocional, comentando o caráter brutal e explícito da violência representada.

Logo nos primeiros momentos de análise, vários estudantes chamaram atenção para a crueldade dos castigos físicos. Um deles descreveu a cena de um homem negro amarrado ao tronco, sendo chicoteado, enquanto gotas de sangue pareciam pingar de suas costas feridas. Outro grupo destacou a imagem de uma mulher negra sendo agredida “chicoteada enquanto estava no chão aparentemente gritando por alguma ajuda” por um capataz, evidenciando não apenas a brutalidade física, mas também a dimensão simbólica da opressão sobre o corpo feminino negro. Em meio às discussões, as falas dos alunos revelaram perplexidade e indignação. Muitos diziam nunca ter imaginado tamanha violência.

Além dessas observações, os alunos identificaram outras passagens igualmente chocantes: cenas de prisões improvisadas e, de forma particularmente perturbadora, uma cova aberta, aparentemente destinada ao corpo de uma criança negra. Essa imagem causou profunda comoção e levou alguns estudantes a refletirem sobre o alcance da desumanização imposta pela escravidão, que não poupava sequer a infância. A percepção sensível dos alunos demonstrou que o contato direto com fontes visuais tem o poder de provocar reações éticas e afetivas, estimulando a empatia e o senso de justiça, dimensões essenciais para a formação da consciência histórica.

Durante o debate, intervi contextualizando a intencionalidade crítica de Agostini. Explicando que o artista, por meio de sua arte, buscava denunciar a barbárie da escravidão e sensibilizar a sociedade brasileira da época, que muitas vezes naturalizava essa violência. A dureza dos traços e o excesso de realismo não tinham caráter sensacionalista, mas pedagógico: eram uma forma de romper o silêncio e o conformismo diante da dor dos escravizados.

Essa explicação ajudou os alunos a compreenderem que a charge não apenas documenta, mas questiona e interpela o espectador, convidando-o a refletir sobre as estruturas de poder e sobre a persistência de práticas desumanas em diferentes momentos históricos. O impacto emocional causado por essa imagem gerou uma discussão profunda sobre as formas de violência que ainda atravessam a sociedade brasileira, especialmente as dirigidas à população negra e periférica. Alguns alunos associaram a cena à violência policial contemporânea e à desigualdade de tratamento entre grupos sociais. Essa relação entre passado e presente

demonstrou a atualidade da crítica de Agostini e o potencial formativo do ensino de história quando pautado em metodologias ativas e leituras visuais críticas.

A análise coletiva das quatro charges revelou o potencial das imagens como instrumentos de reflexão histórica, ética e cidadã. Cada obra provocou reações singulares, mas convergentes em um ponto essencial: a tomada de consciência sobre as contradições e violências do sistema escravista. A leitura de “De volta do Paraguai” conduziu os alunos à compreensão das ambiguidades da liberdade e da exclusão racial; “Escravidão ou Morte” despertou a indignação diante da desumanização e da naturalização da hierarquia social; “Congresso Internacional” revelou a hipocrisia política e o racismo institucional do Império; e “Cenas da Escravidão” expôs, com dureza, a barbárie cotidiana imposta aos corpos negros.

O percurso de observação, debate e interpretação transformou-se em uma verdadeira experiência de empatia histórica, conforme defendem Rüsen (2007) e Barca (2001), ao afirmar que o aprendizado histórico significativo ocorre quando o estudante consegue articular emoção, razão e consciência moral. A indignação expressa nas falas dos alunos — suas perguntas, silêncios e reações — demonstrou que o ensino de história pode ultrapassar a dimensão informativa, tornando-se um espaço de formação humana e ética.

A mediação docente foi fundamental para orientar essas leituras e aprofundar as conexões entre passado e presente. As explicações sobre as ideologias que sustentaram a escravidão, da justificativa religiosa dos “filhos de Cam” ao darwinismo social, permitiram aos estudantes compreenderem que o racismo e a desigualdade não são heranças distantes, mas estruturas persistentes de pensamento e poder. Assim, a interpretação das charges não se limitou à análise artística: tornou-se um exercício de denúncia, memória e posicionamento crítico diante das injustiças sociais.

Encerrando essa etapa, pode-se afirmar que o trabalho em grupo favoreceu uma aprendizagem colaborativa, dialógica e sensível. As metodologias ativas possibilitaram que cada aluno se reconhecesse como sujeito histórico, capaz de compreender, questionar e transformar a realidade. As charges de Agostini, mais de um século depois, mantêm seu poder de provocar consciência, reafirmando que ensinar história é também ensinar a enxergar a humanidade — nas dores, nas lutas e nas resistências.

A participação oral mostrou-se bastante produtiva e dialógica. O debate foi conduzido de forma aberta, com trocas de opiniões e complementações entre os próprios alunos. Essa dinâmica reforçou o princípio da aprendizagem colaborativa, em que o saber emerge do diálogo e da escuta. Houve momentos em que as discussões ultrapassaram a simples descrição das imagens, avançando para reflexões sobre temas atuais, como racismo, desigualdade e exclusão

social, demonstrando que os alunos foram capazes de relacionar o passado às problemáticas contemporâneas.

O clima da sala tornou-se progressivamente mais participativo. Alunos que inicialmente estavam calados passaram a contribuir, comentando as falas dos colegas e expressando suas próprias leituras. As falas revelaram além do aprendizado conceitual, o desenvolvimento de empatia, autonomia e consciência social: aspectos essenciais para a formação cidadã. Intevi buscando orientar o debate, valorizando cada contribuição e retomando pontos centrais das análises, de modo a sistematizar os saberes construídos ao longo da oficina.

Ao final da atividade, a turma demonstrou satisfação pelo resultado coletivo e reconhecimento mútuo pelo esforço de cada grupo. A diversidade de interpretações foi compreendida como um valor pedagógico, evidenciando que a leitura das imagens permite múltiplas perspectivas sobre o mesmo tema histórico. Essa etapa final consolidou o sentido formativo da oficina: transformar o aprendizado em experiência compartilhada, em que cada aluno se torna autor e intérprete da história que estuda.

Considerações Finais

Ao finalizar esta dissertação, percebo que ela não se encerra apenas como um texto acadêmico, mas como a materialização de um percurso pessoal, profissional e humano que foi sendo construído ao longo de anos de atuação na Escola Estadual José Lúcio Ribeiro. Este trabalho nasce das inquietações do cotidiano escolar, do contato direto com os desafios da sala de aula e, sobretudo, da necessidade de compreender como ensinar História de forma significativa em uma realidade marcada por desigualdades sociais, diversidade cognitiva e múltiplas formas de existir e aprender.

Mais do que responder a um problema de pesquisa, este estudo representa uma tentativa concreta de ressignificar minha prática docente e de reafirmar o sentido da docência como exercício contínuo de reinvenção. Ao longo da escrita e da aplicação da aula-oficina “Conexões Visuais: o enigma das charges”, compreendi que ensinar História não é apenas transmitir conteúdo ou cumprir um currículo previamente estabelecido. Ensinar História é, antes de tudo, criar possibilidades para que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de interpretar criticamente o mundo em que vivem, compreender permanências e rupturas e construir sentidos para o presente a partir da leitura do passado.

