



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

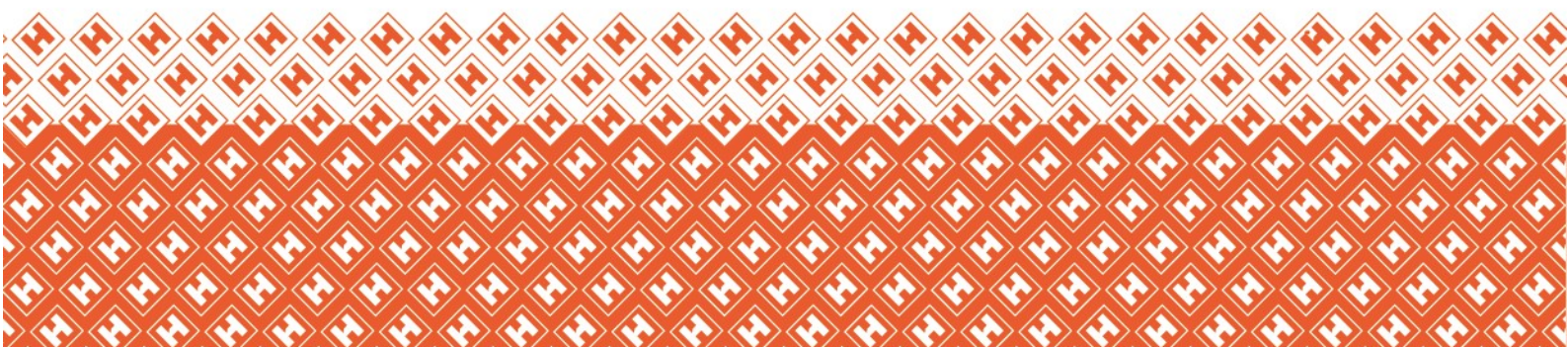
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANDRÉ DE SOUZA SOARES

CAMINHANDO E SEMEANDO:

**A colaboração entre professores da Educação Básica para promoção
da aprendizagem histórica no município de Japi/RN**

NATAL/RN
2022



ANDRÉ DE SOUZA SOARES

CAMINHANDO E SEMEANDO:

**A colaboração entre professores da Educação Básica para promoção
da aprendizagem histórica no município de Japi/RN**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira

NATAL/RN
2022



Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Soares, Andre de Souza.

Caminhando e semeando: a colaboração entre professores da Educação Básica para promoção da aprendizagem histórica no município de Japi/RN / Andre de Souza Soares. - Natal, 2022. 171f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2022.

Orientador: Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira.

1. Ensino de História - Dissertação. 2. Aprendizagem histórica - Dissertação. 3. Saberes e práticas no espaço escolar - Dissertação. 4. Rede colaborativa - Dissertação. 5. Anos iniciais - Dissertação. I. Oliveira, Margarida Maria Dias de. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

Elaborado por Heverton Thiago Luiz da Silva - CRB-15/710

ANDRÉ DE SOUZA SOARES

CAMINHANDO E SEMEANDO:

**A colaboração entre professores da Educação Básica para promoção da
aprendizagem histórica no município de Japi/RN**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovado em: 31 de março 2022.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN)
Presidente

Prof. Dr. Magno Francisco de Jesus Santos (UFRN)
Membro interno

Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva (UFPA)
Membro Externo

Profa. Dra. Juliana Teixeira Souza (UFRN)
Suplente

NATAL/RN
2022

À minha mãe D. Kaina, minha maior admiradora, quem sempre sentiu orgulho de mim, se dedicou nas caminhadas no ir e vir da escola por anos, quem esteve comigo em todas as minhas conquistas. Seu abraço é meu lar.

À minha amada esposa Jacyelle, por estar comigo em todos os dias, do levantar ao acordar sendo minha força quando enfraqueço e me completando quando não consigo me realizar.

A André Abner Soares, nosso filho, que é a cor, a melodia e o perfume de nossa casa.

A todos aqueles que acreditam na educação como prática da liberdade, que resistem firmes aos ataques e descréditos, aos que tem orgulho de serem professores(as).

AGRADECIMENTOS

Gratidão é um sentimento que vivenciamos e expressamos através do olhar no olhar e do sorriso, no choro e no abraço. Escrevo e agradeço a todos que sorriram comigo, choraram nas angústias e me abraçaram quando estava necessitado, ou não. Os abraços podem ser físicos ou parte de um acolhimento que transcende o toque.

É assim que agradeço a todos os professores de História que contribuíram na criação do Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de História, que me permitiu ingressar na UFRN e vivenciar as mais intensas experiências acadêmicas de minha trajetória.

Agradeço aos professores que ministraram as disciplinas de forma remota, sendo uma experiência nova para todos nós, pelas manhãs e tardes produtivas, alegres e repletas de conhecimento. Aproveito para agradecer a turma 2020 do ProfHistória, professores muito mais experientes que eu, com quem descobri coisas novas para me interessar, pesquisar e desenvolver junto aos meus alunos.

À minha esposa, meu filho, minha mãe e meu pai, que me amam e me apoiam sempre. Fundamentais durante esses dois anos de mestrado.

Aos professores Juliana e Magno, dispostos e generosos, que me presentearam com bons conselhos no caminho dessa escrita, quando de forma gentil participaram da minha banca de qualificação.

À minha orientadora, professora Margarida Maria Dias de Oliveira, por sua humanidade, por suas palavras doces como o mel, repleta de sabedoria, compreensão, paciência, generosidade e compromisso para comigo. Ofereço minha gratidão como marca na minha pele, e nas margaridas para a minha vida toda.

Às professoras que gentilmente aceitaram participar da nossa pesquisa, que tanto me ajudaram a entender melhor as suas rotinas, com suas dificuldades e êxitos, me ajudando a entender a minha própria prática docente.

Aos inumeráveis alunos, ex-alunos, alunos-amigos mais “chegados”, inclusive aqueles que decidiram por essa profissão graças à nossa referência. Muito do que sou, como professor de História, devo aos meus queridos alunos, com os quais tenho a honra de experienciar essa trama intensa e agradável em busca do conhecimento, da consciência e da felicidade.

Quase morri
Há menos de trinta e duas horas atrás
Hoje a gente fica na varanda
Um dia perfeito com as crianças

São as pequenas coisas que valem mais
É tão bom estarmos juntos
E tão simples: um dia perfeito
(...)

Corre, corre, corre
Que vai chover! Olha a chuva!
Não vou me deixar embrutecer

Eu acredito nos meus ideais
Podem até maltratar meu coração
Que meu espírito ninguém vai conseguir quebrar!

(Um Dia Perfeito. Dado Villa-Lobos/Renato Russo. 1993)

RESUMO

O presente trabalho visa instituir uma parceria no intuito de criar uma rede colaborativa envolvendo professores da zona rural do município de Japi/RN, tanto os que lecionam em turmas seriadas, quanto os que lecionam em turmas multisseriadas, sob a tutoria de um professor de História. O propósito desta rede é identificar as principais dificuldades na aprendizagem histórica dos alunos nos anos-séries iniciais e finais do ensino fundamental, cuja ocorrência tende a dificultar o desenvolvimento das competências e habilidades vinculadas ao componente curricular História, quando acessam o ensino médio. Neste sentido, a pesquisa investiga a aprendizagem histórica nos anos-séries iniciais do ensino fundamental, tomando como referência, o método de análise qualitativa em educação histórica, consciência histórica e direitos de aprendizagem histórica. Após o levantamento dos dados e o dimensionamento teórico metodológico, propomos um tutorial para construção de uma rede colaborativa entre professores dos anos-séries iniciais das escolas rurais do município de Japi/RN. A rede colaborativa no seu aspecto semeador (em alusão à prática agrícola que faz parte da cultura local) viabiliza a interação e as trocas de vivências escolares entre os membros, tendo como foco o ensino-aprendizagem em História, objetivando o letramento histórico e oportunizando a formação continuada dos professores envolvidos. Os passos de trabalho são indicados no tutorial que sequencia uma rota de ações culminada com a aplicação de planos de aulas da Revista Nova Escola, um plano piloto na proposta, os quais foram selecionados e organizados à luz dos objetos, temas e problemas apropriados na pesquisa, e por fim, apresentados e discutidos coletivamente nos encontros pedagógicos da rede.

Palavras-chave: Ensino de História. Aprendizagem histórica. Saberes e práticas no espaço escolar. Rede colaborativa. Anos iniciais.

ABSTRACT

The present work seeks to establish a partnership to create a collaborative network for teachers from the rural area of the municipality of Japi R/N, as well as those who teach in multigrade classes, under the tutorship of a History teacher. The purpose of this network is to identify the main difficulties in the historical learning of students in the initial and final grades of elementary school, whose occurrence tends to hamper the development of skills and abilities linked to access to the curricular environment. In this sense, the research investigates historical learning in the initial grades of elementary school, taking as a reference the method of qualitative historical analysis in historical education, historical awareness and learning rights. After collecting the data and the theoretical and methodological dimensioning, we propose a tutorial for the construction of a collaborative network between teachers of the initial grades of countryside schools in the municipality of Japi/RN. The collaborative network in its sowing aspect (alluding to the agricultural practice that is part of the local culture) enables interaction and exchanges of school experiences among members, focusing on teaching-learning in History, aiming at historical literacy and providing opportunities for continuing education of the teachers involved. The work steps are indicated in the tutorial that sequences a route of actions culminating with an application of lesson plans from the Nova Escola magazine, a preliminary plan in the proposal, which were selected and organized in the light of the appropriate objects, themes and problems in the research, and finally presented and discussed collectively in the pedagogical meetings of the network.

Keywords: History Teaching. Historical learning. Knowledge and practices in the school space. Collaborative network. Initial Grades.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
As letras do campo, o cheiro das macambiras, as palavras geradoras.....	12
PROUNI: eu fiz parte de uma revolução na educação brasileira	15
PROFHISTÓRIA – a experiência acertada, o ingresso nos tempos sombrios	19
O historiador que coincide com a escola: teoria, prática e filosofia da História	24
O método histórico no mapeamento do passado e dos problemas urgentes na nossa prática de ensino	26
Preocupações cotidianas – das percepções profissionais do(a) docente ao objetivo da pesquisa de mestrado	28
 1 MAPEAMENTO EM RETROSPECTIVA. A PRÁTICA DOCENTE NO NOSSO CONTEXTO DE ATUAÇÃO	 36
1.1 Visão de área – novas ruralidades e territorialidade: escolas em condição de isolamento e a força do lugar.....	36
1.2 Espaço, lugar e cultura escolar: comunidades rurais de Japi/RN e suas escolas em condição de isolamento	40
1.3 Retrospectiva docente das vivências no ensino médio: o encontro do achado	47
1.4. Um diagnóstico docente: da prática sensível em sala de aula às aulas esperadas e desejadas	51
1.5 Teoria e epistemologia da História: escolhas, critérios e entendimentos sobre a prática docente do especialista, ancorada nos preceitos historiográficos.....	57
1.6 O encontro da teoria da História com as rotinas de aprendizagem nos anos-séries iniciais do ensino fundamental: a proposta da tutoria em rede	60
1.7 A proposta de rede colaborativa.....	63
 2 ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS – CENÁRIO, DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	 69
2.1 O estado da arte: pesquisas sobre paradigma multisseriado, escolas rurais multisseriadas e educação histórica nos anos-séries iniciais do ensino fundamental e aprendizagem histórica no ensino médio.....	69
2.1.1 Um levantamento virtual	69
2.1.2 A transversalidade da nossa abordagem ante as pesquisas relacionadas. O diálogo com o que está posto, continuidades e inovações.....	72
2.2 O cenário educacional da zona rural japiense: as escolas multisseriadas, os(as) docentes e suas prática escolares no componente curricular História	75
2.2.1 Escolas rurais multisseriadas de Japi/RN – o local de pesquisa, diversidades e similaridades.....	75
2.2.2 Era uma casa muito engraçada: o ponto extremado do nosso espaço de pesquisa	80
2.2.3 As escolas imponentes de Samanaú e Canoas: (des) arranjos, alcances e desafios.....	88
2.2.4 A escola da Barra do Japi e a fronteira entre ceticismo e morosidade: uma escola estruturada, mas ainda multisseriada	95

3 PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE REDE COLABORATIVA COM PROFESSORES DOS ANOS-SÉRIES INICIAIS	102
3.1 Considerações sobre distopia e Brasil real: como isso nos leva a utopias? A rede colaborativa: aproximar experiências, propiciar saberes e alcançar a cidadania	102
3.2 Tutorial para formação da rede	108
3.3 Planejamento das aulas	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE	144
ANEXOS	157

INTRODUÇÃO

Reaberto estes dias
o baú em que guardei
meu tempo,
seus apetrechos.

(*Antes do tempo*. Théo G. Alves)

Curiosidade, investigação e argumentação; tais procedimentos estão costumeiramente relacionados à prática pedagógica de um professor, sobretudo de História; não necessariamente na ordem que foi apresentada. Já o ofício do historiador é deveras tomado por uma série de atribuições extras; seja pelo peso de sua compostura na sociedade; lugar social (CERTEAU, 2002, p. 66), seja pelo legado que o precede. Esse primeiro ponto se torna importante na escrita deste trabalho, pois para este professor-historiador, essa ruptura é de um todo desnecessária e até impossível. Sou historiador, mas antes de tudo sou professor¹. Poderiam arrancar esta primeira condição, como já se tentou anunciar recentemente²; mas a segunda, não. O professor não ensina apenas lições, instrumentos, acontecimentos e fórmulas. Ele infere sobre a vida, e sobre os homens; *corsi e ricorsi*³, como se situam, convivem e interagem, e ele não o faz apenas na escola; o seu campo é a vida.

Mas a tarefa aqui não será no objetivo de situar uma discussão sobre o que é “ser professor de História”, e/ou que faz um historiador. Afinal, estes debates já foram categoricamente objetos de reflexões por outros intelectuais, que legaram muitas obras vultuosas nesta seara; mas tenho a intenção de dizer como me tornei um professor de

¹ A retórica aqui empreendida não visa criar algum tipo de hierarquização entre estas carreiras. O objetivo é considerar que a escolha da profissão docente foi integralizada ao nosso projeto de vida já no primeiro momento pós educação básica. A decisão pela docência aconteceu antes da entrada na universidade, embora já tivesse uma predisposição e preferência pelo curso de História.

² No dia 27 de abril do ano de 2020, o presidente da República Jair Bolsonaro vetou integralmente o texto do projeto de lei que regulamentava a profissão de historiador. Entretanto, após sessão conjunta no congresso nacional, no dia 12 de agosto do mesmo ano, o veto foi derrubado e a profissão foi regulamentada, após a publicação da Lei Nº 14.038. A esse ato que nos referimos como um acinte à profissão, como à outros tantos dispositivos de luta social e da democracia, promovidos pelo mesmo presidente ao longo do seu mandato.

³ “Concepção de História elaborada por Giambattista Vico (1668-1744), baseada na análise dos avanços e recuos da História, em certos momentos explicada numa perspectiva providencialista, e relacionada à concepção da História *magistra vitae*. Mas a aplicação aqui, visa indicar que as modificações que ocorrem ao longo do *corsi e ricorsi* não são externas ao homem, pois o pensamento humano muda no tempo e, evidentemente, tudo o que por ele produz. Diante disto, se poderia questionar: não seria vida a mestra da História?” (CATROGA, 2006, p. 34).

História, e o que isso representou no meu sequenciamento temporal e nos circuitos sociais que eu fiz e ainda faço parte. Assim, sou objeto de uma reflexão a ser feita por mim mesmo, e isso é deveras incongruente. Não se trata de vitimismo, mas, um reconhecimento das dificuldades encontradas no pensamento-ação desta dissertação.

Um adágio popular garante que falar dos outros é fácil, “a pimenta nos olhos alheios, é refresco”, ou como salientou Sartre: “o inferno são os outros”. Isso é um vício! É neste momento que somos levados a achar que todos são o inferno, para podermos experimentar análises, julgar escolhas e desfrutar de pequenos fragmentos de céu a cada crítica. E faz sentido, pois sempre temos a impressão de que o céu é sempre acima e o inferno nas profundezas. Que inferno é possuir um vício! Que inferno é se confessar!

Esse ponto de dúvida, incapacidade projetada, emergiu da análise do ensaio de ego-história de René Rémond, onde ele afirma a dificuldade que os historiadores assumem, ao se confessarem. “Os historiadores não estão treinados para falarem deles próprios: conhecem-se muitos que tenham redigido as suas memórias?” (RÉMOND, RENÉ et. al., 1989, p. 287). O texto de Rémond, em sua trajetória confessada, por se tratar de um ensaio de ego-História, ajuda a construir o ritmo de escrita de uma experiência neste gênero de produção historiográfica. As variadas nuances de sua trajetória, o testemunho da precoce experiência como docente, a aproximação com a história política, a atuação no jornalismo e o seu pioneiro ingresso, como historiador-comentarista na mídia televisiva francesa; são aspectos instigantes que reforçam o caráter adaptativo e a utilidade multiforme de nosso mister. Contudo, vi a urgência de lidar com as fontes que podem legitimar o meu relato atendendo, sobretudo, a necessidade de o historiador fazer uso dos testemunhos do processo histórico (neste caso, o próprio) tendo em vista que “os textos ou os documentos [...], mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los.” (BLOCH, 2001, p. 79).

Por fim, o convencimento ao confessionário foi estabelecido em acordo com a viabilidade de fontes. Para tanto, precisei recorrer aos arquivos da época de estudante, dos registros, textos, fotos, provas e documentos do período da graduação, e enfim; a carga de outros arquivos que possuo da contemporaneidade da minha atuação como professor de História. É bem verdade, que todos esses materiais foram atidores da minha memória, e para falar deles, impreterivelmente tive que recorrer à prática da lembrança, entretanto com método.

Acredito que não poderia escrever este texto de introdução antes, não estaria consideravelmente na posição de falar como professor de História, falaria como egresso da graduação, inexperiente. Chego à terceira etapa de uma carreira, que desejo promissora, composta de tantos outros capítulos, mas assumo a tarefa de falar de sua ocorrência até aqui, não como agouro ou finitude; mas como processo. Mesmo achando-me incapaz de falar de mim mesmo com eficácia, o faço; ao lembrar da feliz frase de Amyr Klink: “na vida, o maior naufrágio é não partir”.

As letras do campo, o cheiro das macambiras, as palavras geradoras

Estou plenamente convencido de minha humana transitoriedade, embora ainda pense, algumas vezes, que bem podia não ser assim. Eis a verdade possível: a única eternidade só existe no território da memória. Ser lembrado para continuar existindo. (MONTE, 2007, p. 2).

Especialistas indicam que a memória olfativa dos seres humanos é uma das mais duradoras, ultrapassando a capacidade da visão e da audição no vínculo das referências. Apesar deste texto não ser construído como memorial, não há como refletir sobre os motivos que constroem a história profissional de um professor sem recorrer a alguns episódios marcantes. A marca inicial, que pode soar como romântica, é inseparavelmente afetiva, mas sua circunstância não está localizada em contexto tão satisfatório; contudo, seu estabelecimento na madrugada fria de minhas memórias ocorre por sua relevância no devir.

A lembrança olfativa (afetiva), que sustenta a ego-história deste professor, está no cheiro que exala das macambiras⁴ quando são queimadas numa coivara. No visual, vê-se as muitas brasas da base, pedras de sustento, alguns xique-xiques, galhos de jurema e mandacarus também completam a cena. Todos precisam queimar substancialmente para eliminar espinhos. Mas quando a fumaça exala, o cheiro mais proeminente é daquela bromélia.

No quinto ano do século XXI, imaginar que um aspirante a professor estaria vivendo em uma residência sem energia elétrica parece mais uma vez uma tentativa emocional de atrair pela penúria, o afeto do leitor; apresentando memórias romantizadas; e/ou a esperança de estabelecer a expectativa de pena. Entretanto, faço

⁴Planta herbácea, da família das *Bromeliáceas*, que cresce debaixo das árvores ou em clareiras. Utilizada como alimento nos sertões nordestinos em períodos de seca, a bromélia possibilita uma alternativa de ração para os rebanhos; sendo, necessário para isso queimar seus espinhos em coivaras controladas.

questão de registrar pormenores da trajetória, pois só assim é possível construir a cena do primeiro espaço profissional que atuei, e embora já tenha falado em diversos outros; este possui uma importância ímpar para a constituição do mister que assumi continuamente. A escola era minha casa, a luz era um candeeiro de gás.

Figura 1 – Casa de taipa em ruínas localizada no município de Santa Cruz/RN, área de fronteira com Japi/RN, lugar onde ministrava aulas no programa de alfabetização popular Letras do Campo (2006-2007).



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Uma casa de taipa⁵, sem energia elétrica, que possuía um pequeno celeiro conjugado parede-parede com uma sala larga e com quarto de alcova⁶ onde dormia. Nas madrugadas sentia o cheiro das macambiras queimadas ensacadas lá do celeiro. Cheiro que preenchia a casa toda, as paredes encardidas e o tsnado do fogão de lenha. Esse cheiro alcançava o baú de minhas memórias e era contemporâneo de todos os vestígios já guardados.

⁵ A casa de taipa, ou de pau-a-pique, feita de barro e madeira é uma construção rústica muito comum em áreas rurais do Brasil.

⁶ É o cômodo mais próximo da porta de entrada de uma casa, tendo a finalidade de quarto de hóspedes ocasionais.

A macambira me lembra o Projeto Letras do Campo⁷ da EMATER-RN, primeira experiência como professor de outra pessoa, embora ainda na condição de voluntário, e não sendo remunerado. Mas era considerado professor, lidava com uma dezena de alunos e era responsável por duas salas de aulas. A primeira, na minha própria casa, e a segunda em um “grupo escolar”⁸ que ainda resiste, embora em ruínas; na estrada que serve de fronteira entre os municípios de Tangará e Japi, no estado do Rio Grande do Norte.

Ou seja, fui antes de professor de História, professor. A escolha foi antes da feita ou caráter de minha relevância para esse mundo, do que do objeto guia nesta tarefa. Isso não quer dizer que a História foi escolhida por acaso, afinal; a ciência dos homens no tempo, já era preferida há alguns anos; mas como dizem sobre Roma: “não foi construída em um só dia”.

A escolha por História preexistia, e o registro está na dedicatória escrita pela professora Elizângela Gomes, em 2004, quando me presenteou com um exemplar da Revista Brasileira de História, da ANPUH, nº 44, volume 22. A historiadora e professora de História, hoje colega de profissão e de rede de ensino, com muito entusiasmo entregou uma revista acadêmica, repleta de artigos para um aluno da 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública brasileira. O que pretendia? Sua expectativa seria influenciar na minha decisão por esta carreira? Será que ela acreditava que eu conseguiria sentir apreço por História lendo artigos de 30 páginas em linguagem historiográfica? Essas perguntas eu nunca tive coragem de fazer, e ela nunca me indicou respostas. Mas, sua decisão por esse presente estava na impressão de que História era a minha matéria preferida, e ela estava certa; contudo, meu desempenho em matemática também era muito bom. Inclusive, examinando meu histórico do ensino básico, não há como definir quais áreas do conhecimento eram proeminentes. Fui um aluno com certa dedicação a todas as disciplinas, e com muito apreço pelos professores e pela escola, era um lugar que me fazia bem; tinha muita satisfação em estar.