A experiência realizada demonstrou que a proposta pedagógica alcançou seu objetivo central ao articular Ensino de História, Educação para as Relações Étnico-raciais e práticas inclusivas, promovendo aprendizagens que extrapolaram o campo conceitual e tocaram dimensões éticas e humanas. Ao trabalhar com as charges abolicionistas de Ângelo Agostini, os estudantes foram provocados a olhar para a escravidão não como um evento distante e encerrado no século XIX, mas como um processo histórico cujos desdobramentos ainda estruturam desigualdades, preconceitos e disputas simbólicas no Brasil contemporâneo.

O percurso metodológico, que combinou sondagem diagnóstica, investigação em grupo e sistematização coletiva, mostrou-se potente por permitir que os estudantes passassem gradualmente de compreensões iniciais e intuitivas para interpretações mais densas, contextualizadas e historicamente fundamentadas. Foi possível observar que, ao serem convidados a interpretar imagens, levantar hipóteses, argumentar e construir significados coletivamente, os alunos se aproximaram de procedimentos próprios do fazer histórico, desenvolvendo competências relacionadas ao pensamento histórico e à consciência histórica, tal como discutido por autores como Barca e Rüsen.

Entretanto, para além dos resultados didáticos e das análises que sustentam este estudo, a oficina também produziu algo que não cabe completamente em gráficos ou tabelas: ela gerou

encontros. Encontros entre estudantes e o passado, entre estudantes e suas próprias percepções sobre justiça e desigualdade, entre diferentes formas de aprender e participar, e, principalmente, um encontro entre minha prática docente e uma possibilidade real de renovação.

Ao ver os estudantes debatendo, demonstrando indignação diante das imagens, questionando a lógica da escravidão e conectando as charges ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira, percebi que ali havia algo mais profundo do que uma atividade bem-sucedida. Havia um processo de humanização em curso. Havia um tipo de aprendizagem que não se reduz à memorização, mas que se aproxima da formação cidadã, da reflexão ética e do desenvolvimento da sensibilidade histórica.

Nesse sentido, considero que um dos aspectos mais significativos desta experiência foi perceber como o ensino de História pode se tornar espaço de escuta e reconhecimento mútuo. As reações dos alunos, expressas em falas, gestos e olhares, indicaram que a oficina funcionou como um ambiente de participação real, em que os estudantes se sentiram convocados a interpretar e a se posicionar. Isso reforça a ideia de que o ensino de História, quando mediado por metodologias ativas e investigativas, ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, pois constrói pertencimento e atribui sentido à experiência dos estudantes no processo de aprendizagem.

A presença de estudantes neurodivergentes na turma, longe de representar uma limitação para a atividade, revelou-se um dos elementos mais transformadores da experiência. A oficina demonstrou que a inclusão não se efetiva pela simples presença física do aluno na sala, mas pela construção de condições concretas de participação e aprendizagem. Ao observar estudantes participando de formas distintas — alguns por meio da fala, outros pela observação silenciosa, outros pela manipulação dos materiais e pela construção manual das associações — compreendi que o ato de aprender não possui uma única linguagem legítima. Cada aluno acessa o conhecimento por caminhos próprios, e reconhecer isso não é apenas uma postura pedagógica, mas um compromisso ético.

Essa vivência reforçou em mim a compreensão de que uma prática docente inclusiva exige flexibilidade, sensibilidade e planejamento. Exige também humildade para reconhecer que o professor não domina completamente o processo, pois a sala de aula é um espaço vivo, atravessado por subjetividades, emoções, limites e imprevisibilidades. A oficina, portanto, também me ensinou que ser professor é aprender continuamente a lidar com o inesperado e a transformar desafios em possibilidades.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho com fontes iconográficas revelou sua força como recurso pedagógico. As charges, enquanto documentos históricos, permitem acessar não

apenas fatos, mas mentalidades, discursos e tensões sociais. Elas falam por meio da ironia, do exagero e da crítica, e, por isso, exigem interpretação ativa. Ao utilizar essas imagens como ponto de partida, percebi que o ensino de História se torna mais instigante, mais concreto e mais próximo da realidade dos estudantes, sobretudo quando associado a recursos acessíveis e manipuláveis, como ampliações gráficas, títulos destacados e materiais organizados para interação em grupo.

A aprendizagem ativa está intrinsecamente vinculada ao desenvolvimento do pensamento histórico. Ao manipular fontes, argumentar em torno de evidências e construir explicações temporais, o aluno vivencia processos metacognitivos que o ajudam a monitorar como pensa, como interpreta e como reconstrói narrativas históricas. Nesse processo, o estudante deixa de ocupar uma posição passiva no aprendizado e passa a atuar como sujeito ativo na construção do conhecimento histórico.

Nesse sentido, a utilização de diferentes linguagens e fontes históricas em sala de aula ampliou significativamente as possibilidades de aprendizagem. Entre essas linguagens, as charges apresentam grande potencial pedagógico, pois mobilizam diferentes sentidos no processo de interpretação histórica. Ao observar uma charge, o estudante é estimulado pela visão ao analisar os elementos visuais, símbolos e ironias presentes na imagem. Ao mesmo tempo, a discussão coletiva dessas representações favorece a fala e a audição, uma vez que os alunos compartilham interpretações, opiniões e questionamentos sobre as críticas sociais e políticas expressas nesse tipo de produção. Em determinadas atividades, o contato com o material impresso ou com os recursos utilizados também pode envolver o tato, ampliando a experiência sensorial no processo educativo.

Dessa forma, as charges não se apresentam apenas como um recurso pedagógico ilustrativo, mas também como um elemento capaz de mobilizar dimensões cognitivas e psicológicas da aprendizagem. Ao provocar sentimentos, reflexões e, muitas vezes, indignação diante das problemáticas representadas, esse tipo de fonte estimula o envolvimento dos estudantes com os temas históricos, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e crítica.

Concluo, portanto, que a aula-oficina se mostrou uma proposta metodológica eficiente para o Ensino de História, especialmente quando orientada pelos princípios da Educação Histórica e articulada à perspectiva inclusiva da neurodiversidade. A experiência demonstrou que a aprendizagem histórica pode se tornar mais significativa quando mobiliza investigação, autoria, cooperação e análise crítica de fontes, permitindo que os estudantes construam interpretações próprias e ampliem sua consciência histórica e cidadã.

Contudo, esta pesquisa também evidenciou limites importantes. A baixa assiduidade em relação ao número total de matriculados, as vulnerabilidades socioeconômicas e geográficas, o tempo reduzido de aula e as dificuldades de concentração e dispersão presentes na turma são fatores que tensionam a prática docente e exigem estratégias permanentes de mediação. Essas condições revelam que nenhuma metodologia, por mais bem planejada, elimina completamente os obstáculos estruturais que atravessam a escola pública. Ainda assim, a experiência demonstrou que é possível construir aprendizagens significativas mesmo em contextos adversos, desde que haja intencionalidade pedagógica, escuta sensível e compromisso com a realidade concreta dos estudantes.