O término do ensino básico me condicionava a fazer escolhas. A experiência primeira foi iniciada no cheiro da macambira. Tornar-se alfabetizador popular foi o fundamento mais significativo para a tomada da consciência e do caráter de professor.

⁷ Criado em 2005, desenvolvido dentro do programa Brasil Alfabetizado, com recursos do Ministério da Educação e da Fundação Banco do Brasil, o programa da EMATER-RN (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Norte) era destinado à alfabetização de jovens e adultos moradores da zona rural do estado.

⁸ Sobre essa terminologia, trataremos nos capítulos 1 e 2, explicando a origem da classificação e a utilização popular local do termo grupo para se referir às escolas.

Mas, o interesse pelo fazer docente e pelo desafio de interferir na constituição educacional de outro ser humano foi motivado “no encontro do achado” em Paulo Freire. Ensinar para aprender, aprender para ensinar; na constante interação pessoa-pessoa, nas trocas:

[...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. (FREIRE, 1997, p. 23).

Os livros orientadores do projeto são guardados com muito zelo, e os escritos organizados pela Fundação Banco do Brasil enrijeceram o interesse por essa faceta humana, a educação; e mais ainda pelo desejo de multiplicar aqueles saberes para todos! E aquele método de Freire (1987, p. 6), as palavras e os temas geradores; estratégias que desejava expressar, praticar, pois eram plenamente exequíveis. Não conseguiria resistir ileso às tantas descobertas e aos anseios de ver aquilo aplicado, realizado, transformando...

No final da primeira década do século atual, já acumulava letras, cheiros e palavras que me convenciam do projeto de vida que sonhara. A mudança de contexto, do rural para o urbano iria mostrar os trilhos para deslizar em direção à concretização deste achado. No campo, não poderia realizar essa trama, quisera que sim; mas ao levar o cheiro na memória, segui em busca da graduação em História também alcançada com roteiro excepcional, e as outras letras, leituras e palavras foram gerando o agente que iria atuar na docência de História, com um baú polissêmico, com significados e essências.

PROUNI: eu fiz parte de uma revolução na educação brasileira

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais, braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer⁹

⁹ SOM MAIOR/RGE, 1968. *Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores* (Geraldo Vandré).

O ano era 2007, eu acabara de concluir um contrato temporário com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no qual atuei como recenseador no Censo agropecuário daquele ano. Há dois anos tivera concluído o ensino médio e somara naquela altura, duas experiências frustrantes com exames vestibulares. Eu morava na zona rural do município de Santa Cruz, e me sentia muito motivado a tentar encontrar uma ocupação remunerada na zona urbana, já que meus pais viviam de favor na propriedade de um latifundiário da região e a localização de nossa residência era distante até das rotas de acesso às escolas da área, me fazendo por um instante desistir de ingressar no ensino superior.

Nas minhas idas à cidade, distante cerca de 36 km da área rural onde residia; cumpria o ritual semanal que envolvia a visita a uma *lan house*¹⁰ da cidade, onde podia estar atualizado sobre notícias regionais, nacionais e internacionais, acessar meu e-mail e também me comunicar com amigos da capital do estado, em busca de possíveis oportunidades de trabalho. Na residência em que morava não havia rede de energia elétrica, algo que só foi alcançado em 2008 com a chegada do Programa Luz Para Todos¹¹.

Apesar de tudo, inclusive das privações e dificuldades, que são um componente significativo nessa trajetória, um episódio particular me causou uma forte reação e me fez enxergar as dificuldades e escolhas a serem feitas de uma forma diferente. Assisti a propaganda do Programa Universidade Para Todos¹² (PROUNI), que assim como o outro programa social citado anteriormente, encheu de luz e esperança, uma casa indecisa e muito obscurecida diante de tantas intempéries vivenciadas.

O referido anúncio comercial, encomendado pelo Ministério da Educação (MEC), foi produzido pela Agência Lew Lara/TBWA Propaganda e Comunicação LTDA originalmente em 2005 e depois usado em edições posteriores do Programa, devido a repercussão que obteve. Assisti pela primeira vez em 2007 e pude perceber a razão que motivara sua continuação.

¹⁰ Estabelecimento comercial em que é possível, mediante uma taxa equivalente ao tempo de uso, ter acesso a computadores e, na maioria das vezes, à internet, com o objetivo de pesquisar, jogar, receber e enviar mensagens eletrônicas. Geralmente esse local oferece, ainda, outros serviços, como impressão de material. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=la0Wd>. Acesso em: 18 jan. 2021.

¹¹ O Programa Luz para Todos é um conjunto de medidas públicas do Brasil, que visa levar eletrificação à áreas remotas e com tarifas subsidiadas pelo Governo Federal, governos estaduais e distribuidoras. Criado pelo decreto 4873/2003.

¹² O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos.

O discurso presente nas cenas da sequência midiática pode assumir diversos contornos. Ademais, por usar como trilha sonora uma música de um contexto diacrônico ao tempo vivido, a proposta assume uma margem na ordem do discurso, tal qual definida por Michel Foucault, que infere que a narrativa deve qualificar-se, cumprindo determinadas exigências, como interagir com discursos já estabelecidos e, nesse caso específico, o uso de uma música da MPB que remete aos anos 1960 e aos tempos da luta política do movimento estudantil contra a ditadura civil-militar (1964-1985).

A propaganda é regida por uma sequência de adesões a uma marcha que é liderada discretamente por um jovem negro que caminha com muita firmeza enquanto canta a canção *Pra não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré (1968). Várias pessoas o acompanham, estas de diferentes idades, de grupos étnicos distintos e inclusive, portadores de necessidades especiais. A caminhada culmina em uma edificação repleta de pessoas que estão estudando, remetendo a uma Instituição de Ensino Superior (IES).

A interpretação da canção feita por um jovem negro, e com *backing* vocal de um trio de jovens negras é por si mesma muito representativa. O novo arranjo dado à música, acrescido da performance dos intérpretes, faz-nos lembrar a *Black Music* estadunidense, já a destreza e desenvoltura do cantor nos faz recordar *Hair*, filme *cult* do final da década de 1970. Naquela altura, este professor de História da rede pública do Estado do Rio Grande do Norte, não conhecia nem a música, muito menos o contexto no qual ela foi escrita, mas naquele momento fui atingido fortemente pela campanha que ocupava cerca de um minuto do noticiário da Rede Globo de Televisão.

Figura 2 – Trecho da propaganda PROUNI (2005-2007).



Fonte: **YouTube**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WRMUN_IYWR8. Acesso em: 11 fev. 2022.

Aquele era um momento de revolução na educação brasileira. Sim, a educação que carregava problemas construídos há décadas, assim como denunciara Darcy Ribeiro¹³. O ex-ministro da Educação do Brasil, nos tempos que o Brasil teve ministros que eram também educados, defendia que a escola pública era a maior invenção do mundo. Essa concepção para além da reflexão, tornou-se real na esteira do ProUni. Na mesma leva, foram criadas outras políticas públicas educacionais significativas: o Programa do governo federal de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Reunidas, essas políticas públicas representam o maior esforço de extensão e democratização do ensino público na história do Brasil. Os dados evidenciam: durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), as matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES) mais do que dobraram, passando de 3,5 milhões em 2002 para 7,1 milhões em 2014.

Em 2007 eu morava numa região inóspita, onde não encontrávamos água com facilidade. As duas primeiras décadas do século XXI foram extremamente difíceis para os moradores do semiárido nordestino. Foi também um projeto criado pelos governos do PT, que favoreceu o alívio aos sertanejos do Nordeste, sendo a nossa família diretamente beneficiada. O programa Um Milhão de Cisternas foi o atendimento mais urgente à carência imediata, dez anos depois, em 2017, assumia meu primeiro cargo público como professor efetivo do Estado do Rio Grande do Norte licenciado pela Universidade Potiguar (UNP), instituição privada, formado através de bolsa integral graças ao PROUNI, atingindo o maior Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), reconhecido assim como o aluno laureado da turma. Tais oportunidades, dadas a um jovem pobre, morador da zona rural de um município do semiárido nordestino, que morava em casa de taipa, sem energia elétrica e reservatório de água potável; representaram uma revolução, que também beneficiou outros milhões de brasileiros, nos tempos que fazia parte das políticas do Governo Federal o enfrentamento às desigualdades historicamente constituídas.

¹³ Darcy Ribeiro costumava dizer que “a crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”, referindo-se às estruturas sociais segregacionistas presentes no Brasil, cujas raízes procurou identificar e combater.

Eu fiz parte de uma revolução na educação brasileira e acredito que este será sempre o caminho mais eficiente no enfrentamento aos dilemas que nosso país acumula, e o espaço de ações de primeira ordem no que concerne as reparações históricas que são necessárias.

PROFHISTÓRIA – a experiência acertada, o ingresso nos tempos sombrios

A formação inicial de um professor de História no Brasil, ano após ano, tem incorporado um volume significativo de produções que visam contribuir no processo de reconstrução do currículo de História e para o empreendimento de novas abordagens no trabalho em sala de aula. O ProfHistória, e a dimensão dos debates que emergem de sua realização, se destacam como contribuições fundamentais para o melhoramento dos níveis de aprendizado significativo e na aquisição de habilidades e competências educacionais na área de ciências humanas, afinal, as produções são experienciadas na dinâmica escolar e disponibilizadas para que outros profissionais venham a utilizá-la.

Hoje, o professor de História que concluiu sua graduação; através do ProfHistória poderá complementar a formação inicial tendo acesso a debates muito mais profundos no que se refere a saberes escolares, educação histórica e metodologias educacionais que serão um escopo valioso para a sua prática docente. E, até aquele que não pôde ingressar no curso, tem acesso ao repositório e à gama de produções do programa, com referenciais, roteiros de estudos e projetos que são plenamente exequíveis e adaptáveis às suas respectivas realidades.

Eu concluí a licenciatura em História no ano de 2012 na UNP, o ingresso na docência só aconteceu dois anos depois, quando passei a atuar como professor do ensino privado. No chão da escola, percebi que os modelos e prática pedagógicas que verificara na universidade seriam de um todo muito difíceis de corporificar na educação básica. A minha formação acadêmica tinha sido a mais tradicional possível; nos métodos, abordagens, produções e estratégias de ensino.

As disciplinas cursadas foram organizadas de forma linear. Cursei “História das sociedades ágrafas” no primeiro semestre e “História contemporânea”, no sexto. Não cursei disciplinas que faziam menção às múltiplas temporalidades, sobretudo dos povos não-europeus. Ressalto, contudo; que tive oportunidade de assistir palestras sobre tempo histórico na academia. Participei de eventos que se propunham a questionar divisões tradicionais, a questão dos sujeitos, o advento da História cultural e, sobretudo, o papel

dos *Annales* na reconstrução dos manuais que orientam a prática do professor de História.

Como professor em atividade, deveria aprender a lidar com essa formação eurocêntrica, fundada em cronologias, usando um livro eurocêntrico e repleto de glorificações e silenciamentos. Precisei buscar referencial teórico e recorrer a manuais capazes de me auxiliar nesta preparação, minorar o tradicionalismo e inovar através da perspectiva do agenciamento histórico.

Marc Bloch (2001, p. 55) diz: “a História é a ciência dos homens no tempo”. Assim, os “homens” são pessoas, grupos, instituições; cabendo à História o método de organização, relato e análise das experiências destes agentes no tempo. Mas o que é o tempo? Como se manifesta? Como é feita sua partição? Tais debates e questionamentos são muito comuns quando se procura questionar os métodos tradicionais de abordagem do tempo, fundamentados absolutamente na lógica positivista do século XIX e na rememoração da permissa ciceroniana da *historia magistra vitae*.

É bem verdade que até hoje estamos condenados a essa institucionalização do caráter linear, cronológico, progressista e evolucionista; do tempo, das sociedades e das experiências humanas. *Das cavernas ao terceiro milênio, História Global, História do mundo*; títulos de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que falam de uma humanidade singular, ocidental, mas pouco aludem à diversidade humana, outras realidades e temporalidades. O parâmetro do estudo e do entendimento de uma sociedade-padrão, elevada e referencial; é de um todo replicada insistentemente nos nossos materiais didáticos convencionais (embora hoje com significativas ressalvas, em notas de rodapé, textos de apoio, e sobretudo, nos guias didáticos de manuais para professor).

No meu contexto de escola privada, fui orientado com certa coerção a cumprir à risca o planejamento do livro adotado sumariamente. Como poderia fugir da linearidade e da noção Toynbeeneana de sociedade? Decidi por reservar o método de estudo das sociedades e a concepção de tempo histórico a partir das alteridades¹⁴ possíveis, e assim; considerar a cronologia do livro didático, mas sempre propor um entendimento das temporalidades específicas de cada sociedade, de cada grupo social, rupturas, continuidades, avanços e retrocessos.

¹⁴ A compreensão do distante, diferente e desconhecido como “outro”. A ideia é que onde havia humanidade, haviam os mesmos dilemas e os sentimentos que lhes são comuns, a fim de promover a empatia.

Como exemplo da utilização do conceito de tempo histórico na minha experiência como professor, cito um projeto que realizei em 2016, no qual busquei orientar os alunos ao estudo do racismo tomando como aporte teórico uma pesquisa vinculada à História da África, das culturas Banto e em especial, a filosofia UBUNTU. O objetivo era mostrar que sociedades consideradas “atrasadas” e/ou “inferiores”; possuíam formas de ser e viver particulares, tecnologias sustentáveis, cujos valores, narrativas de origem e aspectos religiosos poderiam ser euforizados, assim como aqueles provenientes das sociedades europeias. Aplicar as alteridades, em variados temas, objetos e problemas, sempre foi um desafio necessário e gratificante; e o suporte acadêmico me favoreceu muito nesta empreitada; ainda mais com o meu ingresso ao projeto da ONHB (Olimpíada Nacional de História do Brasil), em 2016. Nesta proposta, considero o estudo das diversas engenharias sociais, dos grupos silenciados, os valores, identidades e temporalidades como maneira de ampliar a compreensão da História humana multidimensionada.

Na escola privada, dispunha de 150 minutos semanais para realizar as aulas de História em cada turma, ambiente confortável e material de suporte suficiente para o desenvolvimento de propostas didáticas que viabilizassem o estudo com métodos para além do tradicional. Já no contexto de escola pública, a partir de 2017, esbarrei na drástica redução do tempo de aula e, muitas vezes, no cancelamento de encontros por motivos particularmente inevitáveis dada a realidade nacional da escola básica pública (sem mencionar outras questões estruturais e conjunturais). Uma intervenção e/ou correção de rota na minha prática se mostrava muito necessária.

Tais experiências iniciais na escola privada foram de extrema valia para a acumulação de uma série de documentos, fontes históricas, planejamentos de aula, projetos e sequências didáticas que poderiam ser aplicadas a muitas realidades. Contudo, ao iniciar minha experiência na educação pública, e verificando a carência da clientela quanto ao letramento (ou proficiência) em língua portuguesa, percebia o grande desafio de se empreender métodos com vistas à proposta de Lee (2006), e o conceito de literacia histórica: “Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar”. (LEE (2006, p. 2).

Após uma série de experiências frustradas, ocasiões de aula em determinados momentos muito produtivos e em outros muito desestimulantes, passei a indagar aos

alunos como teriam sido as experiências anteriores que eles tiveram com a disciplina História no contexto de escola pública daquela cidade. A partir deste momento, comecei a perceber que eles eram habituados a apenas copiar do quadro um conjunto de informações, datas, eventos e conceitos; sem situá-los numa significação compreensível.

Emergida esta problemática, visualizei uma proposta de disciplina eletiva para a implementação do Novo Ensino Médio (NEM¹⁵) na E.E. Severina Pontes de Medeiros, na intenção de aguçar o protagonismo estudantil na maneira de conceber o conhecimento sobre conceitos-chaves da História, como tempo, duração, sucessão e simultaneidade; e a seguir, a aplicabilidade em unidades temáticas como memória, identidade, ancestralidade, movimento social e patrimônio cultural; onde tais abordagens favorecem a tomada de consciência partindo da mesma estratégia de estudo das alteridades (empatia histórica) já utilizada nas minhas experiências anteriores.

A proposta visava aplicar métodos pedagógicos multiformes; sequências didáticas e oficinas que utilizem fontes variadas tendo como foco o dimensionamento das diversas temporalidades e sociedades humanas, sem que se possa euforizar alguma em detrimento de outra.

Era a busca por uma disciplina eletiva no ensino médio, onde o espaço das aulas objetive a literacia, a educação e a consciência histórica, admita o estudo do tempo e se pudesse exercitar o entendimento das formas e funções da História na vida prática. O estudo de História para além do conteudismo, mas como uma ferramenta para situar os sujeitos no tempo, e concebê-los como agentes ativos nesta constituição.

A vontade de inserir essa disciplina eletiva no plano de flexibilização curricular da Escola Estadual Severina Pontes de Medeiros, durante a implantação do NEM, fazia parte de uma perspectiva sobre a aprendizagem dos estudantes que residia numa preocupação percebida nos primeiros três meses de trabalho. Japi é o município onde nasci, mas eram os meus primeiros três meses de trabalho com aqueles alunos e me via no interesse constante de poder mapear aquele terreno de atuação, traçar um plano de trabalho e executar quando fosse possível.

Me recordo que nas primeiras aulas senti estranhamento de uma parte dos alunos e uma certa empolgação vinda dos demais. Procurei diagnosticar o interesse e o conhecimento/interação daqueles jovens com a disciplina História, mas vi que nas

¹⁵ O Novo Ensino Médio (NEM) é uma reforma na grade curricular aprovada durante o governo do ex-presidente Michel Temer pela lei nº 13.415/2017, que alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças na estrutura do ensino. As redes e escolas terão até 2022 para se adaptar à nova legislação; mas em virtude da Pandemia da COVID-19, estes prazos serão revistos.

minhas longas rotinas de aula, e sem ter um aparato teórico para obter a imagem com exatidão, apenas pude deduzir que a construção desta avaliação seria imprecisa e tendenciosa.

O ano de 2019 foi primordial na tomada de decisões, principalmente no objetivo de construir dali em diante uma nova etapa na minha carreira profissional, um passo que havia adiado por seguidas vezes, considerando vários fatores, mas que naquela ocasião se mostrava mais do que necessário, essencial. Era chegada a hora de cursar uma pós-graduação, pois me sentia limitado e incapaz de arregimentar estratégias docentes no enfrentamento das minhas preocupações de aprendizagem, mas também pensando na minha prática de ensino experimentada que se mostrava falível naquela mudança de realidade.

Todos os anos eu acessava a prova do Exame de Acesso ao ProfHistória, gostava de analisar as questões, responder e conferir as respostas. Por mais inusitado que possa parecer, eu já utilizava o ProfHistória em sala de aula, pois me valia das discussões evocadas naqueles itens ao preparar minhas aulas, a partir de temáticas sensíveis que conseguia identificar naquela avaliação, montava planos de aulas centrados nas problemáticas levantadas.

Entretanto, apesar de me sentir capaz de compreender a lógica na solução das questões do exame, eu ainda via o ingresso no mestrado como algo inatingível, embora não consiga agora expressar em argumentos a lista de situações que me fizeram sempre procrastinar a candidatura. Apesar disso, me inscrevi para o Exame de seleção de 2020, realizado no final do ano de 2019.

O êxtase com a aprovação, a expectativa pela rotina de estudos foi infelizmente frustrada com o advento da suspensão de aulas. A pandemia da Covid-19 nos condicionou ao ensino remoto durante toda a trajetória de estudos teóricos obrigatórios do programa de pós-graduação da UFRN. Entretanto, no dia 13 de março de 2020, tivemos a única manhã de aula possível, por dois motivos, o primeiro, para conserto do sistema de alimentação elétrica do campus, o que inviabilizou as aulas naquele fim de semana, e segundo, a completa suspensão de aulas por conta do protocolo de biossegurança diante do cenário do novo coronavírus em todo o mundo.

Diante da situação atípica, fomos do riso à ansiedade e, por fim, à surpresa. Tenho plena certeza de que o ingresso no ProfHistória, em tempos tão sombrios, foi além de desafiador, uma experiência que incorporou situações que se somaram às condições que um professor da educação básica pública brasileira convencionalmente já

enfrenta, ao ingressar numa pós-graduação. A condição de estudos em salas virtuais e a experiência de assistir e ministrar aulas através da internet foi uma vivência que, de tão imediata, torna-se até difícil de descrever, pois ainda estamos imersos nela. Ficará para os próximos cursistas a oportunidade de investigar e refletir a respeito dos alcances, limites e consequências deste contexto e, sobretudo o impacto na vida dos professores brasileiros.

O historiador que coincide com a escola: teoria, prática e filosofia da História

“Quem controla o passado, controla o futuro. Quem controla o presente, controla o passado.” Esta icônica frase escrita no livro *1984*¹⁶, de George Orwell, expressa um dos lemas do Partido, figura que ilustra o Estado totalitário criado por ele no livro de ficção publicado no final dos anos 1940. O universo ficcional que se fundia às realidades verificadas na Alemanha, entre 1933 e 1945; e na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, entre 1922 e 1953; nos faz perceber o quanto a História e a gestão de objetos ligados a ela são elementos cruciais nas disputas sociais em diversas temporalidades. Muitos projetos de poder e legitimações discursivas para dominação possuem boas teorias históricas; manipuladas por pessoas qualificadas e que foram instruídas no que se refere ao bom uso das categorias hermenêuticas e heurísticas da História.

Tais habilidades aplicadas com vistas a um objetivo perverso, servem para ilustrar a significativa diferença entre passado e História. Para Jenkins (2004, p. 24), as múltiplas leituras e usos do passado são práticas do discurso sobre o mundo, envolvem uma metodologia, requerem um conhecimento epistemológico, mas também podem expressar uma ideologia, conferindo interesses. História não é o passado, se trata de uma leitura sobre uma determinada época realizada por um determinado escritor e expressa o seu específico olhar.

A referência ao texto de Orwell nos indica o sentido necessário que precisa ser dado a investigação dos discursos históricos, pois há várias versões sobre uma mesma temporalidade, requerendo do leitor noções de intertextualidade, interpretação e discernimento.

Os historiadores lidam com valores escritos com um vocabulário técnico e executando procedimentos que se reformulam intensamente. Tendo às mãos os vestígios

¹⁶ *Mil Novecentos e Oitenta e Quatro*, também publicado com o título *1984*, é um romance distópico da autoria do escritor britânico George Orwell, publicado em 1949.

do passado, ele os inventa evocando modelos epistemológicos, metodológicos e ideológicos, constituindo assim sua vida cotidiana com tais categorias conceituais.

O professor de História na educação básica inclui-se no presente com seus dilemas, questões, angústias e muitos outros problemas; e usa o passado como pretexto para explicá-los, atribuindo significados e buscando soluções.

Contudo, empreender os métodos analíticos e os procedimentos convencionais que gestam os historiadores em sua seara e, ao mesmo tempo, levar ao conhecimento do aluno as informações evidenciadas pelas fontes, é uma tarefa complexa e auspiciosa. Ainda mais, se este conjunto de conceitos, formas e normas se colocam num nível excepcional de abstração, em face do lugar social do estudante e até das condições de trabalho que o professor dispõe.

Assim como salienta Platão, a elevação do princípio de *doxa* para o estágio da *episteme* e a capacidade humana de refletir de maneira abstrata e situado numa dimensão filosófica, requer a superação das antigas querelas entre Filosofia da História e História como ciência, na busca de um trabalho afinado ao interesse mais significativo, que é o conhecimento. Segundo Reis (1996, p. 12), no século XIX a História se colocava em três direções no campo científico. Primeiramente, em Ranke, seguindo modelos da física e os rigorosos métodos, por vezes exclusivistas; em segundo lugar, na abordagem de Dilthey, os questionamentos sobre as especificidades do conhecimento histórico, e, em terceiro lugar, em Karl Marx e a História vinculada à práxis, o materialismo histórico.

Como estas heranças conceituais ainda reaparecem involuntariamente em nossas aulas de História e nas de tantos outros historiadores? Como ainda se apresenta a escola metódica e as concepções de História como um olhar vidrado no passado e alheio aos nossos dilemas cotidianos? Tratar a História como fatos e eventos com fins em si mesmos, colocados em determinada data objetiva ainda é a maneira mais “conveniente” de ensinar História, foi isso que percebemos em nossa vida, e pontuaremos a respeito mais adiante. Estas provocações e questionamentos podem ser confirmadas ou não a partir de uma investigação cuidadosa da cultura escolar dos dias atuais, que poderá ser um definidor do tipo de abordagem usada por professores, comparada as propostas previstas nos documentos institucionais e, não menos importante; a recepção do alunado, agentes mais importantes nesse processo.

O método histórico no mapeamento do passado e dos problemas urgentes na nossa prática de ensino

O que faz o historiador quando faz História? Essa pergunta faz parte de uma das maiores discussões do campo acadêmico na nossa área, e está entre os grandes terrores dos acadêmicos e pós-graduandos. Escrever sobre História é uma tarefa extremamente complexa, pois envolve o seu método, a carga de escritos já produzidos sobre ele e uma verossimilhança fidedigna adaptada para as rotinas escolares. Mas indagamos: será que o professor de História só seria capaz de responder ao estímulo de outra engrenagem, sendo uma catraca presa a uma corrente que muitas vezes está pedalando sem friccioná-la? Entendo que o método de trabalho que o profissional de História pratica cotidianamente é constituído de suas vivências, das trocas, frustrações e sucessos nas suas milhares de aulas. É impossível formar um professor de História acabado na universidade, afinal, fazer História, conforme Gaddis (2003) está na impossibilidade de capturar tudo, mas no exercício da representação, tornando-a antes, compreensível para nós e depois para os outros.

Aqui reside o registro de um novo conceito de consciência histórica, este, veio à tona na obra *Paisagens da História: como os historiadores mapeiam o passado*. Gaddis (2003) usa um mecanismo de comparações para singularizar o empreendimento do método histórico ante os procedimentos científicos das ciências sociais, das exatas, como também, contra as impressões que a ficção científica alude sobre o tempo e ainda, as relações específicas com conceitos particulares em História, tais como: memória, mudança, permanência, causa, consequência, biografia, entre outros.

Gaddis (2003) resume o método histórico como sendo o trabalho do historiador na representação de processos a partir das estruturas sobreviventes (fontes, vestígios, memória), e concebe o historiador como um viajante que contempla uma paisagem misteriosa. Este, domina e, ao mesmo tempo, é dominado absolutamente por ela, possibilitando assim a consciência de sua imponência, mas também tendo o cenário de sua insignificância diante das gigantes estruturas que existem, que ele jamais poderá dar conta.

Edward H. Carr, em seu livro *Que é História*, com sua primeira edição em 1961, aponta a História como sendo a vivência de experiências compartilhadas mutuamente. Sua concepção sobre o progresso se distingue do sentido finito da noção de tempo, a qual será debatida mais adiante ao refletir sobre a concepção clássica da História como

sendo mestra da vida. Carr (1996) considerou que a História é o ensino sobre as experiências humanas no tempo e das habilidades que são acumuladas, no sentido de ampliar as chances de os homens agirem com sabedoria.

O historiador é, então um ser humano individual, Como outros indivíduos, ele também é um fenômeno social, tanto o produto como o porta voz consciente ou inconsciente da sociedade a qual pertence; é nessa situação que ele aborda os fatos do passado histórico. Falamos, às vezes, do curso da história como uma procissão em movimento. (CARR, 1996, p. 71).

Assim, entendo que o professor de História atua como “Agentes do Destino”¹⁷, mas não como aqueles do conto de Philip Dick, mas como pessoas imbuídas da capacidade de interpretar o passado para municiar os estudantes de experiências humanas no tempo. A experiência do outro sendo acumulada e depois considerada e abalizada em cada circunstância e contingenciada.

Neste sentido, o professor que lida com História, desde as primeiras etapas do ensino básico, necessita conhecer e praticar o método de trabalho do historiador. Como a consciência e a ação são coisas eminentemente humanas, é razoável que os(as) docentes, mesmo que não habilitados e/ou licenciados em História, se apropriem das rotinas e estratégias de trabalho do historiador, agregando as suas experiências, momentos em que os alunos serão familiarizados nos conceitos-chave que, plantados e semeados no tempo certo, brotarão e se sustentarão como uma lavoura saudável que teve a invernia¹⁸ no tempo certo.

Qual será o poder/saber/fazer procedimental do professor de História que oportuniza aos estudantes o exercício da reflexão para além do apelo historicista? Como poderá o historiador da escola garantir experiências que visem situar seus alunos numa temporalidade específica, mas que também seja capaz de aproximá-los subjetivamente de um recorte dos dilemas humanos de hoje e promova a consciência histórica? Tais reflexões, práticas e exercícios procedimentais serão contemplados no conjunto deste

¹⁷ *Os Agentes do Destino* (em inglês: *The Adjustment Bureau*) é um filme de romance e ficção científica dirigido e escrito pelo George Nolfi, com roteiro baseado no conto *Adjustment Team* de Philip Dick. Seu lançamento ocorreu em março de 2011. Na trama, a ideia de que o destino é um acaso, é confrontada diante da apresentação de uma complexa organização mundial, com poder econômico e político, que atua no controle e vigilância dos acontecimentos de nossa trajetória humana, evitando ao máximo que escolhas alheias ao estabelecido possam ser realizadas.

¹⁸ Um inverno rigoroso, mas no espaço sertanejo se trata de uma chuva providencial, que cai sobre a terra plantada no período em que os brotos aparecem, evitando que se sufoquem no calor ou morram com a forte irradiação.

trabalho, mas estabeleceremos um segundo nível de reflexões teóricas voltadas para o tratamento da História e a forma epistemológica de sua abordagem na escola, contemplando outros autores e refletindo ainda sobre os motivos e interesses de nossa pesquisa.

Preocupações cotidianas – das percepções profissionais do(a) docente ao objetivo da pesquisa de mestrado

A preocupação com as rotinas escolares do historiador, no objetivo de estimular a interação teoria-prática, tem ganhado destaque há décadas. Contudo, ainda se verifica uma certa resistência, por parte de historiadores-professores, no empreendimento de uma aproximação intensa dos temas e problemas metodológicos do fazer historiográfico em relação aos objetos de conhecimento que são levados para a sala de aula.

Diante do exposto, destacamos o sentido valorativo de uma operação historiográfica, como sugere Michel de Certeau (2002), mesclando teoria e epistemologia na sala de aula, como também destaca Fernando Catroga (2010). Outrossim, será viabilizado o estabelecimento da aproximação entre o ensino e os elementos teórico-epistemológicos da historiografia, objetivando viabilizar a formação de cidadãos plenos, dotados de conhecimentos e saberes históricos que atinem sobre suas cidadanias:

Com efeito, tem-se por certo que a prática teórica da historiografia ficará mais rica se souber mesclar a epistemologia com a operação que visa explicar/compreender o passado e não separá-las, como algum pós-modernismo pretende, com a redução da historiografia à questão exclusivamente formal da sua escrita. (CATROGA, 2010, p. 24).

Os alunos egressos dos anos-séries finais do Ensino Fundamental, nas redes municipal e estadual, trazem consigo aprendizagens múltiplas sobre fatos históricos e saberes relacionados a trajetória da humanidade no planeta. Entretanto, boa parte destes estudantes trazem alguns conhecimentos, mas não possuem habilidade de entender/dimensionar a historicidade das coisas e muito menos conceitos básicos de tempo, rupturas, continuidades, causas e consequências; habilidades que serão úteis na vida. O estudo da História precisa ser para além dos acontecimentos e seu relato em si mesmo. Os alunos devem ser capazes de articular, questionar e construir entendimentos, e depois, dissertar sobre eles de forma ampla e coerente. Isso pode estar ligado à

diferença de abordagem na cultura escolar, à articulação metodológica e até ao fato de estes alunos nunca terem assistido a uma aula de História ministrada por um especialista.

No município de Japi, a realidade escolar que verifiquei, em dois anos de atuação como professor da única escola de ensino médio, me fez atentar sobre esses pontos reflexivos no que se refere ao ensino e aprendizagem em História.

Parte significativa dos alunos concluem os anos iniciais do ensino fundamental em escolas/salas de aula multisseriadas. Este modelo de ensino ainda é uma realidade em Japi, e em outros municípios do Brasil. As(os) professoras(es)/pedagogas(os) atuam como polivalentes. Isso ocorre desde a época em que no Brasil o curso de magistério era ofertado como formação técnica na conclusão do ensino médio¹⁹.

Professores polivalentes buscaram cursar uma graduação na área de Pedagogia para validarem suas atuações profissionais, mas as escolas permaneceram estruturadas nas concepções do período de suas construções: um prédio pintado de amarelo, com uma sala de aula, copa, banheiro e cisterna. O professor, desde então, é o responsável por administrar todos os anos-séries ofertados, ministrar aulas de todos os componentes curriculares e executar as determinações e projetos escolares, de forma ativa, mas solitária.

Nas comunidades rurais, estas escolas multisseriadas persistem e pouco tem sido feito no sentido de atenuar as carências evidenciadas pelo modelo, como também é perceptível que muitos dilemas que irrompem tanto nos anos-séries finais do ensino fundamental, como no ensino médio, são consequência dos dilemas da primeira etapa. E, como uma avalanche de dimensões grandiosas, estas carências condicionam o ensino médio brasileiro aos índices preocupantes, e falando da realidade do Rio Grande do Norte²⁰, essa situação é dramática.

¹⁹ A Lei nº 5692/71, incluiu a habilitação para o Magistério em nível de 2º grau (atual ensino médio). Essa oferta vigorou legalmente até 1996, com a aprovação da Lei nº 9394/96, no artigo 62, destaca a necessidade de licenciatura ou graduação plena para exercício da docência no ensino básico, mas permitia que os professores da educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental, dispusesse apenas da formação de nível médio na modalidade Normal. Com a execução do Nacional de Educação (2014-2024), essa segunda permissão foi suprimida, quando a meta 15 visava garantir, já no primeiro ano de vigência do plano, que os professores da educação básica possuíssem habilitação superior na área do conhecimento em que estivessem atuando. A situação atual, porém, ainda é muito distinta do que foi projetado.

²⁰ O Rio Grande do Norte não atingiu a meta e figurou entre os piores resultados do país no ensino médio da rede pública. Os dados fazem parte do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O estado alcançou 3,2 pontos no Ideb 2019, resultado 1 ponto inferior à meta de aprendizagem prevista para o ano. O RN está ao lado de Pará, Amapá e Bahia, com os menores índices do Brasil. (IDEB: RN não atinge meta e resultado do ensino médio está entre piores do país. **Jornal Tribuna do Norte**. Disponível

Eu, como professor especialista em História, (i) posso identificar as dificuldades de compreensão dos alunos no que se refere a conceitos-chaves para a aprendizagem histórica? (ii) Como construir um plano de ação com aulas voltadas para a educação histórica, com foco na epistemologia do conhecimento e fomento da consciência histórica, sem que eu saiba o que se ensina e o que se aprende nas etapas anteriores? (iii) Como será possível formar alunos capazes de demonstrar habilidades cognitivas em História, sem que o letramento em História já tivesse sido iniciado nos anos-séries anteriores? Estas são as preocupações mais relevantes neste trabalho, e que nos tem motivado a propor uma alternativa escolar, em parceria com outra rede e seus professores, com vistas a enfrentar tais dilemas na realidade local de nossa atuação, mas que sirva em cada medida a outras realidades escolares que convivem com as angústias e preocupações supracitadas.

Desde meus primeiros contatos com a educação, seja na experiência inicial, como também na formação acadêmica, sempre verifiquei que o sentido da escola (educar para a vida) compunha o mote primordial em todas as dinâmicas. Os contextos colaborativos, a troca de saberes, o acolhimento e a continuação²¹, favorecem o conhecimento sobre a vida, o mundo, e, influencia na tomada de atitude, com vistas a participar e nele intervir substancialmente.

O direito à Educação é concebido como um direito de todos. Nas Constituições brasileiras anteriores à Ditadura Militar, havia a defesa do direito de todos à escolaridade, mas a escola pública era restrita apenas àqueles que comprovassem carência de recursos. A partir da Constituição de 1988, a palavra “todos” têm uma abrangência universal. Vale a pena ressaltar que a Assembleia Nacional Constituinte propiciou uma oportunidade inédita de participação política ao povo brasileiro. Cidadãos de todos os rincões puderam opinar e sugerir detalhes para o texto

em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/ideb-rn-na-o-atinge-meta-e-resultado-do-ensino-ma-dio-esta-entre-piores-do-paa-s/489881>. Acesso em: 15 fev. 2021.

²¹ O sentido continuador nesse processo, envolvendo, sobretudo a educação para a vida, se ancora na ideia de Émile Durkheim, importante sociólogo francês, que destaca o papel fundamental da instituição social “escola” no desenvolvimento e na legitimação da sociedade industrial, em plena ampliação no decorrer do século XIX. Para ele, a escola funcionaria como um “microcosmo” da sociedade, sendo nela reproduzidas as lógicas existentes no trabalho na indústria. Durkheim dizia que a escola era uma mini reprodução da sociedade - com todas as suas qualidades positivas e negativas, onde os estudantes iriam aprender como se portar dentro da sociedade quando atingissem a maturidade social. E assim, entendemos o sentido da escola que visa assim a continuação, ou o preparo para a vida.

constitucional²², e essa participação ativa faz com que até hoje, a primeira Constituição do período pós-ditadura militar, seja conhecida como “Constituição Cidadã”.

A educação sendo admitida como um direito dos cidadãos brasileiros altera a lógica, inclusive em sala de aula. A partir de 1988, ficou implícito que a escola havia passado a ter mais responsabilidade pela garantia do aprendizado (os alunos têm o direito de aprender, as escolas e os professores têm o dever de ensinar). Em ritmo e compasso semelhantes, admitindo porventura que todo esse processo se daria como num passe de mágica, nos anos seguintes, esquemas de estrutura que enxergavam a aprendizagem como um avanço contínuo, que não deveria ser interrompido por constantes reprovações, começaram a se difundir nas redes públicas brasileiras. A consideração admitida, a partir de ciclos, estabelece que não existindo um caráter avaliativo, a progressão no processo de alfabetização deve ocorrer sem interrupções, para que ao longo deste, os estudantes adquirissem o letramento significativo na língua portuguesa e aprendizagem matemática.

O debate sobre progressão continuada é uma das temáticas mais recorrentes nos espaços de discussão pedagógica. Desde reuniões de conselho de classe até encontros de educadores na academia. Em 1997, uma pesquisa²³ realizada em 16 países e analisada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) apontou que o Brasil era o primeiro no índice de repetência escolar entre alunos dos primeiros anos do ensino fundamental (26%).

Nesse contexto, já estava em implementação no país inteiro, uma proposta inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que considerava a aprendizagem por ciclos. Consideramos que esse encaminhamento foi um avanço significativo nos debates sobre o ensinar e o aprender em um país de profundas e persistentes desigualdades. Segundo Pedro Demo (2010), aprender a aprender se trata de uma competência/habilidade que está vinculada à atividade cognitiva de uma vida toda. Entretanto, a realidade das escolas brasileiras nas quais o ensino das séries iniciais se processa na modalidade multisseriada, o aproveitamento e as aprendizagens são

²² “O Senado Federal, antecipando-se à própria instalação da Constituinte, criou, em 1986, o projeto Constituição – a voz do cidadão, que procurou mobilizar a sociedade, os grupos sociais e os indivíduos, colocando à disposição, nas agências dos Correios de todos os municípios do Brasil, formulários para envio de sugestões aos constituintes. Foram recebidas mais de 72.000 cartas.” (A participação popular nos 25 anos da Constituição cidadã (Exposição). **Jornal Constituinte**. Brasília, out./nov. 2013).

²³ Pesquisa divulgada em reportagem do Jornal Folha de São Paulo. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 01 de março de 2000. Disponível em: <https://bitly.com/q0mXb>. Acesso em: 22 fev. 2021.

naturalmente dificultadas, e isso não desfavorece a crença no conceito da progressão continuada, mas nos leva a refletir sobre o condicionamento das salas de aula onde o professor precisa ministrar aulas sozinho, para diversos alunos, de diversos níveis de aprendizagem.

A educação não é feita através de um único percurso e muito menos acaba por garantir os mesmos resultados, isso se mostra ainda mais evidente nas classes multisseriadas. As escolas públicas são heterogêneas e permeadas por uma variedade sem fim de realidades sociais, culturais e políticas, algo que pouco foi considerado por anos a fio. Com destaque ao sentido de que a educação básica pública é única, há ainda tantas realidades particularmente difíceis que este trabalho seria auspicioso em tentar debater a universalidade de suas proposições. Porém, é na particular problemática de nossa pesquisa, que reside uma persistência que muito pode ilustrar a raiz de nossas feridas que se inflamaram de forma potencial nesta última década. Preocupado com o que se ensina e o que se aprende nos anos-séries iniciais, ainda aproximados do referencial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História, em Fundamentos Teórico-Metodológicos Para o Ensino de História (Anos Iniciais), Freitas (2010) considera:

Para o ensino das séries iniciais, que nos interessa, particularmente, o uso acrítico das novas correntes historiográficas e a mescla de teorias e práticas educacionais ditas renovadas e democráticas fragilizam os Parâmetros. O primeiro problema é o desprezo pela historicidade dos conceitos. Cidadania, por exemplo, é veiculado como se a noção não mudasse com o tempo. (FREITAS, 2010, p. 161).

O que acontece nos mais distantes rincões, onde o Estado brasileiro oferece apenas um profissional da educação com a tarefa de dar conta de vinte alunos de cinco níveis escolares diferentes, e que convivem numa mesma sala de aula, dependendo do auxílio polivalente deste educador?

Nós poderíamos estar falando de uma escola futurista, onde já houvéssemos derrubado essa divisão tradicional de séries e níveis de aprendizagem, onde alunos mais avançados pudessem ajudar aqueles com dificuldade, assim como a admirável experiência que impressionou o educador Rubem Alves, a qual sempre relatara. A surpreendente, mas já antiga Escola da Ponte²⁴, uma instituição pública de Portugal que,

²⁴ Inserida no sistema público de educação e localizada no município de Santo Tirso (próximo à cidade do Porto), a Escola da Ponte não adota um modelo de séries ou ciclos. Lá, os estudantes de diferentes idades se organizam a partir de interesses comuns para desenvolver projetos de pesquisa. Os grupos se formam e

desde 1976, admite que o percurso educativo de cada estudante supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio e um relacionamento solidário com os outros. Entretanto, é preciso distinguir *expertise* de um abandono projetado. Milhares de escolas rurais persistem neste país imenso, onde professores(as) seguem abandonados, sem estrutura, acompanhamento e expectativa de mudança.

Em resumo, se o trabalho educativo é dificultado diante destas realidades tão espinhosas, quiçá as aprendizagens mais específicas, que formam para a cidadania. Sendo a História, “o saber que se propõe a levar o estudante a transitar nos lugares que nunca foram visitados” (GADDIS, 2003, p. 30), é imperativo que se estabeleçam formas de aproximar os agentes do processo educativo, no sentido de se investigar sobre as aprendizagens idealizadas, aquelas que são alcançadas e, por fim, alternativas de melhoria nos índices pré-estabelecidos. Professores dos anos-séries iniciais e finais do ensino fundamental, podem se aproximar e criar uma rede de colaboração, com trocas de saberes e experiências no sentido de se aplacar o cenário a ser verificado.

Ademais, nesta dissertação apresentamos a pertinência da construção de uma proposta de análise, abordagem e síntese de conceitos/elementos teóricos, atinentes ao desenvolvimento da aprendizagem histórica, e, trabalhar pela efetividade didático-metodológica de sua implementação em parceria com professores da zona rural do município de Japi/RN, tanto os que lecionam em turmas seriadas, quanto os que lecionam nas multisseriadas.

No capítulo 1, nos dedicamos a diagnosticar as principais dificuldades percebidas no que se refere à aprendizagem histórica dos alunos do ensino médio, cuja ocorrência tende a retardar o desenvolvimento das competências e habilidades vinculadas ao componente curricular História, quando acessam essa fase da educação básica. Para construir uma visão de geral, utilizamos um tópico de texto dedicado a apresentar uma discussão sobre territorialidade e a força do lugar na construção de uma ideia de escola que transita nas impressões e expressões dos alunos que se deslocam para estudar “na rua”²⁵.

se desfazem de acordo com os temas e a partir das relações afetivas que os estudantes estabelecem entre si. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/experiencias/escola-da-ponte-radicaliza-ideia-de-autonomia-dos-estudantes/> Acesso em: 09 set. 2021.

²⁵ Essa é a expressão usada para determinar as espacialidades urbanas em muitos municípios do Nordeste brasileiro. A rua é o sinônimo de zona urbanizada. Em se tratando da organização das escolas, há pelo menos quatro décadas, os estudantes precisam se deslocar até os centros urbanos para cursarem o ensino fundamental II, antigo ginásio, e o ensino médio, antigo 2º grau. Por conta disso, em Japi as escolas ainda são conhecidas por essas alcunhas.

Cumprida essa fase, essencial para o mapeamento da nossa realidade, e que pode ser vivenciada por outros(as) docentes, usamos uma parte do conjunto de saberes/vivências constituídos na experiência acadêmica do mestrado profissional em ensino de História, a fim de investigar a aprendizagem histórica nos anos-séries iniciais do ensino fundamental em Japi, tomando como referência, o método de análise qualitativa em educação histórica, consciência histórica e direitos de aprendizagem histórica. Buscando identificar as raízes que alicerçam nossas preocupações, apresentamos no capítulo 2 as escolas multisseriadas do município, a fim de fornecer aos pesquisadores em ensino de História, um referencial detalhado sobre o caminho percorrido pelos estudantes nas fases iniciais, nas quais podem prescindir do ensino de História.

Por fim, no capítulo 3 apresentamos o artefato produzido na trama desta pesquisa. Um guia facilitador no trabalho de implementação de uma rede colaborativa²⁶ entre professores dos anos-séries iniciais de escolas rurais multisseriadas, usando nossa experiência em Japi/RN. Sendo esta rede, um espaço de interação e trocas de vivências escolares, tendo como foco o ensino aprendizagem histórica dos alunos, objetivando o letramento histórico e oportunizando a formação continuada dos professores envolvidos, culminada com a criação de um tutorial produzido a partir dos encontros (virtuais e/ou presenciais) e que serão referência para a utilização das dinâmicas abordadas. No sentido de tornar a experiência de aproximação entre os professores de contextos distintos melhor orquestrada, sugerimos a utilização de sequências didáticas propostas em planos de aula da Revista Nova Escola, selecionados criteriosamente na preocupação de atender a um método razoável e exequível de utilização, mediante o sequenciamento de competências e habilidades esperadas para em cada ano série.