Ao final deste percurso, sinto que esta dissertação representa um marco de realização pessoal e profissional. Não apenas por ter cumprido as exigências acadêmicas do mestrado, mas por ter me permitido olhar para minha prática com mais clareza, mais criticidade e mais esperança. O desenvolvimento desta pesquisa me aproximou de um ideal docente que sempre busquei: aquele que entende o ensino como ato de transformação e como possibilidade de emancipação.

Por fim, compreendo que este trabalho não se encerra como um produto acabado. Ele se apresenta como um caminho em construção, como um ponto de partida para novas possibilidades. A oficina “Conexões Visuais: o enigma das charges” pode ser reelaborada, ampliada e adaptada a outras turmas, outros níveis e outros contextos escolares. E é justamente isso que torna essa experiência tão significativa: ela não fecha uma etapa, mas abre horizontes.

Assim, ao concluir esta dissertação, reafirmo que ensinar História ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos sobre o passado. Trata-se de criar condições para que os estudantes compreendam a si mesmos como sujeitos históricos, reconheçam as marcas das desigualdades construídas ao longo do tempo e desenvolvam a capacidade de interpretar criticamente a realidade, percebendo-se como agentes capazes de intervir no mundo.

Referências

- ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior**. Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 27, p. 1-10, 2006.
- ALENCAR, H. F. de; BARBOSA, H. F.; GOMES, R. V. B. Neurodiversidade: aspectos históricos, conceituais e impactos na educação escolar. In: Escola em tempos de conexões. v. 2. 2021. p. 2125-2143.
- ALVES, Carlos Jordan Lapa; ARAÚJO, Thalyta Nogueira de. **Entrevista com Maria Teresa Eglér Mantoan: educação especial e inclusão escolar**. Revista Arteinclusão, v. 13, n. 2, p. 240-247, 2017.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **A terra e o homem no Nordeste: contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo o pensamento histórico. In: BARCA, Isabel (org.). **Educação histórica: investigação e práticas**. Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 45–66.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA AÇÃO POR DIREITOS DAS PESSOAS AUTISTAS (ABRAÇA). **Manifesto pela afirmação da identidade autista**. Brasília: ABRAÇA, 2019.
- BARCA, Isabel. **Aula oficina: do projecto à avaliação**. In: BARCA, Isabel (org.). Para uma educação histórica de qualidade. Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 131.
- BARCA, Isabel. Aula-oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, Isabel (org.). **Para uma educação histórica de qualidade**: Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.
- BARCA, Isabel. **Educação histórica**: aprendizagem e consciência histórica. Braga: Universidade do Minho, 2001.
- BARCA, Isabel. A aula oficina: do projeto à avaliação. In: BARCA, Isabel (org.). **Para uma educação histórica de qualidade**. Braga: Universidade do Minho, 2004.
- BARCA, Isabel. **Educação histórica: uma nova área de investigação**. Braga: Universidade do Minho, 2004.
- BARKLEY, Russell A.; MURPHY, Kevin R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.
- BLIACHERIS, Marcos Weiss; HERNANDEZ, Aline Reis Calvo. O movimento social da neurodiversidade e a consciência política autista. **Revista Psicologia Política**, v. 24, p. 1-20, 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: Planalto. Acesso em: 26 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: Planalto. Acesso em: 26 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: Planalto. Acesso em: 26 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: MEC. Acesso em: 26 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas (PCDT): Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).** Portaria Conjunta nº 14, de 29 de julho de 2022. Brasília, DF: MS, 2022.

CARVALHO, Gabriel de; ZAMPA, Daiana. **O Arquivo Nacional na “Sala de Aula”:** fontes históricas na construção do conhecimento. Revista História Hoje, v. 6, n. 11, p. 35-54, 2017.

CPRM – SERVIÇO GEOLÓGICO DO BRASIL. **Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea: diagnóstico do município de Brejinho, estado do Rio Grande do Norte.** Recife: CPRM/PRODEEM, 2005. Disponível em: <https://rigeo.cprm.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2025.

DOMINGUES, Joelza Ester. Charges de Angelo Agostini para discutir o mito da escravidão branda. **Ensinar História**, 10 maio 2022. Disponível em: <<https://ensinarhistoria.com.br/charges-de-angelo-agostini-para-discutir-o-mito-da-escravidao-branda/>>. Acesso em: 14 nov. 2025.

ESCOLA ESTADUAL JOSÉ LÚCIO RIBEIRO. **Resultado do ano letivo de 2025: relatório interno de rendimento escolar.** Brejinho/RN, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGO, Marília. A aula-oficina na caminhada de aprender a ser professor de História. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21736. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21736>. Acesso em: 5 mar. 2026.

GAGO, Marília. **A aula-oficina na caminhada de aprender a ser professor de História:** das ideias prévias à metacognição. Roteiro, v. 45, p. 1-18, 2020.

KAPP, Steven K. et al. **Deficit, difference, or both?** Autism and neurodiversity. **Developmental Psychology**, v. 49, n. 1, p. 59–71, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011

LEE, Peter. “**Putting Principles into Practice: Understanding History.**” *Teaching History*, n. 93, p. 29–33, 1998.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial, p. 131-150, 2006.

LIEBEL, Vinícius. *A Revista Ilustrada e a abolição: humor gráfico, política e sociedade no Brasil oitocentista*. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 35, n. 70, p. 781-802, 2015.

LUIZÃO, Andréia Migliorini; SCICCHITANO, Rosa Maria Junqueira. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um recorte da produção científica recente. **Periódicos Eletrônicos em Psicologia**, São Paulo, v. 31, n. 96, p. 289-297, 2014.

MARTINS, Ana Maria Alves. **Neurodiversidade na educação: quem são e como se dão os processos educacionais das crianças neurodivergentes?** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MORÁN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

OLIVEIRA, Adriana Marques de; CARDOSO, Monique Herrera; PINHEIRO, Fábio Henrique; GERMANO, Giseli Donadon; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Desempenho de escolares com dislexia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade nos processos de leitura**. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v. 21, n. 2, p. 344-355, 2011.

ORRÚ, Sílvia Ester. **A formação de professores e a educação de autistas**. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 26, 2001.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Complementar nº 322, de 11 de janeiro de 2006**. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual. Natal: Governo do Estado do Rio Grande do Norte, 2006.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.874, de 23 de abril de 2021**. Dispõe sobre a disponibilização de assentos em locais determinados para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) nas escolas públicas e privadas no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte. Natal: Governo do Estado do Rio Grande do Norte, 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 11.674, de 16 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a proibição do uso de smartphones em salas de aula para fins não pedagógicos no Estado do Rio Grande do Norte. Natal: Governo do Estado do Rio Grande do Norte, 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC/RN). **Sistema Integrado de Gestão da Educação – SIGEduc: dados administrativos da Escola Estadual José Lúcio Ribeiro, ano letivo de 2025**. Natal: SEEC/RN, 2025.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

RÜSEN, Jörn. **Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning**. In: DUVENAGE, Piet (ed.). *Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993. p. 85-93.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história II – formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história II – formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UnB, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem histórica**. *Revista História Hoje*, v. 17, n. 34, p. 83-99, 2008.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. **The Big Six: Historical Thinking Concepts**. Toronto: Nelson Education, 2013.