Em resumo, o artefato que brota desta pesquisa se trata de um tutorial para formação de uma rede colaborativa entre um professor especialista em História e diversos docentes que atuam nos anos séries iniciais do ensino fundamental. Para isso, o tutorial se vale de estratégias e intervenções voltadas para sala de aula previstos por uma revista especializada na indicação de planos de aula e sequências didáticas classificadas para cada ano-série. Essa seleção foi feita por nós, considerando por um lado a potência

²⁶ A *rede colaborativa* se trata do ofício de mobilização de professores em prol da aprendizagem histórica. Já o termo *comunidade de aprendizagem*, é o preceito que rege este trabalho. As ações propostas na rede não estão postas no sentido de funcionar como uma prescrição de atitudes e fazeres docentes. Concebemos que a rede é um espaço construído para a partilha de saberes, metodologias e estratégias entre professores que atuam em etapas distintas e o sentido de comunidade sugere a forma como se dará a relação, nunca impositiva ou hierarquizante.

de cada plano e por outro o latente atendimento às necessidades didático-pedagógicas inerentes a etapa de ensino trabalhada, em consonância com os documentos curriculares e a observância do sentido propositivo e não impositivo deste trabalho, cabendo assim a cada professor tutor, a análise, crivo, apropriação e adaptação às suas respectivas realidades educacionais.

1 MAPEAMENTO EM RETROSPECTIVA. A PRÁTICA DOCENTE NO NOSSO CONTEXTO DE ATUAÇÃO

1.1 Visão de área – novas ruralidades e territorialidade: escolas em condição de isolamento e a força do lugar

Participei de uma entrevista com o músico Renato Teixeira. Certa hora, alguém pediu para listar as diferenças entre a música sertaneja antiga e a atual. A resposta dele surpreendeu a todos: “Não há diferença alguma. A música caipira sempre foi a mesma. É uma música que espelha a vida do homem no campo, e a música não mente. O que mudou não foi a música, mas a vida no campo”. Faz todo sentido: a música caipira de raiz exalava uma solidão, um certo distanciamento do país “moderno”. Exigir o mesmo de uma música feita hoje, num interior conectado, globalizado e rico como o que temos, é impossível. Para o bem ou para o mal, a música reflete seu próprio tempo. (BARCINSKI, 2012).

O texto acima, compõe a reflexão teórica de uma das questões apresentadas aos candidatos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2016. Nela, o colunista/crítico André Barcinski, que assina a coluna *Uma confraria de tolos*, do Jornal Folha de São Paulo, relata suas impressões e surpresas, provenientes de uma conversa com o músico Renato Teixeira, um dos mais destacados intérpretes e compositores da música de raiz sertaneja.

O item do exame lança a lacuna: a questão cultural indicada no texto ressalta o seguinte aspecto socioeconômico do atual campo brasileiro – a ser preenchida por – (a) Crescimento do sistema de produção extensiva, (b) Expansão de atividades das novas ruralidades, (c) Persistência de relações de trabalho compulsório, (d) Contenção da política de subsídios agrícolas (e) Fortalecimento do modelo de organização cooperativa. A alternativa correta, segundo os elaboradores do exame, é a letra (b), destacando as mudanças pelas quais os habitantes das zonas rurais experimentaram nas últimas décadas, enfrentando o congelamento simbólico, por vezes carregados de estereótipos, voltados para a contínua preservação do caipira ou sertanejo do Nordeste, como sendo dotado de uma eterna rudez e resistência ao moderno.

A mudança, evocada no prefácio deste trabalho, insere-se na dinâmica de solução de uma das principais avaliações do sistema de educação pública nacional e, ao mesmo tempo, traz à tona debates que qualificam a necessidade de se admitir os elementos representativos da constante dinâmica dos lugares.

Refletindo sobre as forças mobilizadas quando da presença humana nos lugares, Santos (2006) versou sobre o mundo que está em cada lugar, à sua maneira. O intelectual ressalta que a análise sobre o lugar deve considerar tais forças que incidem sobre o local, provenientes do global, e pega emprestado o termo glocalidade, do economista Georges Benko.

Aproximando o conceito de Benko (2002) na ilustração da espacialidade escolar multisseriada notamos um isolacionismo que se desprende da missão e razão da escola como instituição humana. Nestas, o professor desde então é o responsável por administrar todos os anos-séries ofertados, ministrar aulas de todos os componentes curriculares e executar as determinações e projetos escolares, de forma ativa, mas solitária. Neste modelo de escola, existe apenas uma classe e nesta os(as) docentes acumulam as funções de coordenadores e diretores, e que atuam isolados em suas localidades, com seus alunos locais, pertencentes a uma rede de educação que ainda hoje admite seu funcionamento. Este isolacionismo consentido pode significar mais do que uma incoerência pedagógica e didática, mas uma situação de omissão e má gestão dos recursos públicos, um dos danos mais graves à administração pública.

Ademais, a Constituição Federal em seus artigos 6º e 205, prevê a educação como direito de todos e dever do Estado. O artigo 206 VII da mesma Carta Política estabelece também uma garantia de padrão de qualidade das políticas educacionais, sem, no entanto, especificar os parâmetros mínimos para aferir tal padrão.

O artigo 212 da mesma Constituição, por sua vez, obriga que os Municípios apliquem no mínimo 25% de sua receita com impostos e transfêrencias em educação. Em que pese tal percentual ter sido atingido em anos anteriores, o município de Japi tem aparentemente negligenciado as escolas da zona rural. Curiosamente, diga-se de passagem, no último ano de 2021, o município de Japi gastou, segundo dados do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Norte, apenas 24,37% dos seus recursos com educação, ficando abaixo da determinação constitucional.

Em outro pórtico, conforme dados do mesmo Tribunal de Contas, o município de Japi não cobra IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano) de seus habitantes: imposto que é responsável por fortalecer as receitas dos municípios. Tal tributo está regulamentado pelo Código Tributário Municipal, mas as administrações passam temendo que a cobrança do gravame gere impopularidades que descambe no campo político.

Neste contexto temos o seguinte quadro: o município de Japi tem negligenciado

durante anos as escolas da zona rural, não atingiu no último ano o patamar mínimo de gastos com educação, além de não cobrar determinados impostos para fortalecer suas receitas, temendo as administrações a impopularidade. Toda este quadro faz com que as pessoas usuárias do serviço público da educação sejam vítimas do descaso de má gestão de recursos públicos, gerando consequências que, em parte, podem ser resolvidas pelo controle entre os Poderes (sobretudo o Judiciário), parte apenas podem ser solucionadas pelo voto.

Nos últimos 10 anos, não apenas no município de Japi, mas em outros da região Trairi, se pôde perceber uma série de obras de melhorias nas escolas urbanas e rurais. Toda essa leva de destinação de recursos, contribuiu inclusive para evitar o deslocamento de crianças e adolescentes de suas comunidades para a zona urbana, ao possibilitar a oferta dos anos finais do ensino fundamental nestas ruralidades. Esse processo faz parte de uma orientação e cobrança realizada pelo Ministério Público do Rio Grande do Norte (MP/RN), no sentido de reduzir o número de classes multisseriadas e também, no objetivo de estabelecer nas zonas rurais, escolas com modelo de funcionamento e gestão, ofertando um ensino mais condizente com a realidade urbana e também, com melhoria nos dados de avaliações institucionais como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

O MP/RN percebeu que as escolas rurais multisseriadas, com um funcionamento excepcional, trazem muitos custos ao município, além de serem acessadas por uma quantidade reduzida de alunos por causa da sua localização.

Neste sentido, seria mais viável e econômico, construir ou organizar escolas em áreas centrais e transportar os estudantes para estas, processo que identificaremos a seguir como nucleação. As escolas rurais multisseriadas funcionam de forma precária, sem recursos e estruturas adequadas, e uma escola modelo, poderia receber todos os recursos humanos de uma instituição de ensino, como direção, equipe de alimentação escolar, auxiliares de limpeza, secretários escolares, oferecendo uma estrutura ampla, salas seriadas, conforto e segurança que os profissionais e alunos necessitam.

No caso do município de Japi, o Termo de Ajustamento de Conduta nº 04/2014, datado de 20 de agosto de 2014, com foco na garantia de acessibilidade às pessoas com deficiência (PCD) ou com mobilidade reduzida, estabelece a extinção de 14 pequenas escolas da zona rural, que seriam substituídas por outras 4 escolas maiores a serem construídas pela administração municipal da época. Duas destas novas unidades escolares seriam construídas até 31 de dezembro de 2016, e outras duas até o ano de

2018. O tempo passou, e o acordo feito junto ao Ministério Público ainda não foi honrado pelo município de Japi, repercutindo o descumprimento em ação judicial que corre junto à 2ª Vara da Comarca de Santa Cruz/RN.

Conforme o processo público 0800291-19.2019.8.20.5126, o prefeito Robson Vanderlei de Medeiros (prefeito municipal entre os anos de 2009 e 2016) foi notificado e se comprometeu a construir duas escolas no período final de seu último mandato. O termo previa que os prédios deveriam ser construídos com observância de normas técnicas adequadas e multa em caso de descumprimento. Segundo o processo, findado o período previsto, o TAC não foi honrado. Após 1 ano do prazo previsto inicialmente, o MP notificou o prefeito Jodoval Ferreira de Pontes a prestar informações sobre a referida ação. Não obtendo respostas, o convocou a comparecer à sede do órgão na comarca de Santa Cruz/ RN no dia 26 de Junho de 2018. Na ocasião, o prefeito informou ao MP que o TAC não tinha sido cumprido pelo gestor anterior, que o mesmo havia realizado melhorias nas escolas da zona rural, mas que as mesmas 14 unidades escolares estavam funcionando sem que fosse feita nenhuma reforma no aspecto relacionado à acessibilidade.

Criado o impasse, conflito de atribuições ou simplesmente “jogo de empurra”; o MP notificou o ex-prefeito Robson Medeiros a prestar esclarecimentos sobre o não cumprimento do TAC numa audiência marcada para 18 de setembro de 2018. Na ocasião, o prefeito reconheceu que nada havia sido feito e atribuiu à crise financeira, a qual o município passou entre os anos 2015 e 2016, o entrave para o cumprimento do compromisso assumido em 2014. Por fim, o processo se encerra com uma certidão de conclusão datada de 24 de setembro de 2018 e as 14 escolas rurais do município continuam em funcionamento nas mesmas condições até hoje.

Um fato significativo neste enredo processual é que a proposição das melhorias direcionadas às escolas são centradas no aspecto da acessibilidade mas que se feita no prazo estabelecido teria cumprido a previsão da nucleação das escolas, aspecto que esse trabalho destaca como fator excepcional na constituição dos passos relevantes para melhoria dos índices de aprendizagem e atendimento ao que prevê na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Portanto, relatada a ocorrência, a intenção é posicionar o entendimento do espaço, as forças e o tratamento local, e além disso, a atitude dos órgãos públicos no tratamento de suas particularidades. Escolas rurais multisseriadas localizadas em comunidades que passaram por mudanças demográficas, provocando um isolamento que afeta o funcionamento, mas que por uma série de fatores ainda

continuam isoladas, disponíveis e sendo a única oferta de matrículas para os alunos destes espaços.

Por fim, neste entendimento consideramos as escolas reais que resistem nesses locais, pessoas que por estarem próximas a estas, usufruem da oferta de vagas que a mesma dispõe, e estes alunos que estão alheios aos eventos de ordem organizacional necessitam dessas escolas abertas e prontas a acolhê-los. Ou seja, a presença humana tem sua faceta coercitiva, seja no elemento visível até na sinergia, representada sobretudo pelo poder do grupo que apoia, torce e incentiva a existência e/ou manutenção destes espaços escolares apesar de suas condições por vezes inadequadas. Estes, esperam sim da parte que cabe à administração pública o interesse pelo investimento, valorização, estruturação, mas enquanto estes não chegam, eles precisam de escolas. Em outra dimensão, a importância do envolvimento de diversos agentes nos processos e acordos humanos, torna-se questão imprescindível na promoção desta força que sustenta a territorialidade e aqui, atrelado ao direito à educação.

Neste momento voltamos a Milton Santos, e ao seu debate sobre a força do lugar:

A localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela. O Mundo, todavia, é nosso estranho. Entretanto se, pela sua essência, ele pode esconder -se, não pode fazê-lo pela sua existência, que se dá nos lugares. No lugar, nosso Próximo, se superpõem, dialeticamente, o eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando, definitivamente, as noções e as realidades de espaço e de tempo. (SANTOS, 2006, p. 218).

Como podemos caracterizar estas escolas rurais em pleno século XXI, tomando como referência as considerações da geografia humanista cultural e outros elementos catedráticos desta ciência humana? Abordaremos a seguir as características de nosso espaço de pesquisa, concebendo-o como lugar, com forças específicas com as quais nossa pesquisa precisa lidar com muita sensibilidade para que seja entendido o lugar de fala, os limites e possibilidades que dele emerge.

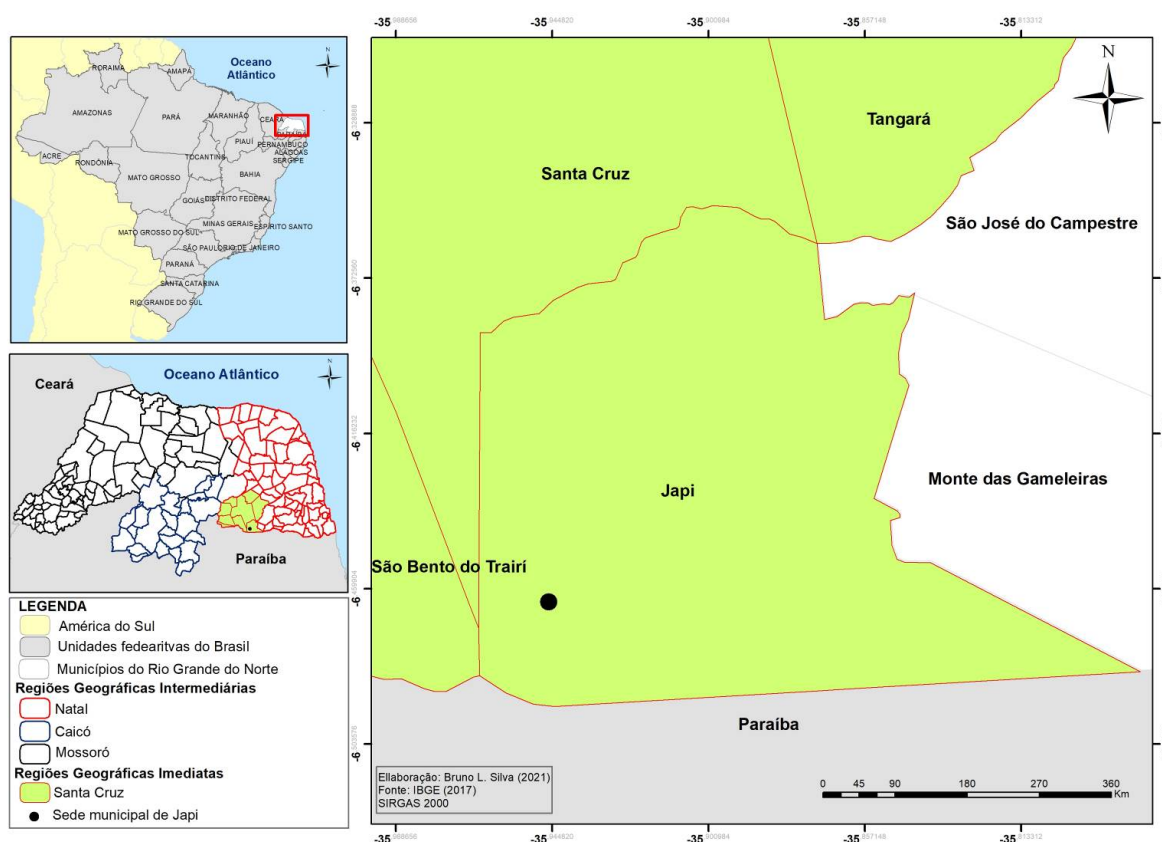
1.2 Espaço, lugar e cultura escolar: comunidades rurais de Japi/RN e suas escolas em condição de isolamento

Espaço escolar: É o conjunto das relações construídas entre espaço físico das instituições de ensino, seus sujeitos diretos (docentes e discentes), a comunidade composta por pais, vizinhança, legisladores,

gestores, etc., e os resultados dessas relações: leis, prescrições curriculares, materiais didáticos, metodologias de sala de aula, estratégias de relacionamento, etc. e que, por meio deste entendimento, objetiva produzir reflexões teóricas específicas no que diz respeito ao conceito de espaço escolar. (OLIVEIRA, 2013, p. 230).

Japi é um município da região Trairi do Rio Grande do Norte, segundo estimativa do IBGE, a população em 2020 seria de 4995 habitantes. No que se refere a trabalho e rendimento²⁷, o município figura entre um dos mais pobres do estado, com a maioria das famílias dependentes exclusivamente de benefícios sociais.

Figura 3 – Mapa de Japi em relação às regiões geográficas intermediárias e imediatas.



Fonte: IBGE (2017). Elaborado por: Bruno L. Silva (2021).

²⁷ Em 2018, o salário médio mensal era de 1.6 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 8.1%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 116 de 167 e 99 de 167, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 4427 de 5570 e 4065 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 55.5% da população nessas condições, o que o colocava na posição 6 de 167 dentre as cidades do estado e na posição 395 de 5570 dentre as cidades do Brasil. IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/japi.html>. Acesso em 12 fev. 2022.

No que se refere à taxa de escolarização de crianças e adolescentes, 1061 matrículas foram registradas em 2018, segundo dados do INEP²⁸ para alunos do ensino fundamental. Estes alunos estavam distribuídos em 15 unidades escolares (municipais e estaduais), sendo 5 na zona urbana e 10 na zona rural (a maioria formada por grupos escolares, assim como a população o chama). Com destaque mais direcionado às escolas rurais, temos uma particularidade presente em Japi, e que também ocorre em muitos outros municípios do Brasil, as escolas multisseriadas, cenário que segundo Azevedo (2006) e Santos (2017)

Quanto aos prédios escolares, na década de 1970, prevaleciam os grupos escolares, construídos por volta de 1930 e 1940. Segundo Queiroz, M. (1998, p. 6), “mantiveram-se aqueles com uma única sala de aula e um professor para atender a uma ou mais séries no mesmo horário (classes multisseriadas)”. Os estudos da autora mostram, ainda, que, até por volta dos anos de 1970 e 1980, este modelo de escola prevalecia como a modalidade mais comum às escolas no campo. Na verdade, esse quadro não foi ainda alterado de modo significativo. (AZEVEDO, 2006, p. 82).

É perceptível que a maior parte das classes multisseriadas encontra-se em escolas localizadas no campo [...]. Nos dias atuais, esse tipo de organização de ensino é geralmente encontrado em escolas com condições desfavoráveis e em muitos casos desumanas, essa situação acaba por comprometer a organização do ensino, bem como o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. SANTOS, 2017, p. 33).

Seguindo um ritmo de abordagem em diálogo com a Geografia, a nossa *vista área*, uma perspectiva de análise das escolas rurais multisseriadas de Japi como lugares em condição de isolamento, considera o olhar para além dos aspectos físicos destes espaços, mas os elementos que possam ser relacionados à orientação das pesquisas geográficas humanistas, que conforme Amorim Filho (2006), volta-se para as percepções, representações dos lugares, cognições de um lugar concebidos individualmente ou intersubjetivamente, filiados a uma perspectiva cultural, movimento que também aconteceu na historiografia no último quartel do século XX.

Aguçados por esse aspecto diluidor de paradigmas metodológicos, percebemos as dinâmicas das ruralidades em Japi/RN como forças inevitáveis, novidades que chegaram como contingenciais, dada a locomotiva do tempo, mas que no que concerne às espacialidades, as escolas multisseriadas resistiram como organismos capsulares de

²⁸ Matrículas no ensino fundamental: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 maio 2019.

um outro tempo, inseridas na paisagem das mudanças com a mesma operacionalidade dos tempos de antanho. E vale ressaltar, que não estamos negligenciando o sentido patrimonial destes monumentos, que merecem cuidado e uma política preservacionista, mas amarramos nossa perspectiva no elo com a definição das culturas escolares apontadas por Santos (2017), que executadas em simetria com as dinâmicas de cinquenta anos atrás, desfavorece o principal objetivo da escola de hoje, que é o pleno preparo para a vida.

O questionamento que emerge após o trabalho de mapeamento cultural do nosso espaço de pesquisa, seguindo a perspectiva de Seeman (2003), reside na constatação de que a maioria das escolas, não são concebidas ou funcionam como unidades escolares semelhantes àquelas verificadas na zona urbana do município. Por que estes “grupos” resistem como único espaço escolar acessível aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental na zona rural de Japi? Estes grupos, seu funcionamento e seu descompasso com as políticas educacionais propostas já na terceira década do século XXI, qualificam estes espaços como escolas isoladas, descaracterizadas, distantes das dinâmicas dos lugares, dos festejos, das decisões, dos enfrentamentos importantes nestas localidades. Escolas que funcionam burocratizadas, na rigidez de suas paredes, no concreto do seu piso e nos traços das suas cadernetas, compondo relatórios de final de ano letivo para um arquivo regimental.

Nas suas pesquisas, muitos novos geógrafos culturais voltaram a sua atenção não aos fatos visíveis, mas aos seus significados e, de certa forma, simplificaram e caricaturaram a geografia *saueriana* como meras descrições de artefatos. Ao mesmo tempo, ficaram cientes do “dilema de representação”, o que fez com que escolhessem metáforas para captar a ideia da paisagem. (SEEMAN, 2003, p. 266).

Figura 4 – Crianças, jovens e adultos, reunidos e festejando. E. M. Emília Tavares de Souza. 1997.



Fonte: Arquivo familiar.

Figura 5 – Fotografia recente da E. M.1 Emília Tavares de Souza. Enquadramento no mesmo ângulo da foto anterior. Abril de 2021.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

As duas imagens retratam o “Grupo Escolar” do Jacu, que na verdade se trata da Escola Municipal Emília Tavares de Souza. O termo “grupo escolar”²⁹ funciona genericamente no imaginário popular das comunidades da região, pois é assim que todos empreendem referência a essa escola e a todas as outras inseridas nessas ruralidades. Ou seja, o nome dado à modalidade de educação multisseriada, vigente até hoje, data da primeira República, mas resiste nos traços da paisagem do lugar e no funcionamento como instituição. Ambos os registros trazem à tona duas formas de relacionamento da comunidade rural com a escola. O primeiro é um retrato de uma “festa americana”, que era comemorada anualmente, ou até com mais intensidade, sem uma definição de data específica, mas quando todos estavam de acordo, entre os anos 1980-1990. A segunda, representa a escola no contexto da pandemia da Covid-19 e diz muito do tratamento que a comunidade passou a dar ao ambiente, sendo tratado exclusivamente como uma escola que cumpre apenas o seu papel de receber os estudantes das comunidades circunvizinhas.