SINGER, Judy. Why can't you be normal for once in your life? In: CORKER, Mairian; FRENCH, Sally (org.). **Disability Discourse**. Buckingham: Open University Press, 1999.

SOUZA, Maria Auxiliadora. **Educação inclusiva: estratégias pedagógicas para alunos com TDAH**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Salamanca, 1994. Disponível em: UNESCO/UNESDOC. Acesso em: 26 nov. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por. Acesso em: 11 fev. 2026.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Nomes da terra**. Natal: Fundação José Augusto, 1968

VIEGAS, Maria Iranete dos Prazeres. **História e Memória da Terra da Farinha**. Natal/RN: Solução Gráfica, 2017.

TEIXEIRA, Rubenilson Brazão. Gênese e formação histórica do território potiguar: uma breve análise a partir da cartografia. **Confinos (Paris)**, n. 32, p. 1-20, 2017. Acesso em: 11 fev. 2026.

VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim. **Escola-comunidade: educação escolar crítica na direção da humanização e transformação social**. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Karina Labes da; SIGNOR, Rita de Cássia Fernandes; TONOCCHI, Rita. Práticas pedagógicas para sujeitos com diagnóstico de TDAH: uma revisão integrativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 18, esp. 1, p. 1-20, 2023.

TONKIO, Rosa Maria. **Educação inclusiva e neurodiversidade (TDAH) no ensino superior: desafios para a formação docente**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português/Inglês) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Estudos de Linguagem, Ponta Grossa, 2024.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos. Ensino de História e Sensibilidade: o ver, o ouvir e o imaginar nas aulas de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 02, p. 167-190, jul./dez. 2019.

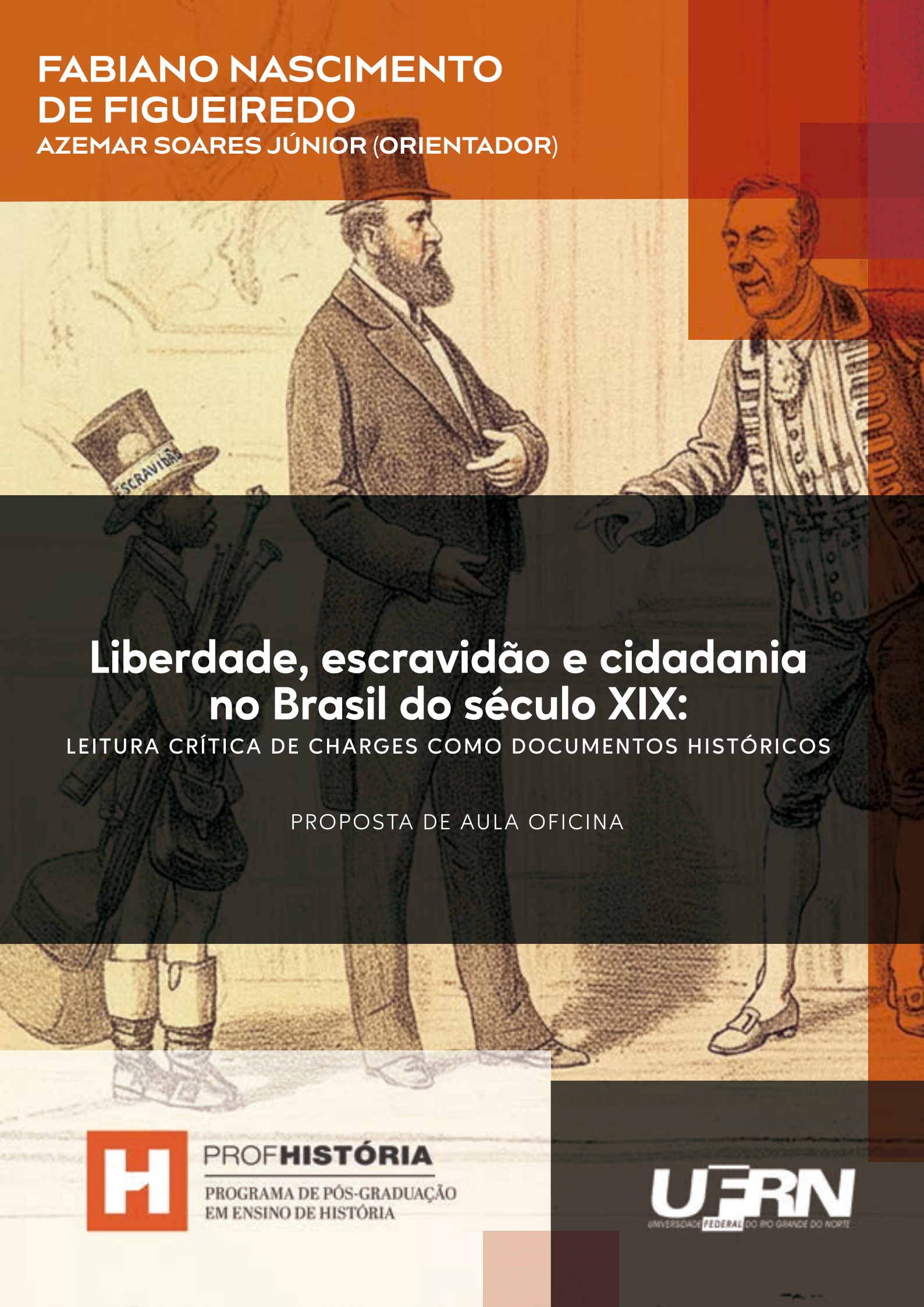
SOUZA, Isadora de Lourdes Signorini; et al. Relações entre funções executivas e TDAH em crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. **Revista Psicopedagogia**, v. 38, n. 116, p. 197-213, 2021.

WINEBURG, Sam. **Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past**. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

Anexos

**FABIANO NASCIMENTO
DE FIGUEIREDO**

AZEMAR SOARES JÚNIOR (ORIENTADOR)



Liberdade, escravidão e cidadania no Brasil do século XIX:

LEITURA CRÍTICA DE CHARGES COMO DOCUMENTOS HISTÓRICOS

PROPOSTA DE AULA OFICINA



PROFHISTÓRIA****

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO DE HISTÓRIA**

UFERN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Iniciando...

Esta é uma proposta de aula-oficina a ser desenvolvida no espaço escolar a partir do uso de charges como instrumentos pedagógicos para o desenvolvimento do pensamento histórico e da leitura crítica de fontes visuais.

Partindo da compreensão de que o ensino de História deve ultrapassar a simples memorização de fatos e datas, a proposta insere-se na perspectiva defendida por autores como Isabel Barca (2001) e Jörn Rüsen (2007), para quem a aprendizagem histórica se constitui como um processo de construção de significados, baseado na empatia temporal, na análise de evidências e na reflexão sobre as formas de representação do passado.

Assim, busca-se promover uma experiência formativa na qual os estudantes se percebam como intérpretes ativos da história, capazes de compreender as múltiplas vozes e tensões presentes nas produções culturais de uma época. Nesse contexto, programei que aula deveria iniciar com uma breve discussão sobre o conceito de documento histórico, destacando que este não se restringe aos registros escritos, mas abrange toda manifestação humana capaz de expressar valores, ideias e práticas sociais de determinado tempo.

De acordo com Isabel Barca (2001), compreender a natureza plural dos documentos é essencial para desenvolver nos estudantes uma aprendizagem histórica significativa, pois cada vestígio do passado constitui uma evidência que possibilita construir interpretações e atribuir sentido à experiência humana. Assim, o documento histórico não é apenas uma fonte de informação, mas um ponto de partida para a reflexão e o diálogo entre o passado e o presente.

Peter Lee (1998) complementa essa visão ao afirmar que o contato com diversas evidências históricas estimula o desenvolvimento da alfabetização histórica, isto é, a capacidade de ler criticamente o passado por meio das fontes, entendendo que elas não são espelhos neutros da realidade, mas construções humanas permeadas por intenções e contextos.

Desse modo, ao adotar uma abordagem ampliada do conceito de documento histórico, o professor conduz a turma a reconhecer nas imagens e, especialmente, nas charges, fontes legítimas de investigação e reflexão histórica. Esse processo não apenas amplia o repertório analítico dos alunos, mas também os envolve em uma prática interpretativa próxima à do historiador, investigando evidências, contextualizando-as e construindo narrativas que atribuem sentido às ações humanas no tempo

As obras utilizadas nesta atividade são de Ângelo Agostini (1843–1910), artista italiano naturalizado brasileiro e reconhecido como um dos principais chargistas do século XIX. Seu trabalho acompanhou de forma crítica os acontecimentos políticos do Segundo Reinado, revelando aspectos da vida social e das tensões existentes nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. Por meio de suas charges, publicadas especialmente na Revista Ilustrada, periódico fundado por ele, Agostini expressava uma forte crítica à monarquia e à escravidão, utilizando o humor e a ironia para denunciar injustiças e contradições da sociedade brasileira da época.

Suas produções destacavam-se por expor, de maneira direta, figuras públicas e até o próprio imperador D. Pedro II, associando-os aos problemas do governo e à manutenção do sistema escravista. Esse posicionamento conferiu às charges um papel relevante como meio de comunicação política, acessível tanto a leitores quanto a pessoas que não sabiam ler. Pois, os censos de 1879 e 1890 indicam que cerca de 82% da população livre brasileira era analfabeta, o que reforça a importância das imagens como veículo de informação e crítica social.

As charges, enquanto representações gráficas dotadas de linguagem satírica, cumprem um papel relevante na análise das dinâmicas políticas e culturais do passado. Produzidas em contextos de debate público, elas expressam posicionamentos ideológicos, denunciam contradições e registram conflitos simbólicos que ajudam a compreender a mentalidade de uma época. Ao trabalhá-las como documentos históricos, o professor oferece ao aluno a oportunidade de confrontar o olhar artístico com o olhar historiográfico, exercitando a capacidade de interpretar mensagens implícitas e explícitas, contextualizar imagens e relacioná-las a processos históricos mais amplos, como a escravidão, o abolicionismo e as transformações do Império brasileiro no século XIX.

Como estratégia de sensibilização inicial, essa proposta de aula-oficina utiliza a exibição duas charges sem identificação prévia de título, data ou autoria, a fim de instigar a observação e o debate espontâneo. Partindo disso, lança-se perguntas orientadoras como: O que essa imagem comunica? Que período ela parece representar? Qual crítica está sendo feita? Esse movimento é necessário na condução dos estudantes à construção de hipóteses interpretativas e ao reconhecimento de que toda imagem é também um discurso histórico. Essa etapa cumpre nte das representações do passado e de sua presença no mundo contemporâneo.

■ Tema:

**Liberdade, escravidão e
cidadania no Brasil do século XIX:**
leitura crítica de charges como documentos históricos.



■ Descrição:

Evidenciar a relação entre os conceitos de liberdade e cidadania e a análise crítica das representações visuais. Mostrar como as charges refletem

debates históricos e morais da época, permitindo ao aluno refletir sobre os direitos humanos e a formação da sociedade brasileira.

■ Objetivo Geral:

Promover o desenvolvimento da consciência histórica e cidadã dos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio por meio da análise crítica de charges abolicionistas do século XIX, compreendendo-as como documentos históricos que expressam as lutas do povo negro pela liberdade, pela dignidade e pela igualdade. A oficina busca fomentar reflexões sobre a memória da escravidão, a valorização da história e cultura afro-brasileira e o cumprimento da Lei nº 10.639/2003, contribuindo para uma educação antirracista e para a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade.

■ **Objetivos Específicos:**

01

**COM
PRE
EN
DER**

Compreender as charges como fontes históricas, analisando seus elementos visuais, contextuais e discursivos no contexto do Brasil escravocrata.

02

**ANA
LIS
AR**

Analisar criticamente as representações da escravidão e da abolição, relacionando-as às lutas do povo negro pela liberdade e à construção da cidadania.

03

**EST
IMU
LAR**

Estimular o pensamento histórico e o protagonismo estudantil, favorecendo o diálogo e o trabalho coletivo na interpretação de diferentes linguagens e narrativas.

04

**RE
FLE
TIR**

Refletir sobre o papel das charges como instrumento de denúncia e de formação da consciência social, reconhecendo a importância da Lei nº 10.639/2003 para a valorização da história e cultura afro-brasileira.

CONEXÕES VISUAIS: O ENIGMA DA CHARGES

DESCRIÇÃO

■ **“Conexões Visuais: o enigma das charges”** é um jogo didático de associação e interpretação visual voltado ao desenvolvimento da leitura crítica de imagens históricas. A proposta baseia-se em uma dinâmica cooperativa e investigativa, em que são analisadas representações do passado buscando estabelecer conexões entre imagem, título e comentário contextual. Mais do que um exercício de observação, o jogo transforma a leitura visual em uma prática de construção de sentido, incentivando o aluno a interpretar a imagem como fonte histórica e expressão social de seu tempo.

Em consonância com a Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, esta aula-oficina propõe uma abordagem que valoriza as lutas, resistências e contribuições do povo negro na formação da sociedade brasileira.