Por mais confuso que possa parecer, cremos que as duas fotografias possibilitem a compreensão de que, anteriormente, a escola era um lugar de encontro, festa, confraternização, e que há mais de vinte anos, estes usos não mais são aplicados ao ambiente na mesma intensidade. E as festinhas escolares? Em relação a isso, a professora que atua nesta unidade escolar, realiza com recursos próprios, festejos na Páscoa, no Dia das Mães, no Dia dos Pais, entre outros. Contudo, estes mesmos pais e mães recordam que outrora, aquele lugar representava um dos espaços mais pulsantes de suas juventudes.

Segundo Dozena (2020, p. 383), “[...] as artes permitem alcançarmos as evidências pesquisadas por caminhos mais curtos.”³⁰, e neste sentido, utilizamos o

²⁹A partir da história das instituições educativas é possível constatar que a história das escolas isoladas é indissociável da história dos grupos escolares, uma vez que ambas são modalidades educacionais denominadas no regime republicano. No ideário republicano iniciou-se o processo de constituição da escola primária moderna, um novo modelo de escola para o Rio Grande do Norte, refletido na criação dos grupos escolares; no entanto, as escolas isoladas, diferentemente dos grupos, aparelharam-se a partir de orientações identificáveis em contextos anteriores a sua emergência, sob o modelo de escola unitária, ao arbítrio de um único professor. FERNANDES, Aline de Medeiros. **A expansão das escolas unitárias primárias públicas nordestino-grandenses (1835-1961)**. Natal, 2018. Vale destacar que o termo Escola Isolada, não se refere a “condição de isolamento” que utilizamos como problemática principal desta seção.

³⁰COSTA, Benhur Pinós da. As microterritorialidades além das identidades: contextos de emergências de singularidades e suas possibilidades de pesquisas e narrativas. In: REGO Nelson; KOZEL Salette (org.). **Narrativas, Geografias e Cartografias: para viver é preciso espaço e tempo**. Ana Francisca Azevedo, colaborador – [IGEO, Departamento de Geociências da UFRGS]. v. 1, p. 585-624. Porto Alegre: Compasso Lugar – Cultura, 2020.

elemento festa para demonstrar essas novas ruralidades que envolvem o relacionamento das comunidades japienses da zona rural com estes espaços escolares, usando o exemplo do grupo do Jacu. Hoje, não há o mesmo aconchego, as músicas, a festividade. Vale ressaltar que a eletrificação foi instalada na escola apenas no ano de 2006. Antes, no contexto em que este lugar expressava para a comunidade um lugar de festejos, tudo era feito com auxílio de som veicular, caixas de gelo e luminosidade através de botijões de gás.

Mediante os aspectos supracitados, ressaltamos a definição de “espaço escolar” apresentada na abertura desta parte do texto, para consolidar nosso entendimento de que as escolas em condição de isolamento não cumprem plenamente os quesitos relacionados para serem consideradas integrantes na nova situação rural de suas respectivas comunidades. Ocorreu uma intensa mudança nos índices demográficos, tanto que as residências que se situam na vizinhança das escolas, e em especial esta que usamos como objeto exemplar neste estudo, estão desabitadas. Estas novas dinâmicas dos espaços rurais, ressaltam a necessidade de mudança nos aspectos ligados à organização e localização das escolas rurais, algo que foi identificado e tratado pelo poder público municipal em 2017, proposto à comunidade em 2018, mas ainda não se consolidou.

Aqui chegamos ao ponto crítico de nossa discussão, o tratamento da relação de força estabelecida nessas comunidades que possuem escolas em condição de isolamento. Os jovens egressos dessas escolas terão que lidar com a experiência do deslocamento que, por si mesma, já provoca reações diversas entre eles, mas há uma questão ainda mais contundente. Vimos nessa seção que as escolas há muito tempo não estão integradas nas dinâmicas da comunidade, isoladas espacial e culturalmente nesses lugares. Neste sentido, muitos alunos quando chegam à escola urbana se comportam totalmente arredios, presos na tendência engessada da escola, que é um estágio da vida que se precisa passar, mas que pouco representa em suas vidas práticas. Percebemos isso ao conversar com alunos que chegam à Escola Estadual Severina Pontes de Medeiros, única instituição de ensino médio do município de Japi/RN. Trataremos na próxima seção do texto, das consequências marcantes na experiência dos estudantes deslocados após a emergência para o ensino médio.

1.3 Retrospectiva docente das vivências no ensino médio: o encontro do achado

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 2004, p. 142).

No ano de 2006 eu vivenciei minha primeira experiência intensa com a educação, e gosto de dizer, como já o fiz na introdução deste texto, que foi nesse ano que decidi me tornar professor. Foi nesse ano que ouvi falar em Paulo Freire. O Letras do Campo me apresentou a humanidade freiriana e sua pedagogia libertadora. Foram os professores-formadores deste projeto que me surpreenderam, me fizeram sentir vontade de atuar profissionalmente na educação, mas principalmente realizar aulas como aquelas.

Aqui quero dissertar sobre a educação como prática de liberdade e de transformação social, e o faço pois me insiro como objeto ilustrativo dessa realização. Me envolvi com a educação por ter sido envolvido a partir de propostas pedagógicas motivadoras, inspiradoras e significativas. Snyders (1988) sugere que a educação para uma realidade que necessita de reparações históricas, que convive com a desigualdade, a violência e a opressão, como o caso brasileiro, deve ser empenhada no sentido do fornecimento de saberes úteis aos alunos, que seja um meio para o alcance da felicidade. Ademais, a educação libertadora permite ao aluno a habilidade de construir seu projeto de vida em emersão, acreditar nele e colocá-lo em ação.

Refletindo sobre as condições significativas no fazimento deste professor de História, será necessário dissociar o constructo da formação acadêmica da posterior vereda no campo profissional. De uma parte, motivado por uma categoria vinculante no contexto social do país. De outra, por conta de uma metamorfose biográfica, um divórcio localizado em sensível ordem pessoal; que reverberou significativamente no modo como a vida e todos os seus aspectos passaram a ser enxergados. Sendo assim, é imperativo repartir este enredo em três arguições: o curso, contemplando a formação acadêmica, as primeiras experiências e a consolidação nas escolas.

O professor que me tornei e que constantemente ainda estou a me tornar, nesta trama intensa que é a prática docente; está muito vinculado às experiências que foram vivenciadas após a mudança para o contexto urbano. Uma transformação deste feito deixa marcas constantes em qualquer um.

Conhecer o mercado de trabalho de uma região metropolitana, passar a enxergar o ritmo frenético da vida econômica de uma cidade e todo o circuito social da circulação de riqueza, que não viaja nas contas e bolsos das maiorias populacionais, foi uma experiência marcante. Analiso um contracheque do mês de maio de 2008³¹, seu valor expressa o conjunto de memórias que estabelecem a batalha pelo ingresso na academia; suas dificuldades e notáveis inquietações.

O boletim do ENEM 2008 traz um número já um tanto reconfortante. As notas da prova e da redação, que se situavam bem acima da média dos alunos provenientes de escolas públicas no Brasil inteiro, foram argumentos suficientes para garantirem ingresso no curso de Licenciatura em História, da maior universidade³² privada do estado, como bolsista integral³³. E neste detalhe, os números do primeiro documento, vinculam-se ao segundo intrinsecamente, afinal; o valor registrado no holerite inviabilizaria o pagamento até parcial de uma mensalidade em curso superior, além de ser insuficiente para arcar com os custos da vida na “selva de pedra”.

Entretanto, ainda havia os textos, os vales-transporte; alimentação e o notebook, afinal; como poderia escrever minhas produções acadêmicas? Em uma caixa bem acomodada, armazeno a maioria expressiva das apostilas, todas numeradas e valoradas. Poderia elencar os autores que conheci, os debates historiográficos, didáticos e pedagógicos que me foram importantes. Mas, a feitura deste professor é estabelecida além das leituras e disciplinas que foram cursadas neste momento na graduação. A experiência ao lado dos estudantes de história e dos professores de cada disciplina, motivaram significativamente nas escolhas e procedimentos tomados dali em diante.

Posso garantir que o curso em si foi de um todo proveitoso, mas pouco contribuiu para o respaldo garantidor de subsídios para ingresso na vida profissional como professor de História. Vejo no retrovisor boas lembranças. Aulas, seminários, avaliações, ações de extensão universitária, visitas técnicas e um conjunto de outras experiências exitosas, mas funcionais e úteis em si mesmas. Afinal, após assistir uma

³¹Neste ano, o salário mínimo no Brasil subiu de R\$ 380,00 para R\$415,00. Trabalhava em uma loja de varejo, do setor da construção civil como auxiliar de serviços gerais.

³² A UNP – Universidade Potiguar, na época possuía o maior número de unidades e ofertava uma expressiva quantidade de cursos na capital do RN. A mensalidade do curso de História custava R\$ 325,00, em 2009.

³³ Seguindo uma notável crescente na democratização da educação superior no Brasil, o PROUNI – Programa Universidade Para Todos, criado pelo Ministério da Educação do Governo Lula no ano de 2004; possibilitou que milhões de estudantes de baixa renda pudessem cursar uma universidade privada, subsidiando parcial ou integralmente as mensalidades. No meu caso, tive bolsa integral; nos quatro anos de curso pela média conquistada no ENEM, e por usufruir das políticas socio-afirmativas.

aula de Prática Pedagógica V, que integrava a grade de disciplinas que cursei; não estava pronto para praticar a docência em História; embora já tivesse cursado as três primeiras. Mesmo assim, cada uma das tantas disciplinas que recordo ao analisar o programa do curso e o histórico acadêmico me fazem perceber que me dediquei com afinco, tanto que numa pasta vinculada a estes papéis está o diploma de honra ao mérito pela láurea a mim concedida. Ao tomar nas mãos o convite da formatura ocorrida em janeiro de 2012, o trabalho gráfico causa um *dejà vu* atemorizante. Um pergaminho vazio, com a palavra História isolada e tendo como pano de fundo a bandeira brasileira e os dizeres conhecidos em escala de cinza.

Mas, no interior deste convite; recupero uma mensagem escrita por mim quando da sua elaboração. Um pensamento sobre a importância humana de um professor de História e sua impregnação constante ao próprio objeto:

A Universidade de tão utópica e cheia de significados torna o ser vivente em pensante [...] ao mesmo tempo, é tão chocante que se torna rito de passagem na nossa existência. Em se tratando de um curso de História, esse rito é tão cheio de significados e representações que nos permite galgar uma dimensão superior aos demais seres mortais. Ou seja, nascemos e crescemos como os demais, formamo-nos em História, reproduzimo-nos e morremos, mas não findamos por aí. [...], pois deixamos aqui uma História maiúscula, e não apenas uma vida sem obras. Diante disto, o epitáfio de um historiador (professor de História) precisa ser a seguinte frase: ‘eu não estou aqui’!³⁴

Senti falta na graduação de estudos sobre cultura escolar, sobre os cotidianos que só um professor pode ilustrar para outro futuro professor. Senti falta, de conversas mais francas sobre o que era uma sala de aula, horários, rotinas, alunos, planos, colegas, dinâmicas. Senti muita falta de um professor que falasse como é “ser um professor” em vários contextos. Essa lacuna jamais poderá ser preenchida, e precisou ser conhecida no calor dos eventos, quando se manifestaram em minhas próprias circunstâncias; isso foi assustador e até doloroso. Tive êxito na graduação, o IRA³⁵; examinado oito anos depois traz a falsa impressão de que a formação universitária teria sido suficiente, satisfatória e garantidora de segurança no estabelecimento de uma carreira docente.

A ruptura anunciada no preâmbulo deste capítulo do texto, ainda não confessada, ocorreu devido ao vínculo entre este professor e o referencial religioso que até então

³⁴ Trecho da mensagem inicial do convite de formatura História UNP 2012.2, arquivo pessoal.

³⁵ Índice de Rendimento Acadêmico. No diploma de *Laurea Universidade Potiguar*, consta 9,32; o maior entre os concluintes da turma 2012. 2 do curso de Licenciatura em História.

praticava. Houve uma certa resistência na tomada de uma estima própria que poderia servir de incentivo para o ingresso na carreira docente, muito atrelado aos compromissos que assumia na instituição evangélica que então frequentava desde os 10 anos de idade.

Enquanto me distava das rotinas religiosas, vi que o proveito do curso superior poderia ter sido mais significativo; se antes daquele momento tivesse optado pelo afastamento. Estava à beira de um naufrágio, tendo adiado uma partida por tanto tempo. Debrucei-me sobre os vestígios, e achei-me como historiador praticante:

Quer se trate das ossadas emparedadas nas muralhas da Síria, de uma palavra cuja forma ou emprego revele um costume, de um relato escrito pela testemunha de uma cena antiga (ou recente), o que entendemos efetivamente por documentos senão um “vestígio”, quer dizer, a marca perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar?” (BLOCH, 2001, p. 73).

Tentei romper com a inexperiência ao escrever uma biografia: *Cícero Justino – Arco Íris de uma vida* – Cantorias, lugares e memórias de um repentista. Enfim, antes de ser professor de História, me fiz historiador. No ano de 2013 fui a campo pesquisar, levantar informações e manejar fontes. Tinha pressa, afinal meu objeto de pesquisa de oitenta e sete anos de idade carregava em suas memórias uma carga expressiva a ser notabilizada. Este trabalho, as entrevistas, o contato com os vestígios e toda a trama na construção da publicação historiográfica, foram a força motriz para o reconhecimento de uma série de métodos e práticas que não me foram perceptíveis na graduação.

Mas, de todos os aprendizados, o mais sensível foi a percepção do valor da História como estudo das representações, e para tal recorri, entre outros escritos, à obra de Roger Chartier, as práticas e fazeres historiográficos da quarta geração de historiadores que seguem a tradição de Marc Bloch, em variadas orientações.

Os resultados da pesquisa histórica sobre a vida de um cantador repentista, no sertão do Rio Grande do Norte, serviram como enredo para a constituição de uma narrativa dialogante com os espaços onde ele viveu e, ao mesmo tempo, uma tênue relação entre as práticas sociais (cantorias, lugares, secas, retiradas) e a maneira de concebê-las, interpretá-las social e culturalmente. Numa análise micro-histórica da família Justino Dantas na região Trairi, fiz uma abordagem do particular para o amplo e público, vinculando e validando o sentido das representações no curso das experiências históricas.

O porquê da importância da noção de representação, que permite articular três registros de realidade: por um lado, as representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e organizam os esquemas de percepção a partir dos quais eles classificam, julgam e agem; por outro, as formas de estilização da identidade que pretendem ver reconhecida; enfim, a delegação a representantes (indivíduos particulares, instituições, instâncias abstratas) da coerência e da estabilidade da identidade assim afirmada. (CHARTIER, 2002 p. 10-11).

A experiência da escrita foi de um todo positiva, pois as rotinas empreendidas, a dedicação ao fazer historiográfico; tratamento das fontes, organização e publicação foram momentos de intenso autorreconhecimento. A representatividade adquirida foi o prêmio, e um passo significativo para a escolha da carreira feita ainda no calor do lançamento do livro. Até então, este professor já havia concluído sua graduação, publicado um livro de História, mas não conhecia a experiência de entrar em uma sala de aula como professor. Já o fizera como estagiário, duas ou três aulas em um bimestre; na regência obrigatória de uma disciplina de último semestre; mas nada se comparava ao mistério que ainda pairava sobre a prática docente legitimadora. E neste momento, ousei. Pedi demissão do emprego, regressei ao interior do estado; assumi o projeto de vida original. Não temia o fracasso, imaginava a lição do naufrágio, acreditava na vida.

1.4. Um diagnóstico docente: da prática sensível em sala de aula às aulas esperadas e desejadas

O novo pareceu assustador, afinal a experiência com desconhecido é similar àquela estrada sinuosa que você teima em se apressar. Contudo, a oportunidade de entrar em uma sala de aula na primeira ocasião como professor de História foi para uma entrevista de emprego no Colégio IESC LTDA, em Santa Cruz/RN. O tema: Revolução Francesa. Conteúdo puro, apenas fatos históricos, datas, desigualdade social, queda da Bastilha, julgamento do rei. – Já basta! É o suficiente! Entramos em contato, aguarde; muito obrigado!

A frustração que seguiu esse sequenciamento de locuções me fez regressar ao estado de apatia e receio. O tempo passou, o ano letivo começou, e não fui convocado oficialmente. A alegação? Inexperiência. Por mais óbvio que fosse, isso seria o primeiro desafio a ser superado, embora soubesse que só poderia ser experiente se fosse experimentado no serviço.

Um mês mais tarde, recebi o convite e precisei tomar conhecimento de um fatídico acontecimento. O professor de História que me precedera, havia falecido; além de ter que enfrentar todas as emoções que inundam a primeira experiência numa sala de aula; fui colocado à frente de centenas de alunos desolados pela perda repentina de um professor muito bem aceito, Joabe Costa morreu num acidente de motocicleta. E nestes pormenores que é possível entender como alguém se torna professor, afinal choro, angústia, recomposição e prosseguimento nos serão propostos, indefinidamente.

Não foi possível reunir informações sobre o professor Joabe, mas menciono ele neste texto devido a circunstância, ligada absolutamente ao início da minha trajetória. Sem o seu desaparecimento, minha carreira haveria de começar em algum momento, em outro lugar; mas foi a sua morte que me legou à vaga de professor de História do Ensino Fundamental no Colégio IESC, local onde de fato me tornei professor. Assim, a escola foi a maior escola; esta última substantivada por conta da carga de aprendizagens significativas que proporcionam a um professor. E lá estava, era o dia 19 de março de 2014, me tornava professor numa condição adversa, espinhosa e profundamente emocional. Um batismo de fogo, asseverado por Karnal (2012): “Você estudou anos para isto. Preparou aquela aula. Leu e debateu autores que tratam do tema. Porém, nada no planeta pode substituir a experiência de enfrentar uma turma pela primeira vez.” (KARNAL, 2012, p. 14).

O desafio mostrava-se muito maior do que eu tinha previsto. Não tinha pensado em todos os elementos que ditam o ritmo de aulas de um professor. As condições físicas e emocionais seriam muito exigidas, aliado ao susto pela indisciplina e a rejeição do alunado. Foi uma noite longa, com frio, calor e outros incômodos que poderiam ter sido minorados se não fosse a inexperiência. Esse fantasma incorporava em novos desafios dia após dia, até chegar o momento que ele começou a faltar nas aulas. Aparecia de vez em quando, mas cada vez, com menos intensidade. Foram os meses e ele desistiu, evadiu-se completamente.

Como então me tornei professor de História? Na verdade, essa condição é um fim em si mesmo, ou jamais alcançamos? Manejando as primeiras provas, arquivadas ainda na conta de e-mail, noto o quanto a carência pedagógica poderia ser denunciada nas produções escolares que realizei nos primeiros meses de atuação. Ampliando a análise, bimestre por bimestre, testes, provas, atividades; percebo que cada uma realização denotava um novo olhar, uma nova abordagem, um novo aspecto ressaltado

no documento avaliador, mas que também expressa a metamorfose que eu protagonizava.

Experiências nos ensinam, mas para poderem ser plenamente admissíveis há uma necessidade ímpar: êxito nos resultados e reconhecimento. Algo que é relativo em um mundo profissional tão competitivo e com tantos almejando oportunidades. O primeiro ano de atuação foi o mais espinhoso e desafiador; mas aquele que mais trouxe instruções. Desde a habilidade de organizar horários, uma rotina de trabalho praticável, até o estabelecimento de um perfil moderado, que propunha aulas com constante interação e com recorrente uso de multimídia. Este último elemento, era herança dos contextos religiosos de outrora; havia atuado no rádio, com compromisso no segmento de horário delimitados, *jingles*, locução e interação com o ouvinte. Neste sentido, passei a utilizar habilidades da mídia como arranjo prático para o fazer pedagógico em História.

Interessei-me em tornar as aulas sempre dinâmicas e com uso da semiótica. Não concebia a explanação de um assunto sem iconografia, sem uma foto de época, pintura, representação dos espaços e das gentes. Adotei um porta arquivo USB robusto, com pastas, subpastas e secções. Este depósito digital é uma extensão de minha sala de aula, tanto que é mantido com muito zelo em três locais, clonados em *backups*.

No *pen drive* estão armazenados: vídeos curtos, documentários, filmes, memes, apresentações com slides, videoaulas, alguns registros das aulas ministradas, artigos acadêmicos e uma grande quantidade de trabalhos aplicados, testes e provas.

A análise deste conjunto de arquivos categoricamente selecionados e organizados, contribuem para a interpretação dos objetivos e sentidos práticos da atuação deste professor. As aulas se tornaram oficinas de história, uma a uma foram cada vez mais se processando como um texto dissertativo. A introdução; momento investigativo com uso de uma fonte histórica, o desenvolvimento; com o levantamento de temas, debate e problematizações que vão emergindo, e a conclusão; onde na prática é o momento em que os alunos irão tocar a história, e ao mesmo tempo, serão tocados por ela, assim como os alemães pensaram ao construir o museu da DDR³⁶, em Berlim.

O título do formulário entregue aos visitantes é ‘DDR Museum. Geschichte zum Anfassen’ (Museu da DDR. ‘A História para tocar-se’). Aqui podemos pensar no duplo significado do tocar: não só os

³⁶ O Museu do DDR (em português, RDA) reúne objetos e reconstruções da parte comunista de Berlim que refletem o estrito regime em que viveram os alemães de Berlim Oriental entre 1949 e 1990.

objetos expostos são passíveis dessa experiência sensorial por parte do visitante, mas ele, também, deve ser tocado pelo que vê exposto. (GUIMARÃES, 2012, p. 93).

Depois de tantas aulas seguindo esse roteiro, depois de adotar um modelo de atuação que segue a dinâmica supracitada, atuando por um ano e meio na escola privada; a partir de 2015 passei a ministrar aulas em uma escola pública. Inicialmente na condição de voluntário, assumi turmas de História da E.E Profa. Maria Lúcia da Silva, em São Bento do Trairi/RN.

No chão da escola o professor tem uma amplitude de experiências, e em especial, posso indicar a construção de sua identidade. Foi nos espaços da Maria Lúcia que visitei as lembranças macambiras, e todos os interesses que me fizeram percorrer essa jornada. Neste contexto, assumia uma responsabilidade de lidar com alunos que como eu, eram provenientes das zonas rurais, que viajavam por horas para chegar à escola no transporte escolar, e que eram experimentados nas restrições que já comungara. Essa verossimilhança situada foi um adendo significativo na minha trajetória profissional.

O primeiro ano de atuação na escola pública foi constituído de muitas práticas adaptativas, novas aprendizagens e abordagens. Essa reflexão foi positiva, havia agora incrementado o projeto de vida no objetivo de alcançar a estabilidade e a segurança de um contrato permanente no setor público. No início do ano seguinte prestei concurso, fui aprovado e no início do ano de 2017, ainda atuando como voluntário na mesma escola; assumi como professor efetivo da SEEC-RN.

Nesta primeira vivência escolar, considero que foi possível estabelecer referências procedimentais muito relevantes para a constituição do ideal de esperança e desejo que eu, como professor, estabeleceria para uma prática docente exitosa. Somara nesse momento, a esperança por uma educação através da disciplina História que fomentasse a empatia, a solidariedade e o respeito aos diversos, com o desejo de construir coletivamente projetos e intervenções que entusiasmassem aqueles estudantes. E ali foi possível realizar um trabalho de formação em ciências humanas que representou o alcance deste objetivo.

É bem verdade, que tal perspectiva de análise precede os aspectos procedimentais da docência em História. Aqui estou me referindo ao fundamento da cultura escolar, sobretudo ligada à articulação mais sensível da regência em uma sala de aula. Chegar, atrasado ou não, sentar numa mesa e esperar o primeiro horário. Falo de se

sentir empolgado para não perder um instante da aula, ou só querer sair quando o professor de fato disser que o horário acabou, em revelia à sirene que já tocara há dez minutos. Neste sentido, a primeira esperança que elenco como imprescindível em minha prática docente é o entusiasmo.

Voltando à perspectiva de Snyders (1998), temos na sua obra a afirmação de que a alegria na escola não é espontânea e não se refere à concessão imediata dos desejos dos alunos, é um espaço regrado como toda democracia, com seus alcances e limites. E funciona assim, pois se a alegria na escola fosse mediada por simples liberdade sem freios e contrapesos, poderia acabar por comprometer a preparação do estudante para o seu agir no mundo social. As escolas assim, são espaços estruturados e pensados para promover a sistematização de saberes, com regras próprias, mas que em certo sentido podem também inviabilizar a constituição de redes de aprendizado entusiasmantes. Levar o estudante a alcançar determinados saberes, competências e habilidades, elevando sua experiência de vida para além do que ele aprende e sente na sociedade. Este é um desafio que para Paulo Freire passa intimamente pela alegria e por uma dedicação que transita para além das burocracias e rotinas escolares:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa ao fatalismo, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica-progressista. (FREIRE, 2004, p. 120).

É essa alegria e essas virtudes, vivenciadas em ambientes escolares, que favorecem a aprendizagem. O compromisso, o zelo e o respeito pela sagrada ambiência da escola, convencer que estudar é algo auspicioso, que a fé no aprender é em si a esperança, que é possível aprender e esse ato é essencialmente libertador.

Nesta consideração, não cabe criticar o funcionamento da instituição escola, não é esse o sentido desta reflexão, mas demonstrar os elementos que favorecem a construção desde ideal, o diagnóstico dos anseios que o(a) docente considera como meta no curso do processo educativo. E aqui, tem-se o encontro da pedagogia freireana com os escritos de Bell Hooks, cujas ideias foram excepcionalmente fundamentais na ilustração acadêmica do que almejei sempre nas escolas por onde passei, e que são de um todo, esperanças e desejos constantemente revisitados.

Hooks em *Ensinando a transgredir*, sugere que a educação escolar necessita fundamentalmente estar ancorada na constituição de uma comunidade de aprendizagem.

Ao ler os escritos dela, me identifiquei sensivelmente com a experiência que ela detalhou de seus primeiros momentos como docente, de suas angústias e êxitos. Assim como a autora, sempre pautei meus interesses de aula na interação entre a pedagogia decolonial, crítica, antirracista e antifascista; estabelecida no enfrentamento aos sistemas de dominação existentes (HOOKS, 2017).

Resistência, recusa de submissão, persistência, oposição ao instituído: são chamadas que evocam à “Pedagogia utópica da denúncia e do anúncio” (FREIRE, 2001, p. 60) a educação que favorece a prática (cultura) da liberdade. Educação só alcança plenitude usufruindo desta radicalidade de vontade, reunida em torno da amorosidade, pois educação prepara para vida, prescinde engajamento político nesse sentido.

Ao chegar em Japi, em 2019, senti uma dificuldade mais intensa por construir uma rede de aprendizagem nas aulas de História. Na maioria das turmas, não sentia o entusiasmo e a disposição por parte de alguns alunos, o que tornava a experiência inicial um desafio jamais vivenciado na minha carreira docente. Em oito turmas, sendo a metade em cada turno. Alunos da zona rural do município matriculados pela manhã, e assim eram maioria nesse período, e alunos da zona urbana frequentavam à tarde. Se as dificuldades ligadas à vontade de criar um ambiente favorável à aprendizagem e motivar o engajamento dos alunos eram relevantes pela manhã, à tarde a situação era acrescida de um fator ainda mais preocupante, a indisciplina e o descompromisso com as regras mais básicas do funcionamento de uma escola.

Superar tais dificuldades foi um desafio intenso, resolvi apostar na pedagogia de projetos, aulas no formato de oficinas, dinamizando a intervenção, de forma que aos poucos estes traços iniciais de dificuldade foram superados em parte. A resistência continuara em algumas turmas, mas em outras, como é o caso da 3ª Série vespertino, o êxito foi gratificante quando da conquista do prêmio do Projeto Jovem de Futuro 2019. Uma ação proposta em sala de aula, baseada no estudo da biografia de uma jovem estudante de uma cidade no interior do Pernambuco, que buscava incentivar na tomada de atitude, estimular a perspectiva de futuro e discutir habilidades e competências necessárias para o alcance destes objetivos.

Essa foi a turma onde atingi o desejo de criar uma comunidade de aprendizagem. As aulas fluíam muito bem, e apesar das condições estruturais limitadas, como o tamanho da sala de aula, o ambiente quente, a falta de professores e em consequência o acúmulo de horários vagos. Saber conquistar a superação do desinteresse e da indisciplina foi um sucesso a ser comemorado, naquele curto espaço de tempo.

Usei o exemplo dessa turma para tornar objetivo e compreensível, o andamento do processo, dada a complexidade da situação envolvida. Outras turmas progrediram no sentido da formação da comunidade de aprendizado, mas como sabia que nos anos seguintes ainda teria oportunidade de agir novamente nesse sentido, obter êxito com uma turma concluinte foi algo recompensador. Mas até aqui falei sobre entusiasmo e receptividade. Fatores fundamentais. Agora, falo sobre habilidades e competências. Perguntei em algumas ocasiões como eram as aulas de História que eles já tinham experienciado, e fiz essa indagação pois me sentia incomodado quando fazia propostas de aulas engajadas e eles reclamavam que nunca tinham vivenciado algo do tipo. Inicialmente, pensei se tratar de mais uma desculpa para não fazer, mas quanto mais isso acontecia, comecei a considerar que realmente muitas daquelas práticas e situações de aprendizagem eram novidade para a maioria deles.

Propostas de aula como oficina, como júri simulado, aulas reversas, seminários, jogos históricos, atividades com quebra-cabeças, análise de migalhas de uma imagem, entre outras; eram tratadas por eles inicialmente com certo ceticismo, mas depois com profundo interesse, como realmente acontece quando temos receio do desconhecido. Fiquei preocupado, pois era assim que estabelecia leituras sobre aquilo que estava percebendo. Se de um lado, estava superando a apatia e desinteresse pelas aulas, por outro lado, me sentia fortemente tocado pela carência procedimental que hipoteticamente julgava ocorrer nos níveis anteriores ao ensino médio.

Ao relatar tais situações para a equipe gestora e coordenação pedagógica surgiu a proposta de pensar na implantação da disciplina eletiva, algo que foi transformado em experiência definidora do produto educacional concentrado no objetivo de investigar as origens dessa problemática, tema que motivou a pesquisa de mestrado.

Entusiasmo, disposição para o envolvimento em metodologias ativas (dificuldade na formação de uma comunidade de aprendizado) e engajamento nas pautas que eu sempre considerei fundantes, na prática docente em História, esse foi o diagnóstico das dificuldades enfrentadas no cotidiano de aulas na realidade vivenciada em Japi, na Escola Estadual Severina Pontes de Medeiros.

1.5 Teoria e epistemologia da História: escolhas, critérios e entendimentos sobre a prática docente do especialista, ancorada nos preceitos historiográficos

Apesar de ser um adágio antigo, a máxima que sugere que se deve estudar História a fim de explicar o passado, assim sendo, compreender o presente e transformar o futuro, nos remete à concepção de Cícero, a *historia magistra vitae*. Contudo, a força que impulsionou esta concepção epistemológica da História ganhou muita força na Europa no contexto da ilustração. A ideia de progresso, superara tanto a História cíclica dos antigos gregos quanto o catecismo verificado no domínio cristão medieval. Fernando Catroga (2006) aponta o fim das filosofias de fim da História ao mencionar as críticas àquelas metanarrativas que condicionavam a História aos interesses escusos e, muitas vezes, fabricados intencionalmente.

O historiador português explicita este dano ao considerar que as filosofias de fim da História, que reproduziam a lógica ciceroniana conveniente, tinham como espaço-meta o continente europeu, e esse eurocentrismo estava firmado em projeto de dominação de outros povos (CATROGA, 2006). No artigo “O valor epistemológico da História da História”, Catroga (2010) cita François Hartog, defendendo que é chegado o tempo do historiador-epistemólogo, e afirma: “Nesta ordem de ideias, terá de dialogar, quer com as teorias (explícitas ou implícitas) dos outros historiadores, quer com a vasta literatura de orientação epistemológica, em particular com a respeitante às ciências sociais.” (CATROGA, 2010, p. 22).

Neste momento, ressaltamos o valor da contribuição dos estudos do grupo dos *Annales* na constituição de uma vasta bibliografia que serve como fundamento metodológico e epistemológico para o empreendimento desta aproximação. O historiador-epistemólogo, ante as questões sociais que emergem das tramas cotidianas deverá organizar-se no objetivo de oportunizar o exame de situações que reconstruam a experiência do passado em cada presente (BARROS, 2012). A operação historiográfica de reconstrução das narrativas sobre os acontecimentos históricos deve ser guiada num processo distinto da malfadada reconstituição tradicional, que leva muitos historiadores a considerarem a possibilidade de empreender “resgates” históricos.

O “problema” é essa a ideia que está por trás dessa última expressão, é precisamente o elemento em torno do qual se dá a reconstrução. Trata-se de reconstruir o vivido através de problemas e motivações da época do próprio historiador. (BARROS, 2012, p. 307).

A História não será capaz de resolver todos os problemas, mas pode ser um parâmetro de estudo pautado em técnicas e procedimentos que permitam um manejo e uso adequado do passado com vistas à formação significativa dos estudantes. O passado

como pretexto para o levantamento de problemáticas e a definição de prioridades temáticas que ganham formas e funções práticas no contexto e realidade a qual o historiador se insere e coincide.

O aporte das fontes históricas requer do historiador um conhecimento teórico e epistemológico para sua utilização, e para além disso, ele precisa também ser capaz de instruir o aluno a adquirir competências elementares no que se refere ao manejo, identificação e análise destes documentos. Este e outros instrumentos de trabalho do historiador precisam estar acessíveis, palpáveis, como também devem adquirir o poder do toque, no sentido de serem capazes de afetar as pessoas a cada experiência.

Para além da análise da História oficial ou política, essa concepção interage com o dinamismo do mundo atual e as redes hipertextuais. A História não é também concebida como um museu de coisas monumentalizadas e presas ao adágio do baú: “com um tesouro largado nas profundezas de um oceano desconhecido”.

Assim, a reunião destas compressões nos induz a buscar intensamente expressar o valor do método epistemológico de abordagem histórica, onde a escola básica, com um professor/historiador qualificado deverá traçar no seu plano de ação o cumprimento de sete pilares fundamentais na relação e trato com as temporalidades que serão um valioso escopo para uma aprendizagem histórica significativa (PAGÈS; FERNÁNDEZ, 2010, p. 285).

Entendo que o papel do professor de História que atua nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, deve considerar como metas de aprendizagem estes sete pilares, que como a própria definição, são estruturas de suporte no edifício almejado.

Em primeiro lugar, o conceito de tempo histórico imbricado numa cadeia intensa entre passado, presente e futuro; numa dimensão pessoal e social. Em segundo lugar, a História construída (reconstruída) a partir de dilemas e problematizações que emergem do tempo presente (deslocada do presentismo, obviamente.) Terceiro, a História como instrumento de análise dos aspectos vistos como naturais, mas que expressam, entretanto, construções sociais em certa medida injustas e opressoras (preconceito e violência). Em relação ao passado prático, o manejo das temporalidades, o historiador não deve se prender ao ensino de periodizações, mas deve ensinar o aluno a periodizar, afinal isso não é pecado. Em quinto lugar, o historiador deve usar a cronologia com base na multiplicidade de conceitos de tempo. Em penúltimo, se estabelece a necessidade de admitir o processo histórico em curso e o estudante sendo

um agente importante nesta construção para, por fim; ser capaz de incluir-se numa rede de relações entre sua trajetória individual e identidades a eventos de natureza histórica.

1.6 O encontro da teoria da História com as rotinas de aprendizagem nos anos-séries iniciais do ensino fundamental: a proposta da tutoria em rede

Peter Seixas (2008 apud CASTILLO, 2015) elaborou uma série de critérios que reúnem conceitos estruturantes elementares na qualificação do estudante que será capaz de pensar historicamente (Tabela 1). Estes preceitos, que envolvem a epistemologia do conhecimento histórico e uma carga teórica expressiva, ainda hoje são uma referência para a didática desta disciplina no contexto escolar.

No caso específico da construção de uma prática tutorial em rede para professores pedagogos, e/ou licenciados em outras áreas, que atuarão como multiplicadores de uma abordagem voltada para o desenvolvimento da aprendizagem histórica nos anos iniciais do ensino fundamental, entendemos que além destes critérios e conceitos, é preciso assegurar uma boa seleção de recursos e estratégias escolares que objetivem o desenvolvimento de, sobretudo, quatro competências básicas. A saber: (i) a capacidade de interrogar as realidades sociais numa perspectiva histórica; (ii) a competência de interpretar essas realidades segundo o método histórico; (iii) o preparo para se praticar a empatia histórica no exame humanista do tempo, e por último, (iv) a capacidade de construir a sua consciência cidadã (autonomia), ética e sustentável com a ajuda da História.

Tabela 1 – Conceitos históricos estruturantes para “pensar historicamente”.

A partir de uma perspectiva na qual os estudantes de História sejam capazes de: 1. Estabelecer a relevância histórica – por que nos preocupam hoje certos acontecimentos, tendências ou questões no passado? 2. Utilizar provas sustentadas em fontes primárias 3. Identificar a continuidade e a mudança 4. Analisar as causas e as consequências 5. Assumir uma perspectiva histórica. Há que compreender o passado como se fosse um país estrangeiro, com seus diferentes contextos sociais, culturais e até emocionais (prática da empatia histórica) 6. Compreender a dimensão moral das interpretações históricas: Como julgamos os atos dos nossos antepassados?

Fonte: SEIXAS, 2008 apud CASTILLO, 2015, p. 54.

Schmidt e Urban (2016, p. 24) apontam a relevância do trabalho de Peter Seixas e o método de investigação voltado para o conceito de significância histórica. Esta investigação se dá a partir do uso de questionários no objetivo de conhecer como os alunos atribuem significados ao passado e como estes têm se relacionado com a História além do nível de influência que esta tem nas decisões práticas da vida e nas escolhas morais (SEIXAS, 2008 apud CASTILLO, 2015, p. 54).

No estudo do nosso caso, criamos uma rota propositiva que terá como referência o atendimento do objetivo listado nos três primeiros tópicos da Tabela 1: 1) Relevância histórica, 2) Manejo das fontes históricas e 3) Identificação de rupturas e continuidades. Ou seja, a aproximação entre o agente externo (professor especialista em História) e os professores partícipes da rede de educação (que atuam do 1º ao 5º ano da educação básica), tem como argumento e objetivo crucial verificar ou atender a concretização das aprendizagens estruturantes que capacitam os estudantes a pensar historicamente como argumentou Seixas (SEIXAS, 2008 apud CASTILLO, 2015), sendo os outros três conceitos, desenvolvidos nos anos finais do ensino fundamental.

Neste sentido, proponho uma nova interconexão, ao indicar minha percepção na leitura da obra de Jörn Rüsen (2010), que confirma uma intuição muito específica sobre a proposta da criação da rede de tutoria em História. Ao mesmo tempo, os estudos do autor me fizeram compreender o valor da análise sobre a relação entre o saber histórico vinculado à teoria da História, as formas da ciência História e sua didática para o princípio da formação histórica.

O historiador alemão aponta a indissociabilidade entre as formas e funções da História, e o sentido de que os resultados da pesquisa, investigação, escrita e apresentação dos resultados; parâmetros da teoria, só poderiam ser validados com a *práxis*. Este entendimento perpassa por um dos desafios da nossa atividade docente, desde sempre. Inserir o método no cotidiano de nossas aulas, e transmutar toda a carga de conceitos e abordagens históricas numa linguagem voltada para a aprendizagem de nossos alunos. “A questão da narrativa histórica já não trata mais, agora, das operações fundamentais da consciência histórica em geral em seu conjunto, mas do processo de formação do saber histórico.” (RÜSEN, 2010, p. 9).

Em sentido prático, a rede de tutoria em História se propõe a investigar o que se ensinou sobre História até então, o que já foi proposto aos estudantes. Além disso, pretende realizar uma intervenção que consiste numa colaboração entre docentes no

sentido de pensar o ensino de História para os anos-séries iniciais, focado não na premissa dos acontecimentos (ideia concebida *a priori* na pesquisa), mas no atendimento dos três conceitos estruturantes que induzem ao pensamento histórico útil subsequentemente.

Este elo imprescindível possibilita que a História não seja engavetada, assim como refletem Pagès e Fernández (2010), desta forma, o conhecimento histórico deixaria de ser uma mistura de objetos desconexos e simplesmente guardados inutilmente, metáfora aproximada da torre de marfim perdida no espaço e citada por Rüsen.

Almejamos conseguir, com estas atividades, que a História seja para os alunos algo mais do que um conjunto de elementos isolados, de nomes, datas e ideias sem qualquer ordem ou concerto, como aquela gaveta onde guardamos um monte de bagunça, sem qualquer relação e, portanto, sem qualquer utilidade. Precisamos que a História tenha um sentido para as crianças, como instrumento para melhor compreender o presente a partir do passado e aprender a intervir no futuro a partir do presente.³⁷ (PAGÈS; FERNÁNDEZ, 2010, p. 306, tradução nossa).

A ciência História não deve jamais ser pensada alienada de suas funções práticas, de seu uso no chão da escola desde cedo, ou reduzido por impulso à teoria em si mesma. O ensino das humanidades, tão urgente para nosso tempo, não porque dantes não o fosse, requer um enlace crucial entre o pensamento científico da História e os produtos da vida humana prática, para que assim oportunizemos a tomada de uma consciência histórica a ser utilizada por nossos alunos, como vacina contra tantas mazelas que oprimem os desvalidos e provocam a arguição deste elemento tão importante na construção da cidadania.

A proposta pautada nas interconexões da teoria da História dos autores supracitados nos faz refletir sobre os tempos de inquietude (nos diversos fragmentos teóricos), que tendem a nos estimular na proposição de reflexões e intervenções de aula descoladas das meras abordagens bancárias, engavetadas. Tais desafios tornam nossa prática docente espinhosa, pois sem a devida formação significativa em ensino de História (apesar de cursarmos uma licenciatura plena em História), nos vemos sempre

³⁷ Texto original: “Quisiéramos conseguir, con estas actividades, que la historia fuera para el alumnado algo más que un conjunto de elementos aislados, de nombres, fechas e ideas sin ningún orden ni concierto, como aquel cajón donde guardamos un montón de cosas desordenadas, sin ninguna relación y, por tanto, sin ninguna utilidad. Quisiéramos que la historia tuviera significado para los niños y niñas, como un instrumento para comprender mejor el presente desde el pasado y para aprender a intervenir en el futuro desde el presente.” (PAGÈS; FERNÁNDEZ, 2010, p. 306).

no enfrentamento de dilemas como: vulnerabilidade cognitiva, desmotivação, cobrança por “novidades” e ausência do sentido do porquê estudamos História. Diante disso, observamos a necessidade de estudar História tendo a vida como referência (o único banco de dados existente como afirma GADDIS; 2003), assim entender melhor o presente a partir do passado e aprender a intervir no futuro a partir do presente. A vida sendo mestra da História para a História ser mestra da vida. Esta premissa deve ser incluída no cerne dos nossos referenciais teóricos, para que possa nos motivar a transgredir o que até então foi feito e não se obteve êxito, nos estimule a ousar fazer de outra forma sem desprezar completamente o que foi já teorizado.

1.7 A proposta de rede colaborativa

Um debate sobre uma nova educação histórica sem a hegemonia dos saberes pedagógicos e constituição de uma didática da História em si mesma, conforme as abordagens de Rüsen (2010), são as mais notórias contribuições de Schmidt e Urban (2016) à nossa metodologia de pesquisa, e que também indicam proximidade com outros autores, como Isabel Barca (2012). Em destaque, o princípio de uma educação histórica numa lógica epistemológica, método que será abalizado nesta proposta didática. O entendimento tomado se insere em um reconhecimento do valor dos métodos diferenciados do comum, na abordagem histórica de sala de aula. A História poderia ser difícil de ser ensinada cedo, somente sendo possível com outros métodos. A confirmação desta percepção foi apresentada por Shemilt (2000) e as pesquisadoras Schmidt e Urban (2016) indicam o fato conectando com a perspectiva que direcionamos neste projeto. “O trabalho de Shemilt comprova a estreita relação que existe entre a visão de História apresentada pelos alunos e a metodologia utilizada pelos professores” (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 22).

No sentido prático, percebo e já sinalizo a intenção de utilizar desta abordagem, como também do princípio didático da compreensão empática do mundo. Isso é apresentado na utilização contributiva dos relatos familiares e da identidade cultural assistida, como estratégias de alcance de uma metacognição.

Apuradas estas reflexões iniciais, debruço-me na apresentação das temáticas trabalhadas pelos integrantes do grupo Araucária, do PPGE/UFPR (SCHMIDT; URBAN, 2016), estes usam entre outros, o conceito de consciência histórica de Rüsen (2010), para examinar o resultado de investigações realizadas por mestrands e

doutorandos do programa, do final da década de 1990 até a primeira década do século XXI.

Esta pesquisa, em especial, aguça os sentidos de nossa proposta, pois na construção *a priori* do objetivo deste trabalho, identificamos abordagens muito sensíveis ao nosso contexto e que o grupo Araucária os situou como relevantes.

Em primeiro lugar, o uso de conceitos substantivos e sua aplicação na formação da consciência histórica, tais como: a ideia de ditadura militar, a ideia de África e a ideia de religiosidade. Estes conceitos de primeira ordem emergem como *icebergs* notadamente rígidos nesta aventura. Os alunos que naufragam ao esbarrar em tais conceitos, geralmente ampliam o desastre interpretativo de nossa sociedade, refêm de discursos autoritários e insensível no que se refere à História do Brasil. Sendo assim, tais objetos do conhecimento se qualificam como ideias-guias de nossa proposta de disciplina e temas indispensáveis para algumas aulas-oficina.

Conectados a essa ideia-guia, emerge ainda o notável uso das questões sociais, da História pública indicado por Lee (2011). A pauta dos princípios humanistas evocando a empatia na História, além dos indicados conceitos de segunda ordem: significância, orientação temporal, narrativa, intersubjetividade, interculturalidade, explicação histórica e evidência. De um todo, entende-se o valor do uso de questões que envolvem a consciência histórica como ponto de partida e chegada da aprendizagem e do ensino. O uso da teoria de Rüsen (2010) é imperativo em nossos espaços escolares. A educação em História e, sobretudo, a formação para a cidadania requer em seu fundamento a construção dessa consciência.