Para isso o jogo utiliza como ponto de partida a análise crítica de charges abolicionistas do século XIX, que revelam as contradições e os discursos de poder do período escravista. Ao investigar essas imagens, os alunos são convidados a reconhecer a escravidão como um sistema histórico de opressão, mas também a perceber as formas de agência, protagonismo e resistência presentes na cultura afro-brasileira.

educação histórica e educação para as relações étnico-raciais

O jogo “Conexões Visuais: o enigma das charges” integra educação histórica e educação para as relações étnico-raciais, promovendo uma aprendizagem que une **sensibilidade estética, consciência social e reflexão histórica**. Portanto, vai além da ludicidade: constitui-se como um instrumento pedagógico de formação crítica, que estimula o olhar atento, o diálogo e o reconhecimento das múltiplas vozes que compõem a memória nacional.

A atividade foi planejada para o 1º Ano do Ensino Médio e integra a programação da Semana da Consciência Negra, promovendo uma reflexão sobre as contradições do Brasil escravocrata, o papel das representações visuais na formação da opinião pública e a persistência das desigualdades raciais no presente.

A proposta estimula o desenvolvimento da **consciência histórica e cidadã**, conforme defendem Isabel Barca (2001) e Jörn Rüsen (2007), e busca promover a leitura crítica de fontes iconográficas como documentos históricos. Por meio da análise das charges, os estudantes são levados a compreender o contexto histórico da escravidão, a luta pela liberdade e a importância da memória e da justiça social como pilares da educação antirracista.

A oficina “Conexões Visuais: o enigma das charges” foi planejada para uma duração total de aproximadamente 1 hora 30 minutos (Que corresponde a uma média de duas a três horas aula), podendo ser desenvolvido em horários consecutivos ou em um único encontro ampliado. A proposta distribui o tempo de modo equilibrado entre as etapas, garantindo o avanço gradual da aprendizagem, da observação inicial à análise crítica e à reflexão coletiva.

Etapas

01 Após realizar uma avaliação diagnóstica, os estudantes foram organizados em grupos de cinco a seis integrantes e receberam os conjuntos de materiais (imagens, descrições críticas e informações técnicas). Nessa fase, analisaram as charges de Ângelo Agostini, estabelecendo as correspondências corretas e justificando suas interpretações.

02 Circulei entre os grupos, auxiliando no diálogo e estimulando a argumentação e a observação dos detalhes visuais, simbólicos e históricos presentes nas obras.

03 Por fim, a terceira etapa que consiste na sistematização (correção coletiva e debate) que deve ser desenvolvida em cerca de quarenta minutos. Essa fase destinou-se à socialização dos resultados, à correção dialogada das correspondências e à discussão coletiva sobre os significados das charges e suas relações com o contexto histórico da escravidão, da liberdade e da cidadania no século XIX.

No decorrer da atividade, o professor de história deve atuar como **mediador**, incentivando a reflexão, a escuta ativa e a construção conjunta do conhecimento, encerrando a oficina com uma síntese interpretativa das aprendizagens desenvolvidas.

■ **Competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foram trabalhadas no desenvolvimento dessa atividade:**

Quadro 1 - Competências Gerais da BNCC

CG 1 Conhecimento

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para compreender a realidade, propor interpretações e intervir nos contextos sociais. Aplicada ao jogo: os estudantes mobilizam saberes sobre o Brasil imperial, a escravidão e a abolição ao interpretar as charges como documentos históricos.

CG 6 Trabalho e Projeto de Vida

Valorizar a diversidade cultural e o respeito às diferenças, exercitando empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação. Aplicada ao jogo: os alunos trabalham em grupos, aprendem a escutar diferentes leituras das imagens e constroem significados coletivos sobre a luta pela liberdade e igualdade racial.

CG 7 Argumentação

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, formulando e defendendo ideias com ética e respeito aos direitos humanos. Aplicada ao jogo: cada grupo precisa justificar suas escolhas e defender suas interpretações sobre as charges, exercitando argumentação histórica e pensamento crítico.

CG 9 Empatia e Cooperação

Exercitar empatia, diálogo e respeito às diferenças, reconhecendo-se como parte de uma coletividade. Aplicada ao jogo: o debate sobre o papel do povo negro e as contradições da escravidão estimula a empatia histórica e o respeito à diversidade étnico-racial.

Fonte: quadro elaborado pelo autor da dissertação (2025).

Quadro II - Competências Específicas da Área de Ciências Humanas

- CEA 1** Compreender os processos históricos, geográficos, políticos, econômicos e culturais que estruturam a sociedade.
Aplicada ao jogo: ao analisar as charges, os estudantes identificam como a escravidão e o abolicionismo se articulam às dinâmicas sociais e políticas do século XIX.
- CEA 3** Analisar diferentes fontes e linguagens para interpretar e produzir conhecimentos sobre o mundo. Aplicada ao jogo: a leitura de imagens e textos (descrições críticas e contextuais) desenvolve habilidades de interpretação de múltiplas linguagens históricas.
- CEA 6** Reconhecer e combater preconceitos e discriminações, promovendo a equidade e os direitos humanos. Aplicada ao jogo: a atividade se insere na Semana da Consciência Negra, promovendo uma postura crítica e antirracista.

Fonte: quadro elaborado pelo autor da dissertação (2025).

Quadro III - Habilidades Relacionadas
(BNCC – Ensino Médio)

EM13CHS101

Analisar processos históricos e sociais,
reconhecendo as relações de poder e desigualdade

EM13CHS202

Discutir as lutas sociais e políticas por direitos,
igualdade e justiça.

EM13CHS303

Compreender as representações e memórias
sociais como construções históricas.

Fonte: quadro elaborado pelo autor da dissertação (2025).



■ **A segunda etapa da oficina** consiste em momento central do processo formativo: o desenvolvimento da leitura histórica e crítica de documentos visuais. Nessa fase, os estudantes assumiram o papel de intérpretes da história, investigando as charges de Ângelo Agostini como fontes que articulam imagem, linguagem e crítica social. O desafio metodológico, portanto, consistiu em definir a melhor forma de organizar o trabalho dos grupos para alcançar os objetivos de aprendizagem.

Nesse contexto, a melhor opção é dividir a sala em grupos de cinco ou seis alunos e propor que todos os grupos analisem se as charges foram enriquecedoras e coerentes com os princípios da educação histórica. Essa escolha visa ampliar o campo comparativo e possibilita uma leitura mais profunda e integrada do conjunto das fontes, permitindo aos estudantes identificarem recorrências temáticas, variações discursivas e diferentes estratégias de crítica social.

Ao comparar múltiplas imagens e contextos, os alunos devem ser levados a compreender a diversidade das representações sobre a escravidão e o Brasil Império, desenvolvendo um olhar mais complexo e sensível sobre o passado. Essa estratégia também favorece a **construção coletiva do conhecimento**, uma vez que estimulou o diálogo entre interpretações diversas. Conforme propôs Sam Wineburg (2001), o pensar historicamente envolve a comparação constante entre múltiplas evidências, o reconhecimento de pontos de vista e a suspensão de julgamentos imediatos.

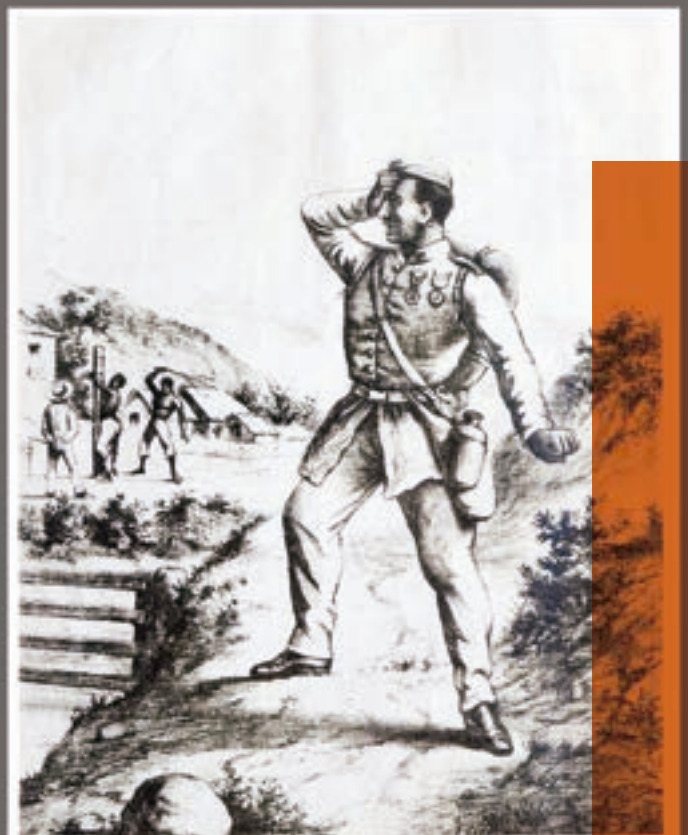
Ao examinar as charges, os grupos podem realizar uma **triangulação interpretativa, confrontando hipóteses e perspectivas** sobre os documentos. Essa dinâmica promove cooperação, argumentação crítica e autonomia intelectual, ao mesmo tempo em que

reforça a percepção de que as charges de Ângelo Agostini formaram uma série discursiva interligada, reveladora das ambiguidades da sociedade brasileira do século XIX, suas contradições entre liberdade e escravidão, progresso e atraso, modernidade e opressão.

No que concerne à organização dos materiais e a leitura investigativa, os materiais devem ser divididos em três conjuntos: as charges, as descrições críticas e contextuais e as informações técnicas (título, data e local de publicação). Cada grupo deve receber as quatro charges para investigar, associando-a à descrição e à ficha técnica correspondentes.

No que concerne à organização dos materiais e a leitura investigativa, os materiais devem ser divididos em três conjuntos: as charges, as descrições críticas e contextuais e as informações técnicas (título, data e local de publicação). Cada grupo deve receber as quatro charges para investigar, associando-a à descrição e à ficha técnica correspondentes.

Durante a análise, os grupos podem observar a linguagem visual (linhas, expressões, símbolos, legendas) e relacioná-la às mensagens políticas implícitas. Em **“De volta do Paraguai”**, por exemplo, a legenda ressalta o drama do ex-escravizado que, após lutar pela pátria, encontra a mãe acorrentada, ainda escravizada. Essa ironia visual denunciava a contradição entre o ideal de liberdade e a persistência da escravidão, uma leitura que permite discutir a cidadania negada e o racismo estrutural no Império.

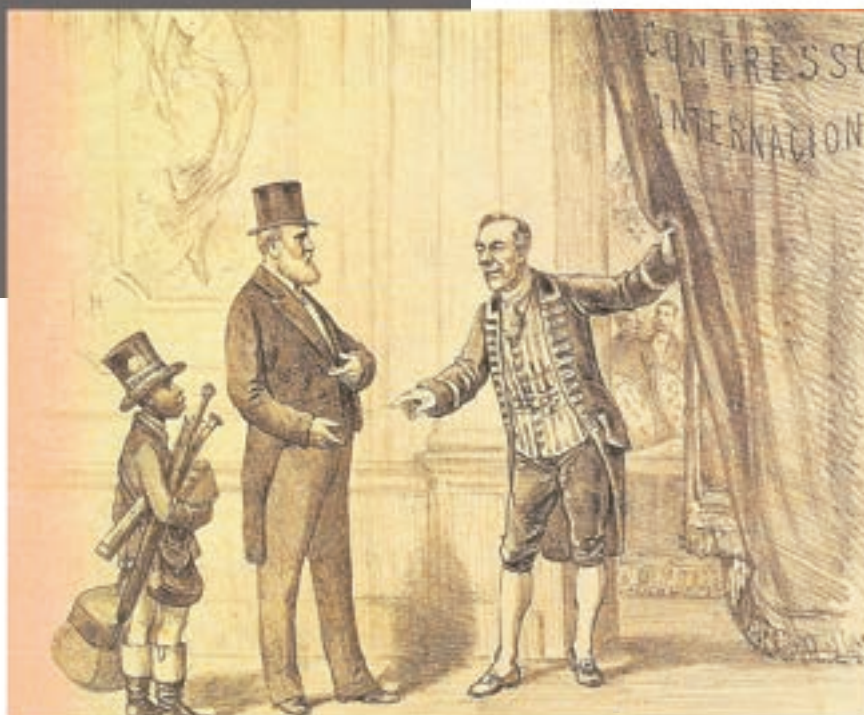


“De volta do Paraguai”, Angelo Agostini, Charge publicada na revista Vida Fluminense, Rio de Janeiro, n. 12, junho de 1870.



“Escravidão ou morte!”, Angelo Agostini, publicada na Revista Illustrada, Rio de Janeiro, n. 222, 1880.

A charge **“Escravidão ou morte”** reforça essa crítica, ironizando o discurso liberal que celebrava a independência enquanto mantinha a opressão. Como afirmava a legenda, tratava-se de um projeto de estátua equestre para o ilustre chefe do partido liberal, cuja hipocrisia é revelada pela associação à frase Independência ou morte! transformada, aqui, em escravidão ou morte!



“Congresso Internacional”, Angelo Agostini, publicada na Revista Illustrada, Rio de Janeiro, ano 8, n. 347, 30 de junho de 1883.

A charge **“Congresso Internacional”**, por sua vez, explicita o contraste entre o cosmopolitismo da figura de D. Pedro II e a exclusão racial simbolizada na proibição de entrada do “negrinho”.



“Cenas da escravidão”, Angelo Agostini, Revista Illustrada, Rio de Janeiro, n. 427, 18 de fevereiro de 1886.

Já “Cenas da escravidão” expõe, em catorze quadros, a brutalidade cotidiana do cativo, buscando sensibilizar o público para a causa abolicionista. Essas leituras permitiram aos alunos exercitar o que Lee (1998) chamou de alfabetização histórica, ou seja, a capacidade de compreender como as evidências do passado são construídas, selecionadas e interpretadas. Ao confrontar imagem, texto e contexto, os estudantes constroem interpretações que transcendem a descrição literal, mobilizando inferências sobre as estruturas de poder e os discursos ideológicos da época.