Sucintamente, mencionamos um modelo de abordagem com vistas a aprendizagem situada, presente no texto “A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História” de Schmidt e Garcia (2005), neste se destaca a emergência de reflexões sobre os desafios da História ensinada hoje, tomando como suporte ao conceito de consciência histórica de Rüsen (2010), e desta feita, como foco na formação tanto de professores quanto de alunos.

Aproximado da pedagogia freireana, a abordagem dialética e as noções de identidade e pertencimento são evocadas numa sequência didática de História. Em específico, se destaca a necessidade do autoconhecimento e da alteridade na renovação da abordagem histórica por parte de professores. Schmidt e Garcia (2005) apresentam o projeto “Recriando histórias”, um trabalho que toma como aporte o arquivo familiar do aluno no estabelecimento de um diálogo assistido com o passado. Aqui percebe-se a

erupção do conceito de consciência histórica como um guia na ação, ao abordar uma situação real, prática aguçada pelo historiador alemão: “Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 301).

A sequência didática indicada no texto pontua o aprofundamento do valor conceitual da consciência histórica rüseniana. O valor do confronto e da descoberta que assevera a incidência da crítica, a experiência de compreensão do mundo e a genética, uma análise da vida social ampla. Neste sentido, com envolvimento de realidades históricas vultosas, a pesquisa apresenta resultados satisfatórios que fazem com que se possa perceber que quando a História é tomada como uma investigação pessoal, emotiva e dinâmica; há conquista, há descoberta, há consciência.

Por conseguinte, considerando os elementos acima descritos que tratam da dimensão intencional do trabalho a ser realizado ao longo da educação básica, temos como ponto inicial, produto educacional desse trabalho de pesquisa, um tutorial para construção de uma rede colaborativa de professores que atuam no município. Que possa ser montada sucessivamente, desde os anos iniciais do ensino fundamental (objeto desse trabalho), anos finais do ensino fundamental e o professor do ensino médio (nossa posição). Sendo o último, tutor/facilitador na construção da rede.

É preciso destacar que neste início estamos atacando o problema identificado na base da estrutura: educação multisseriada rural. É sabido que a atividade da rede pode ser ampliada concomitantemente aos anos-séries posteriores, envolvendo os demais professores, processo a ser executado nos próximos anos.

Na trilha da identificação das ideias e conceitos-chave, inicialmente ligadas ao entendimento provisório dos alunos, faremos uma análise da retrospectiva de estudos históricos dos alunos matriculados na 1ª série do ensino médio da Escola Estadual Severina Pontes de Medeiros. Para isso, verificamos por amostragem, os cadernos escolares³⁸, o arquivo de planejamento dos professores, registros de diários e/ou relatórios bimestrais no curso dos anos-finais do ensino fundamental. Estabelecemos assim, o parâmetro para investigação em duas dimensões: alunos egressos da Escola

³⁸ Como estes alunos estão matriculados na E. E. Severina Pontes de Medeiros, aproveitarei os estudos sobre Fontes Históricas integrado aos conteúdos planejados para a 1ª série, e realizarei oficinas digitais para seleção, escaneamento e arquivamento dos cadernos antigos. Cada aluno irá construir seu próprio portfólio examinando os cadernos usados nos anos finais do ensino fundamental.

Estadual Manoel Medeiros II e da Escola Municipal José da Costa Medeiros³⁹. Apresentamos no capítulo 1 o tratamento destas fontes primárias, sejam elas registros escolares físicos e informações digitais; como também a produção de relatórios mediante questionários respondidos por alunos e professores destas instituições.

Escola Estadual Manoel Medeiros e Escola Municipal José da Costa Medeiros são escolas que todos os anos “enviam” alunos para a E. E. Severina Pontes. Quando do procedimento de matrículas, os alunos egressos da primeira, maioria residentes na zona rural, são matriculados pela manhã, os da segunda, à tarde. Os professores do ensino médio, que lecionam nesta última, relatam que há uma notável diferença com essa clientela de dupla origem. O que motiva essa variação? que envolve aspectos relacionados à aprendizagem, comportamento, motivação, entre outros.

O objetivo deste levantamento é ter uma referência procedimental⁴⁰ e uma dimensão estruturante para o desenvolvimento da pesquisa. Mediante a coleta e análise destes documentos, verificaremos o índice de aprovação/reprovação como também outras categorias identificadoras, com acesso aos exames institucionais. Por um lado, será possível estabelecer os recortes temáticos e conceituais que favorecerão a definição de práticas e abordagens capazes de auxiliar na aquisição de competências e habilidades em História, com destaque aos conceitos históricos de segunda ordem já listados, como também a aplicabilidade nas unidades temáticas estruturantes. Por outro lado, a definição desta trilha em retrospectiva poderá fornecer informações úteis na construção do nosso plano de intervenção junto os professores dos anos-séries iniciais do ensino fundamental.

Ademais, para atingir o objetivo da pesquisa, considerando a linha “saberes históricos no espaço escolar”, procedemos metodologicamente da seguinte forma:

I. Operacionalização da proposta por meio de entrevistas semiestruturadas⁴¹ com os sujeitos envolvidos (docentes dos anos-séries iniciais do ensino fundamental que atuam/atuarão nas escolas multisseriadas rurais). Nelas, exploramos as visões e concepções de História que são entendidas e reproduzidas nas suas respectivas escolas.

³⁹ O mesmo procedimento descrito na nota 34, será realizado em parceria com o professor da referida escola.

⁴⁰ Antes da primeira aproximação com os(as) professores(as) dos anos-séries iniciais, insiro o mapeamento de como os alunos estudaram História, os conhecimentos significativos até então constituídos por cada um e por fim, o relato sobre as experiências de ensino aprendizagem que eles puderam vivenciar na segunda etapa da educação básica. Esse arquivo irá compor o arcabouço geral do referenciamento da pesquisa, pensando na sua continuidade.

⁴¹E/ou encaminhamento de formulário digital, considerando a situação epidemiológica do município no momento da coleta de dados.

II. Esses recursos metodológicos de entrevistas e mapeamento conceitual, foram seguidos da aplicação de questionários voltados para identificação dos procedimentos e formato/conteúdo das aulas de História ministradas por estes professores.

III. Considerando o contexto da pandemia, utilizamos a oportunidade de retomada das atividades presenciais, tomando como critério as competências esperadas no documento da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, parte de História. Onde não foi possível realizar essa intervenção na escola, solicitamos aos professores a aplicação assistida de uma atividade diagnóstica durante a realização de aulas remotas, na ocasião particular.

IV. Por fim, analisamos as fontes escolares levantadas: entrevistas, questionários, atividades diagnósticas; arquivos, diários e relatórios anuais da secretaria de educação municipal e direção das escolas, a fim de constituir uma imagem dos tipos de avaliação e quais resultados foram obtidos no tocante a aprendizagem histórica. O objetivo é discorrer sobre a nossa tese inicial, de que a carência no conhecimento de conceitos históricos, por parte dos alunos na etapa do ensino fundamental, está relacionada à falta de abordagem específica em História nos anos-séries iniciais, a abordagem conteudista nos anos finais, o que tornam as aulas do ensino médio, a primeira experiência envolvente⁴², com a disciplina História. Essa hipótese foi inicialmente mencionada, a partir das percepções que tive ao propor rotinas de estudos históricos aos alunos da 2ª série, e nestes momentos, ouvir da maioria destas alegações sobre “nunca terem estudado daquela forma” ou “História para mim é aprender a data das coisas e os feriados”.

Ao longo de nossas experiências na educação pública, e verificando a carência da clientela quanto ao letramento (ou proficiência) em língua portuguesa, percebe-se o grande desafio de se empreender métodos baseados na proposta de Lee e em seu conceito de literacia histórica (além dos já citados conceitos de significância histórica, cognição histórica situada e consciência histórica): “Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e

⁴² A recordação mais marcante, no meu primeiro contato com alunos do ensino médio em Japi/RN, foi a grande empolgação que eles sentiram ao serem estimulados a realizar uma exposição histórica sobre a sociedade açucareira e os dramas do escravismo no Brasil colonial, em 2019. Alunos da 2ª série do ensino médio, em sua totalidade demonstraram muito interesse pelo tema e produziram trabalhos significativos. No momento da avaliação do evento, muitos foram enfáticos ao afirmar que estudar História para eles era algo muito diferente daquilo, principalmente ao alegarem que escrever “tirando do quadro” era a atividade mais corriqueira que, até então, eles tinham realizado.

atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar” (LEE, 2006, p. 2).

Após uma série de experiências frustradas, momentos de aula em determinadas ocasiões muito produtivas e em outras muito desestimulantes, somos levados a perceber que muitos alunos são acostumados a experienciar o estudo de História como uma aula monótona, voltada para a memorização e o registro em cópia daquele conjunto de informações, datas, eventos e conceitos que o professor escreve; sem situá-los numa significância compreensível.

Findado o momento de prospecção na pesquisa, trataremos no terceiro capítulo deste texto da apresentação do tutorial para formação de uma rede colaborativa entre professores dos anos-séries iniciais que atuam na zona rural do município de Japi/RN, na intenção de provocar o interesse e estimular o conhecimento sobre a definição e utilização de conceitos-chave de História e troca de experiência com o especialista, oportunizando um momento de reflexão sobre nossas práticas escolares. Com destaque, selecionamos inicialmente conceitos elementares, como tempo, duração, sucessão e simultaneidade; e como método de reflexão-ação, incentivar a aplicabilidade em unidades temáticas estruturantes como memória, identidade, ancestralidade, movimento social e patrimônio cultural; onde tais abordagens favorecem a tomada de consciência partindo da mesma estratégia de estudo das alteridades (empatia histórica) já utilizada nas nossas experiências anteriores nos oito anos como professor de História⁴³. Na mesma tendência de abordagem de conceitos históricos, utilizaremos as matrizes de competência da BNCC e conceitos reincidentes⁴⁴ nas provas do ENEM na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, com vistas a articulação de aulas que objetivem contemplar o estudo e instruir diretamente aos alunos que podem compreender a escola para além de um fim em si mesmo, mas como um passo inicial na construção de seus projetos de vida.

Portanto, a proposta visa desenvolver juntamente com os professores associados a esse projeto, formas de utilização de métodos pedagógicos multiformes para o ensino de História nos anos-séries iniciais, e ser um espaço de troca de saberes. Sequências didáticas, aulas de campo e aulas-oficina que utilizem de fontes variadas tendo como

⁴³ Me refiro às estratégias didáticas e metodologias ativas como: oficinas, aulas de campo, seminários, tarefas investigativas com uso de fontes históricas, gincanas, entre outros, atividades que se afastam das formas “engessadas” de realizar aulas de História para adolescentes.

⁴⁴ Entre os conceitos mais reincidentes nas provas do ENEM, destacamos: “Fontes históricas”, “Memória coletiva e identidade”, “Cidadania”, “Democracia” e “Direitos civis, políticos e sociais”.

foco o dimensionamento das diversas temporalidades e sociedades humanas, admita o estudo do tempo e se possa exercitar o entendimento das formas e funções da História na vida prática, e com destaque ao discernimento temporal e o conhecimento a respeito de conceitos elementares de História. Neste sentido, a promoção de encontros entre professores sobre aprendizagem Histórica básica pode ser um incentivo a outras jornadas e troca de experiências com docentes de outras áreas, os quais percebem as dificuldades presentes em suas realidades, e que tentando aplacar sozinhos em cada nível de ensino, estão fadados à angústia.

O projeto “Caminhando e semeando”, propõe uma colaboração entre professores da educação básica para promoção da aprendizagem histórica a partir da criação de uma rede pedagógica, a instituição de uma comunidade de aprendizagem, mas trata também de trazer à tona modelos de escola e educação que já deveriam ter sido extintos, e que ainda resistem no abandono e na indiferença de governantes. Trilhar estes lugares e ter contato com professores com formação em pedagogia e com vasta atuação em outros níveis da educação básica é uma chance importante de compartilhar saberes nestes espaços e, ao mesmo tempo, aprender com profissionais que, em certa medida, não são privilegiados nos debates acadêmicos e sequer são identificados nos relatórios institucionais, mas que são professores valorosos e que precisam de visibilidade e auxílio⁴⁵.

2 ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS – CENÁRIO, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

2.1 O estado da arte: pesquisas sobre paradigma multisseriado, escolas rurais multisseriadas e educação histórica nos anos-séries iniciais do ensino fundamental e aprendizagem histórica no ensino médio

2.1.1 Um levantamento virtual

A pandemia da Covid-19 nos condicionou ao ensino remoto durante toda a trajetória de estudos teóricos obrigatórios do programa de pós-graduação da UFRN.

⁴⁵ O auxílio, a visibilidade e a valorização da classe dos trabalhadores da Educação, mostrou-se ainda mais necessária em tempos de pandemia. A proposta de trabalho visa articular momentos com troca de vivências, saberes e experiências que, além de oportunizarem o aprendizado de novas estratégias a serem compartilhadas na rede, poderá compor a montagem do plano de retomada de atividades presenciais nas escolas em que as aulas foram completamente suspensas (sem ter havido uma continuidade através de meios digitais), devido às suas situações peculiares.

Apesar disso, a primeira e única aula foi um momento muito proveitoso. Tivemos uma rara oportunidade de sentir o calor humano de parte dos(as) docentes do programa, suas experiências, projetos e expectativas. Além disso, também recebemos informações muito preciosas sobre o funcionamento do programa de mestrado profissional, os créditos necessários e muitas orientações sobre os passos de nossas pesquisas. Mas a informação que causou maior curiosidade para um calouro no PROFHISTÓRIA foi sobre a plataforma SUCUPIRA⁴⁶, que se trata de um ambiente virtual com uma base de dados vinculada à Capes, onde estão reunidas informações, análises e informações integrantes do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) do Brasil. Grata surpresa ainda, foi descobrir que a plataforma foi resultado da cooperação entre Capes e UFRN em 2012.

Naquele momento, surgiu a curiosidade que envolve qualquer visita a acervos, e isso foi potencializado quando a evolução da pandemia tornou as plataformas digitais as únicas ferramentas de pesquisa que tínhamos acesso num biênio tão devastador.

Definidos o tema e o problema de pesquisa para nossa abordagem, chegara o momento de investigar o estado da arte na base de dados que poderia acessar virtualmente. Porém, no objetivo de partir do mais distante para o mais próximo de nossa realidade, resolvemos primeiro ir em busca de outras plataformas digitais e mecanismos de pesquisa sobre trabalhos acadêmicos no Brasil.

Como iniciante nesta tarefa, recorremos ao *YouTube*, nos tutoriais sobre “como realizar pesquisas de dissertações e teses em bancos de dados”, e na infinidade de vídeos, me chamou atenção aqueles que tinham mais visualizações e mais avaliações positivas, critério que oferecia mais segurança por uma questão de confiabilidade. Após análise geral, percebemos que a maioria dos carregamentos de maior audiência ensinavam sobre pesquisas no portal de periódicos CAPES/MEC e também no sítio Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Usando os critérios mais repetidos, vale destacar que a dica mais comum se relaciona à utilização de aspas nas

⁴⁶ O nome da Plataforma Sucupira é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes dos dias de hoje. Newton Lins Buarque Sucupira nasceu em Alagoas em 9 de maio de 1920 e faleceu no Rio de Janeiro em 26 de agosto de 2007. O acadêmico tinha formação em História e Filosofia da educação e foi referência na educação brasileira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35995>. Acesso em: 17 abr. 2021.

palavras-chaves somados ao uso de caracteres AND⁴⁷ (e) e OR (ou) no objetivo de refinar a pesquisa.

Habilitado para o levantamento destes dados, utilizamos palavras relacionadas aos nossos recortes temáticos concentrados inicialmente em duas categorias, a saber: (i) trabalhos sobre escolas rurais multisseriadas pelo Brasil, (ii) trabalhos sobre escolas multisseriadas no interior do Rio Grande do Norte. Neste primeiro passo do levantamento, consideramos trabalhos produzidos por pesquisadores de mestrados em educação, acadêmicos e profissionais, sendo a grande maioria pedagogos. No segundo passo, refinamos nossa pesquisa voltando o olhar para (iii) trabalhos sobre ensino de História nos anos-séries iniciais, e por fim, (iv) trabalhos sobre educação histórica no ensino médio, ambos com ativação do filtro da pesquisa para os trabalhos da rede nacional do PROFHISTÓRIA.

A estratégia de refino que utilizamos considerou a menção criteriosa aos termos “escolas multisseriadas”, “escolas rurais”, “educação no campo”, “educação histórica/ensino aprendizagem em História nos anos-séries iniciais do ensino fundamental” e “educação histórica no ensino médio”. Disposta a infinidade de produções acadêmicas, fizemos um maior refino temporal considerando as produções mais recentes, sobretudo dentro da vigência do PNE e também, considerando a espacialidade, do mais distante ao mais próximo, selecionamos trabalhos que investigavam realidades similares à nossa.

Ao todo, realizamos *download* de cerca de 30 (trinta) trabalhos: teses e dissertações. A seguir, partimos para a leitura/análise deste acervo personalizado.

No trabalho mais apurado de leitura e análise, montamos uma tabela, reservando à parte, aquelas produções com as quais nossa pesquisa iria dialogar de forma mais significativa. Para definir este novo parâmetro de exame, consideramos a leitura dos textos do resumo, palavras-chave e algumas propostas conceituais utilizadas em cada trabalho. De forma geral, admitimos produções que se aproximavam de forma mais satisfatória da realidade observada em nosso campo de pesquisa, deixando à parte aqueles escritos que tratavam diametralmente das temáticas específicas que estamos considerando. Neste momento, foi percebido que poderíamos incluir mais uma subcategoria de análise que coincidia com a proposta, ao considerar a reincidência dos

⁴⁷ Vale ressaltar que em alguns tutoriais não é mencionado, mas o refinamento da pesquisa será ainda mais direcionado se os caracteres forem escritos com letra maiúscula.

projetos de nucleação⁴⁸ (ou nuclearização) das escolas multisseriadas, algo que também já ocorreu em Japi/RN recentemente, e que também abordaremos em nossa pesquisa, utilizando preceitos e conceitos da Geografia Cultural.

Por fim, a tabela foi construída reunindo 14 (catorze) trabalhos: teses e dissertações de programas de pós-graduação em Educação e dissertações do PROFHISTÓRIA. A seguir, apresentamos uma análise dos achados teóricos em consonância com a nossa temática particular.

2.1.2 A transversalidade da nossa abordagem ante as pesquisas relacionadas. O diálogo com o que está posto, continuidades e inovações

Em se tratando do estado mais recente das produções que se preocupam em discutir a educação multisseriada rural, a base transversal de nosso trabalho, Débora Pereira dos Santos (2017), da UESC, construiu sua pesquisa em torno de uma investigação sobre o contexto da educação rural multisseriada em Valença (BA). O trabalho de Santos (2017) ante a nossa pesquisa, contribuiu para nos fornecer um olhar pertinente em direção aos dilemas e oportunidades didáticas que podem ser consideradas onde ainda essa modalidade está em funcionamento. Essa pesquisa é uma referência pertinente no entendimento da escola rural multisseriada como oferta exequível, listando possibilidades pedagógicas para seu sucesso. Esse entendimento é deveras necessário, pois por mais controversa que seja, essa é a escola que muitos professores e alunos têm, então acreditar em suas potencialidades é um fundamento que consideramos, pois ou é essa escola, ou nada.

Já numa preocupação mais concentrada no entendimento da história das escolas rurais multisseriadas no interior do estado da Bahia, o trabalho de Fábio Josué Souza dos Santos (2015) se utiliza das memórias de professores que atuaram de 1952 a 2014. Santos (2015) aborda as formas de escolaridade mais artesanais até às racionalizadas, e assim como Cattelan (2014), apoia-se em estudos nacionais e internacionais sobre escolarização nos meios rurais. Estes trabalhos contribuem significativamente no estabelecimento da pesquisa, ao considerar o relato para entendimento das rotinas, dificuldades e abordagens docentes nestes contextos rurais e multisseriados. Podem contribuir na troca de experiência e exercício empático com as realidades a serem

⁴⁸ Intervenção do poder público na reorganização das escolas rurais com o objetivo de extinguir escolas multisseriadas e criar núcleos rurais com a construção de escolas amplas com oferta de ensino seriado, agregando alunos de diferentes comunidades em uma só.

discutidas com os professores na rede formada. O sentido desta pesquisa nos convence sobre a devida consideração aos saberes compartilhados por professores nas suas diferentes trajetórias, integrando assim o acervo da História da formação docente no Brasil.

Finalmente, analisando Lima (2015) e Abreu (2015) observamos relatos divergentes sobre a questão da nucleação escolar. Na primeira pesquisa, a autora relata sobre a forma arbitrária que se processou a nucleação de escolas no município de São Gonçalo dos Campos (BA), em um denso relato, com informações muito precisas sobre a persistência dessa modalidade em outras realidades do Brasil e com um estudo etnográfico elucidativo. No lócus de pesquisa foi identificado que a população rechaçou a proposta, com isso a produção busca entender o significado que aquelas comunidades escolares davam à escola, ao modelo de ensino e à educação, apontando aspectos que são relevantes ao perceber a convergência com nossa particularidade de pesquisa. Já o segundo autor, elenca também de forma ampla, os benefícios da nucleação escolar no município de Candói/PR, ao apresentar relatos dos vários agentes envolvidos, contudo, apresentando também os embates provocados.

Mais próximo de nossa realidade, precisamos considerar os trabalhos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN, um vasto acervo que oportuniza um vasto repertório de reflexões sobre a educação nos anos-séries iniciais do ensino fundamental. Destes, destaco a contribuição de Araújo (2019), sua proposta com vistas a uma definição de estratégias que considerem o melhoramento da abordagem docente a partir do estudo de caso de uma realidade inserida na temática (escolas da zona rural de Espírito Santo/RN)). O estudo é realizado a partir da análise dos diários de classe, planejamentos e balanço escolar. A pesquisa é analítica, considerando os resultados operados a partir da influência da formação continuada no melhoramento dos resultados na realidade particular. Traz uma análise do contexto multisseriado numa escola do estado do RN, no último ano em que as aulas foram desenvolvidas (2019), antes da interrupção causada pela pandemia. Sendo assim, temos um parâmetro comparativo a ser considerado ao analisar a educação multisseriada em Japi/RN.

Em nossa proposta, usamos a rede colaborativa que faz uso de uma estratégia similar de análise, selecionando também algumas escolas (quatro unidades escolares), aonde a realidade problematizada se manifesta. A partir da investigação qualitativa em quatro escolas, foi possível definir os avanços e retrocessos, alinhamentos e

desalinhamentos que existem entre as escolas e professores, questionando como a educação histórica é tratada, ante as dificuldades alusivas à alfabetização e letramento.

Sendo assim, o trabalho prossegue com a análise e traz um cenário local das problemáticas apontadas em Araújo (2019), como também a proposta de nucleação discutida em Azevedo (2006), prosseguindo com o debate, ao levantar questionamentos e analisando o cenário similar. Nossa dimensão propositiva, consideramos os caminhos a partir da pertinência de uma reestruturação escolar, no espaço do texto destinado à discussão histórica sobre a educação multisseriada em Japi/RN.