■ Os possíveis resultados obtidos:

A terceira etapa da oficina tem o propósito consolidar o conhecimento construído nas fases anteriores, promovendo uma reflexão coletiva sobre o processo de análise das charges abolicionistas e suas relações com o contexto histórico do século XIX. Nesse momento, o foco desloca-se da leitura individual ou em grupo para **a compreensão compartilhada**: a turma deve ser convidada a discutir os resultados da investigação, confrontar interpretações e construir consensos argumentativos. As exposições devem ter duração média de dez minutos por grupo.

Em termos de conteúdo, a análise dos cartazes e das apresentações podem permitir identificar alguns padrões recorrentes descritos e quantificados da seguinte forma:

a.

Enfatizar as cenas de violência, castigo físico e desumanização dos corpos negros, com foco na charge *“Cenas da escravidão”*.

Destacar a crítica política à elite imperial e à hipocrisia do discurso liberal, principalmente a partir de *“Escravidão ou morte”* e *“Congresso Internacional”*.

b.

c.

Estabelecer relações explícitas entre as charges e problemas contemporâneos, como racismo estrutural, desigualdade social e desvalorização da população negra, aproximando passado e presente

Cada exposição pode apresentar perspectivas consideradas singulares, revelando diferentes leituras e interpretações sobre as obras: alguns podem **destacar a força simbólica de cenas de violência e resistência**; outros **ênfatizar a atualidade das críticas sociais do chargista/pintor**, dentre outros aspectos. Todavia, mesmo em meio a esse ambiente amistoso, participativo e acolhedor, sempre é possível emergir comportamentos típicos do cotidiano escolar, reveladores da heterogeneidade da turma e dos diferentes modos de participação dos estudantes.



■ Após encerrada a etapa de investigação, os grupos devem apresentar os cartazes produzidos, nos quais buscaram associar as charges analisadas aos respectivos textos explicativos, destacando os elementos que mais chamaram sua atenção. Fixados na parede, de forma organizada e visualmente acessível, esses cartazes podem transformar a sala em uma espécie de galeria de análise histórica, favorecendo a leitura coletiva e dando visibilidade às interpretações dos estudantes. A apresentação oral de cada grupo, orientada pela mediação docente, constitui atividade central da sistematização, possibilitando que os alunos justificassem suas escolhas com base em evidências visuais e textuais, relacionando-as aos conceitos trabalhados na oficina (crítica social, escravidão, cidadania, linguagem visual etc.).

Os cartazes afixados na parede, organizados de forma simétrica e visualmente acessível, podem revelar a eficácia dos recursos metodológicos utilizados na oficina.

A disposição das charges e dos textos explicativos em papel ampliado favorece a leitura coletiva e dá visibilidade ao trabalho dos grupos, reforçando a ideia de que o conhecimento histórico deve ser materializado, compartilhado e debatido.

A estrutura gráfica simples, mas funcional, permite que os estudantes visualizem suas próprias interpretações e as comparem com as dos colegas, ampliando a dimensão colaborativa da atividade.

Além do conjunto das produções a serem expostas, o momento de apresentação oral também permite observar, com maior nitidez, as diferentes formas de participação dos estudantes neurodivergentes da turma.

A diversidade de perfis presentes, incluindo alunos com TDAH, TEA, discalculia, disgrafia e deficiência intelectual, evidenciou que **a participação em sala de aula não ocorre de forma homogênea**, mas varia conforme as particularidades cognitivas e socioemocionais de cada estudante.

Essa dinâmica confirma a importância de reconhecer diferentes formas de presença e participação em sala de aula: nem todos os estudantes se engajam de modo homogêneo ou exclusivamente por meio da fala contínua. Para alguns, especialmente os neurodivergentes, a participação pode ser expressada também por olhares atentos, comentários pontuais, gestos de organização do material, retomadas súbitas de interesse após pequenas pausas ou mesmo pela necessidade de se afastar por instantes para, em seguida, retornar ao foco da atividade.

A estrutura em pequenos grupos, aliada ao uso de recursos visuais e manipuláveis, deve ser particularmente favorável a esses educandos, pois lhes oferecem mais tempo de processamento, possibilidade de apoio entre pares, menor exposição direta ao olhar de toda a turma e oportunidades variadas de contribuição.

A participação oral, a exposição dos pensamentos nos parece ser bastante produtiva e dialógica para o processo de aprendizagem dos discentes.

O debate deve ser conduzido sempre de forma aberta, com trocas de opiniões e complementações entre os próprios alunos. Essa dinâmica reforça o

princípio da aprendizagem colaborativa, em que o saber emerge do diálogo e da escuta. As discussões sobre o tema aqui proposto, pode ultrapassar a simples descrição das imagens, avançando para reflexões sobre temas atuais, como racismo, desigualdade e exclusão social, demonstrando que os alunos

foram capazes de relacionar o passado às problemáticas contemporâneas. O clima da sala torna-se mais participativo. Incentiva-se os discentes a contribuir, comentando as falas dos colegas e expressando suas próprias leituras. As falas podem apresentar além do aprendizado conceitual, o desenvolvimento

de empatia, autonomia e consciência social: **aspectos essenciais para a formação cidadã.** Assim, a intervenção do professor deve buscar orientar o debate, valorizando cada contribuição e retomando pontos centrais das análises, de modo a sistematizar os saberes construídos ao longo da oficina.

Ao final da atividade avaliativa,

essa proposta pedagógica deve promover a satisfação pelo resultado coletivo e reconhecimento mútuo pelo esforço de cada grupo, de cada discente. A diversidade de interpretações deve ser compreendida como um valor pedagógico, evidenciando que a leitura das imagens permite múltiplas perspectivas sobre o mesmo tema histórico. Essa etapa final consolida o sentido formativo da oficina: transformar o aprendizado em experiência compartilhada, em que cada aluno se torna autor e intérprete da história que estuda.



Referências:

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, Isabel (org.). **Para uma educação histórica de qualidade**. Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 131.

BARCA, Isabel. Aula-oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, Isabel (org.). **Para uma educação histórica de qualidade: Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BARCA, Isabel. **Educação histórica: aprendizagem e consciência histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2001.

LEE, Peter. “Putting Principles into Practice: Understanding History.” *Teaching History*, n. 93, p. 29–33, 1998.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial, p. 131-150, 2006.

RÜSEN, Jörn. **Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning**. In: DUVENAGE, Piet (ed.). *Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993. p. 85-93.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história II – formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história II – formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UnB, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem histórica**. *Revista História Hoje*, v. 17, n. 34, p. 83-99, 2008.



PROFHISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO DE HISTÓRIA



FABIANO NASCIMENTO DE FIGUEIREDO

Liberdade, escravidão e cidadania no Brasil do século XIX:
leitura crítica de charges como documentos históricos.

AULA OFICINA