Ademais, percebemos a importância de se analisar os resultados do projeto Escola Ativa, com o objetivo de trazer à tona o debate sobre a condição atual das escolas e as estratégias possíveis de melhoramento, inclusive, trazendo ao conhecimento da rede e propondo escuta, sobre a experiência do projeto Escola Ativa. Neste sentido, analisamos Andrade (2014) que executou um processo de estudo similar. Nossa investigação aproximativa com os(as) docentes apontará os benefícios e/ou ineficácias do projeto Escola Ativa como política pública de educação, e analisar no que ele contribuiu, ou não, para o melhoramento da prática docente dos envolvidos.

Considerando a terceira nuance, estado da arte, relacionada à nossa temática, consideramos os resultados do levantamento de trabalhos da rede nacional do PROFHISTÓRIA. Visitamos os trabalhos de Privatti (2016) e Gildate (2018), que ante a nossa proposta, o primeiro oferece um estímulo à inclusão da perspectiva do letramento em História como objetivo paralelo ao letramento em língua portuguesa, integrando o leque de possibilidades de estratégias de intervenção que compõem as atividades da rede de professores dos anos-séries iniciais do ensino fundamental. Já o segundo, nos fornece um formato de produto educacional similar ao que será construído em nossa proposta: um tutorial de funcionamento para uma rede de professores.

Ainda considerando os anos-séries iniciais, Vedovoto (2018) executou uma pesquisa que nos serve como referência de inclusão das rotinas específicas de educação histórica, em escolas que não a ofertavam (ao menos nesses termos). Algo que nossa pesquisa considerará ao utilizar esse referencial para verificar a pertinência de implantação, através da rede de interação e a construção do tutorial.

Em última análise, Oliveira (2018), Fernandes (2016) e Brito Jr. (2018) se preocupam com o uso de conceitos históricos como estratégia didática de intervenção no processo de ensino aprendizagem histórica no ensino médio. Apesar de considerar a pertinência do trabalho e a forma de intervenção, nosso produto educacional irá

direcionar o sentido destas ações, munidos de conceitos, para o diálogo colaborativo com professores dos anos-séries iniciais do ensino fundamental em escolas rurais multisseriadas. A abordagem diferente ocorre porque no delineamento de nossa problemática, razão mais útil de nossa pesquisa, percebemos que antes de enfrentar as questões atinentes às dificuldades do alunado no curso do ensino médio, poderíamos atacar a raiz desta problemática, proposta inovadora ante os trabalhos até então desenvolvidos.

2.2 O cenário educacional da zona rural japiense: as escolas multisseriadas, os(as) docentes e suas prática escolares no componente curricular História

2.2.1 Escolas rurais multisseriadas de Japi/RN – o local de pesquisa, diversidades e similaridades

Ainda no meu primeiro período atuando no Projeto Letras do Campo, fui convidado algumas vezes para assumir a turma multisseriada de uma amiga professora. Ela, a professora Francisca Janeide, como muitas professoras do universo rural do Brasil, acumulava duas matrículas, em dois municípios diferentes; São José do Campestre/RN e Monte das Gameleiras/RN, tendo que se deslocar no meio do dia de um lugar para o outro, dar conta dos filhos, da casa e dos seus dois grupos de alunos. Nos dias em que a excepcionalidade de sua situação impedia o traslado, ela me solicitava. Recebia um bilhete, com as orientações e os direcionamentos adequados para uma tarde de aulas na turma multisseriada da Escola Municipal Monsenhor Severino Bezerra, e seguia para a missão sem até dimensionar a particularidade daquela tarefa.

Eu recordo que no bilhete, sempre acompanhado pela caderneta da escola e por um caderno tipo tutorial para a aula, a professora Janeide enviava algumas atividades impressas. Não foram muitas vezes que a ajudei em substituição, no máximo umas quatro oportunidades, mas todas elas transcorreram tranquilamente. E o sucesso se dava sempre porque ela conseguia articular de forma exequível, todas as particularidades da turma e direcionava as tarefas para os estudantes.

A sala de aula possuía dois quadros de giz que ficavam numa mesma parede. Os alunos que estudavam o nível da alfabetização faziam atividades no caderno, com preparação escrita feita pela professora. Os alunos do 1º ao 5º ano escreviam as lições distribuídas nos dois quadros e aguardavam a vez do atendimento pertinente a cada tarefa. Nestas poucas linhas não é possível dimensionar a complexidade e o

detalhamento da abordagem feita, mas o sentido deste relato é registrar que com essa experiência eu conclui que a chance do método esbarrar em limites pedagógicos era muito maior que no formato da educação seriada.

As escolas rurais multisseriadas do município de Japi/RN não se distinguem muito da forma de organização e funcionamento daquelas que existem em São José de Campestre e Monte das Gameleiras.

A rede municipal de educação de Japi/RN contava no ciclo 2020-2021⁴⁹ com um total de 861 matrículas efetivadas. Estes alunos estavam vinculados a um total de 11 unidades escolares. Destas, 2 estão localizadas na zona urbana do município, e as outras 9 unidades na zona rural. Dentre as 9 escolas rurais, 6 funcionam em prédios como os descritos no primeiro capítulo, que em vez serem conhecidos pela alcunha de “escola”, são chamados popularmente de “grupo”, e como diversas escolas multisseriadas pelo Brasil, estão em comunidades rurais que passaram nos últimos anos por mudanças demográficas e que legaram a essas escolas a sua atual condição de isolamento.

Do conjunto de escolas rurais, três destas funcionam dentro de assentamentos do INCRA, duas em prédios da prefeitura municipal e outra escola num arranjo improvisado, numa das casas do assentamento Casinhas. As demais, funcionam em escolas construídas nas décadas de 1970-1980, que seguem um mesmo padrão arquitetônico.

As escolas rurais multisseriadas de Japi são organizadas em uma rede que conta com a coordenação de uma diretora escolar, que tem a função de articular as ações e vincular todas as unidades para fins administrativos e pedagógicos. Contudo, cada escola funciona de forma autônoma no que se refere às dinâmicas diárias, recebendo protocolarmente a supervisão da diretoria de ensino rural. No dia a dia, a professora e a profissional de limpeza (que também acumula a função de merendeira) se dirigem ao prédio da escola e lá procedem com suas dinâmicas funcionais.

As escolas do município de Japi, nos últimos cinco anos passaram por um processo de melhoramento de suas estruturas. Dentre as diversas melhorias, é possível destacar a obra de recuperação e reordenamento do conceito de escola da E.M. José da Costa Medeiros. A escola que está localizada na zona urbana, desponta como a maior em termos de estrutura e número de matrículas anuais, mas contava com uma estrutura

⁴⁹ Por causa da pandemia da COVID-19, os dados escolares dos dois anos letivos estão agrupados em um ciclo de ensino aprendizagem que contou com atendimento não presencial e retomada gradual das atividades escolares. No momento da execução da pesquisa, essa retomada estava no seu início.

desconfortável para o alunado, tanto nos ambientes voltados para o ensino aprendizagem, como também nas áreas comuns, corredores e pátio. Este último, inclusive, era apenas uma caixa de areia que ficava num vão livre entre as salas de aula, e era pejorativamente chamado de “pátio de vaquejada”⁵⁰ pelos próprios estudantes.

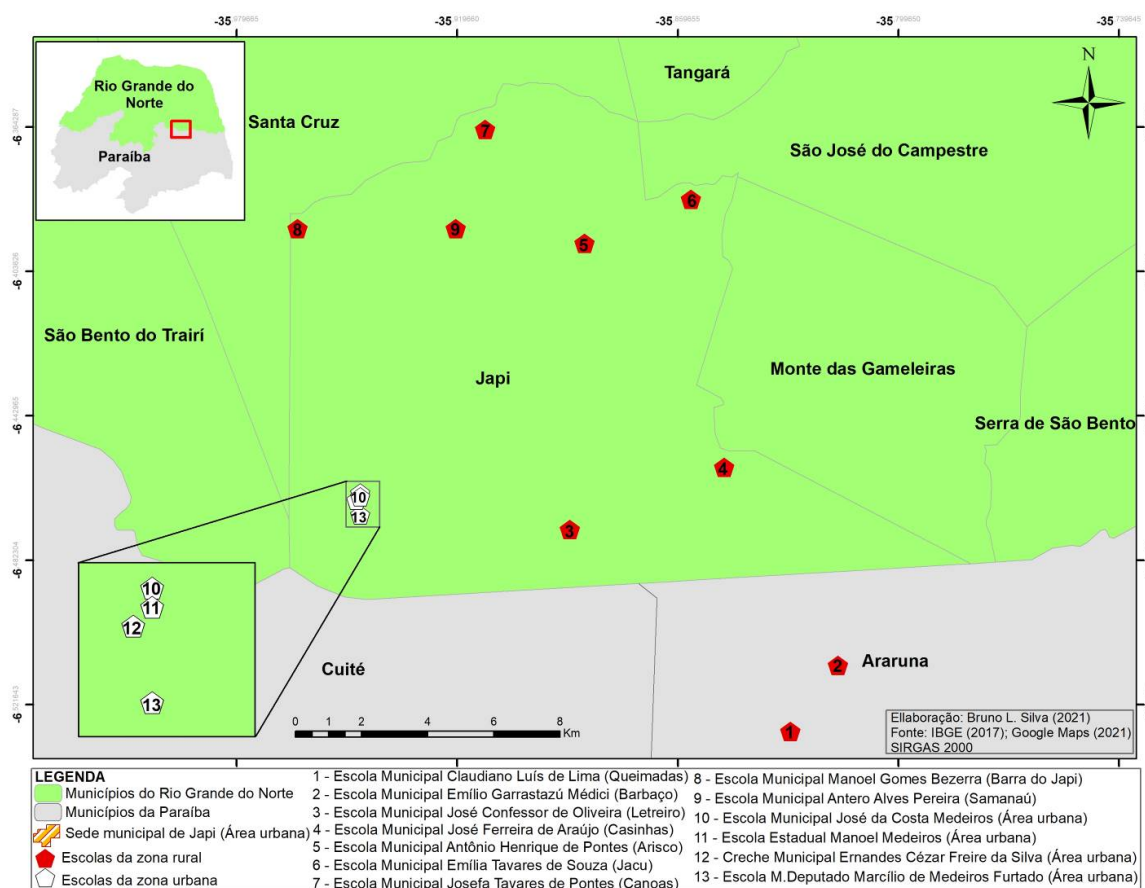
Por si mesma, tal realidade já pode ser situada num espaço de reflexão que atinge as premissas mais sensíveis sobre o tipo de escola que contemporaneizamos no Brasil do século XXI. Mas, ainda estamos falando de uma escola urbana, que fica na área mais acessada do município, na entrada da cidade e com trânsito de centenas de alunos anualmente. O que dizer das que ficam nos rincões da área rural, dos espaços onde residem poucas famílias que não participaram das dinâmicas demográficas dos últimos 20 anos, e que resistem no campo não por opção, mas por necessidade?

A seguir, usaremos um mapa que apresenta a localização de todas as escolas de ensino fundamental em funcionamento no município de Japi/RN, sejam elas vinculadas à Prefeitura Municipal, ou, ao Governo do Estado do Rio Grande do Norte. A intenção no uso deste mapa dialoga com as reflexões ligadas à proposta de nucleação das escolas, pois considerando a escala de distâncias, é evidente a proximidade entre as unidades rurais multisseriadas, condição que favorece a inserção de um veículo do programa Caminho da Escola⁵¹. Neste sentido, a construção de uma escola modelo em uma área centralizada, poderia oferecer uma melhor condição de trabalho aos professores, que poderiam ensinar em turma seriadas, como também para alunos, que teriam uma estrutura de estrutura de escola muito mais condizente com o que se preconiza no século XXI.

Figura 6 – Mapa de localização das escolas integrantes da rede municipal de Japi.

⁵⁰ Esporte muito popular no interior do Nordeste, a Vaquejada é uma competição que visa reproduzir as pegadas de boi no mato sendo realizada em uma zona cercada com uma faixa demarcada, onde dois vaqueiros montados em seus respectivos cavalos, devem derrubar o boi puxando-o pelo rabo. Nessa faixa de terra é importante que se coloque um volume significativo de areia para não causar danos à estrutura física dos animais no momento da queda.

⁵¹ O programa Caminho da Escola objetiva renovar, padronizar e ampliar a frota de veículos escolares das redes municipal, do DF e estadual de educação básica pública. Voltado a estudantes residentes, prioritariamente, em áreas rurais e ribeirinhas, o programa oferece ônibus, lanchas e bicicletas fabricados especialmente para o tráfego nestas regiões, sempre visando à segurança e à qualidade do transporte. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/caminho-da-escola/sobre-o-plano-ou-programa-suple/sobre-o-caminho-da-escola>. Acesso em 08 nov. 2021.



Fonte: IBGE (2017); Google Maps (2021); SIRGAS 2000. Elaboração: Bruno L. Silva (2021).

Ao depararmos-nos com essa hipótese de solução, consideramos importante ouvir os professores tanto no que dizia respeito às suas identidades, práticas e olhares sobre esse modelo de educação, transitando inicialmente num debate sobre o que está posto à disposição e suas respectivas aspirações. Das nove escolas rurais multisseriadas da rede, nos aproximamos de quatro destas. Considerando as condições similares em diversos aspectos, como também os arranjos do contexto pandêmico, verificamos que seria possível criar um descritivo e, ao mesmo tempo, um painel muito elucidativo do espaço escolar a qual a Rede se destina transitar.

Aplicamos um questionário online, pelo *Google* formulários para reunião dos dados preliminares dos(as) docentes (Questionário 1), esse primeiro contato, precedido de uma comunicação via *Whatsapp*, foi estabelecido no interesse de sentir dos(as) professores(as) o interesse e a abertura individual para a nossa pesquisa. Sob autorização formal da Secretaria Municipal de Educação, estabelecemos contato com os (as) nove docentes que trabalham na zona rural, sendo que quatro destes demonstraram presteza na devolutiva do formulário e disposição em fazer parte da pesquisa.

As escolas precursoras na etapa do levantamento de dados e conhecimento prévio do cenário para implementação da rede colaborativa, foram as seguintes: (considerando a numeração do mapa 2) escola 4 – Escola Municipal José Ferreira de Araújo, escola 7 – Escola Municipal Josefa Tavares de Pontes, escola 8 - Escola Municipal Manoel Gomes Bezerra, e escola 9 – Escola Municipal Antero Alves Pereira.

Figura 7 – Lista das escolas.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A escola 4, está localizada na área sudeste do município, situada em um assentamento chamado de Casinhas, imediatamente próxima à fronteira⁵² com o estado

⁵² Aqui cabe um adendo pertinente ao texto que diz respeito a uma disputa territorial entre os municípios de Japi/RN e Araruna-PB envolvendo as comunidades de Queimadas e Barbaço, as quais tradicionalmente são jurisdicionadas por Japi/RN, mas que após o mapeamento realizado com utilização de equipamentos de GPS, notou-se que ambas comunidades integram o território físico do estado vizinho. Tal questão ainda não foi vencida por conta de acertos a serem feitos entre os municípios requerentes, e envolvem particularidades relacionadas à densidade demográfica, assistência social e, sobretudo, o atendimento à população nos dispositivos/serviços públicos, como saúde e a educação.

da Paraíba. As demais estão mais próximas entre si, porém possuem particularidades situacionais. Enquanto a escola da comunidade Casinhas funciona em um prédio descaracterizado⁵³, aquelas que estão nas comunidades Canoas e Samanaú têm uma estrutura idêntica, e a que está situada na comunidade Barra passou por reformas nos últimos dez anos, deixando a característica original do que os moradores chamaram de “grupo escolar”. Essas condições irão fornecer aparato reflexivo para elucidar condições muito extremadas que todos os docentes vivenciaram e ainda vivenciam em suas jornadas diárias, algo que gera todo um debate discreto nos meios acadêmicos, nos espaços administrativos, mas que silenciosamente estão, em cada grau, interferindo no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos moradores destas ruralidades.

2.2.2 Era uma casa muito engraçada: o ponto extremando do nosso espaço de pesquisa

Era uma casa muito engraçada
 Não tinha teto, não tinha nada
 Ninguém podia entra nela não
 Porque na casa não tinha chão
 Ninguém podia dormir na rede
 Porque na casa não tinha parede
 Ninguém podia fazer pipi
 Porque penico não tinha ali
 Mas era feita com muito esmero
 Na Rua dos Bobos, número zero⁵⁴.

O poeta Vinícius de Moraes lançou um enigma que tem sido tema de diversos debates desde seu lançamento em 1980. A música *A casa* transita no imaginário popular assumindo diversos significados. Se para alguns, Vinícius tinha interesse de se referir às formas não convencionais da arquitetura, propondo uma ruptura nas tendências de sua época, por outro, há hipóteses que o poema-música *A casa* possa se referir às pessoas que não têm moradia, ou que moram em situações precárias e até na rua (sem teto, sem chão).

Nossa referência a essa música se dá por uma ocorrência imaginativa que vivenciei ao chegar à Escola Municipal José Ferreira de Araújo (Localização 4 no Mapa 2), no sítio Casinhas, a cerca de 27 quilômetros da zona urbana de Japi. No extremo leste do município, a escola está situada em uma área isolada, cercada por serras e

⁵³ Ao chegar à comunidade é difícil distinguir o prédio da escola das demais construções do lugar. Com uma fachada sem sinalização e com uma estrutura semelhante às demais casas do assentamento, a Escola Municipal José Ferreira de Araújo, funciona em um prédio improvisado, não dispõe de reservatório de água e no dia de minha visita estava com a porta da frente emperrada.

⁵⁴ Canção integrante do disco intitulado *A arca de Noé*, em 1980. O disco infantil reunia várias músicas de Vinícius de Moraes, interpretadas por diversos artistas brasileiros.

possui um acesso de estrada vicinal esburacado e repleto de bifurcações. Um lugar onde o transporte escolar para alunos do ensino médio precisa ir desviando de uma rota convencional, dada a condição de isolamento da própria comunidade.

A comunidade Casinhas é um assentamento de agricultores familiares criado pelo INCRA no ano de 2004. Cercado pelo relevo íngreme do município de Monte das Gameleiras, duas vilas de casas contam com um total de 80 residências, das quais, uma tem uma condição peculiar: funcionar como escola.

A professora 1, primeira colaboradora da pesquisa e potencial integrante da rede em formação é uma docente que não integra o quadro efetivo de professores do município. Com 35 anos de idade, formada em Pedagogia com menos de 10 anos de experiência em sala de aula, a docente atua desde sempre aproveitando oportunidades de ministrar aulas no lugar de outros professores. Esse tipo de prática é comum na região, sendo já mencionado anteriormente quando relatamos que foi assim que também ingressamos na profissão. A distinção, nesse caso, é que essa profissional atua em substituição permanente, sendo que a professora registrada e vinculada transfere uma parte de seus proventos sendo o expediente de aulas realizado pela professora 1.

Figura 8 – Professora 1 e alunos da Escola Municipal José Ferreira de Araújo. É possível perceber que o espaço de aulas foi feito de improviso, em uma das residências do Assentamento Casinhas.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A casa improvisada, que assim como a canção do Vinícius de Moraes não é uma casa por não possuir as características de uma, não tem também muitos aspectos

necessários para ser uma escola. Apesar disso, é organizada com muito esmero por uma professora empenhada em tornar possível o que não parece ser, conquistando resultado apesar das privações e dificuldades enfrentadas cotidianamente.

Figura 9 – Professora 1 e alunos. Nota-se nos tornos de rede para dormir, na divisão do cômodo e até a altura lateral do pé direito, que se trata de uma moradia que foi adaptada para ser uma escola. Percebe-se também o piso de cimento queimado.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Ao responder o questionamento sobre a experiência em ministrar aulas em escolas multisseriadas, a professora mencionou tanto a vantagem de poder empreender debates coletivos dada a heterogeneidade da turma, como também falou dos desafios de conseguir atender adequadamente alunos dos vários anos-séries em uma única turma. “A escola é um espaço de grande importância para a formação dos alunos por isso merece todo amor e respeito!” (Professora 1), essa foi a frase de fechamento no envio do primeiro questionário, posta no espaço para opiniões e sugestões. A professora 1 estava opinando sobre um tema muito amplo na seara da educação: a aproximação do sentido de escola como continuação de rotinas, sejam elas de liberdade ou de opressão.

Para Freire (1987), a conscientização dos sujeitos humanos está descolada dos determinismos estáticos, acabados e imutáveis. Na concepção freireana, mudar é inerente ao homem, está na sua ontologia, sendo a educação um dos principais meios para essa transformação.

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão, já não seja para eles uma espécie de "mundo fechado" (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, nesse reconhecimento, o motor de sua ação libertadora. (Freire, 1987, p. 19).

Figura 70 – Vista perfilada da E. M. José Ferreira de Araújo em relação à comunidade casinhas, Vila 2.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Ao chegar à escola José Ferreira de Araújo, após um deslocamento de quase 30 km partindo da zona urbana do município de Japi, nos deparamos com uma comunidade de casas degradadas, tanto pelo tempo quanto pelo abandono. Muitas residências abandonadas, e a maioria que ainda é habitada, nunca recebeu melhoria em sua estrutura.

Numa dessas casas funciona a escola. Um prédio de aproximadamente 60 m² adaptado, com dois vãos repletos de carteiras escolares, um quarto onde funciona como copa e um banheiro, ambos sem água encanada e saneamento. No espaço em formato de L onde são realizadas as aulas, só há uma janela e as duas portas do prédio estão situadas frente a frente, a porta frontal está emperrada e foi preciso entrar pelos fundos.

Ao olhar em direção às residências da comunidade, o cenário paisagístico é desolador, numa composição de traços de abandono e esquecimento.

Uma lavanderia caída ao chão, cisternas vazias com canos de calhas de água ressecados. Nesse momento, recordamos a resposta da professora ao questionário, quando indagamos sobre a estrutura da escola. “A nossa escola está precisando de vários reparos: tamanho da escola, pintura, banheiro, portas, janelas, enfim, reforma geral para melhor atender nossos alunos.” (Professora 1).

Figura 11 – Vista dos fundos da E. M. José Ferreira de Araújo. Em evidência, a paisagem da vizinhança, as demais casas da comunidade casinhas, Vila 2.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Seria importante olhar inicialmente para a condição dessa escola a partir da ótica da professora que atua nela, e que a valoriza nas suas condições peculiares. O lugar não tem o formato padrão de uma escola, não tem as características técnicas suficientes para promover a segurança, o conforto e a adequação tanto para o ensino quanto para a aprendizagem dos alunos. Mas para a docente que lá trabalha, o espaço é sim uma escola, mas precisa de uma reforma. O amor e o respeito que são urgentes no trabalho educativo, segundo a professora 1, não estão sendo resguardados pelos agentes políticos que podem agir em prol de uma reforma na escola, mas ela, está sempre pronta, ativa e constante.

A visita à escola foi pensada, articulada e executada considerando a complexidade das perguntas do segundo formulário. Neste, tivemos como propósito maior entender como é o cotidiano de aulas nas escolas multisseriadas, e como o componente curricular História é tratado pelas professoras, suas dinâmicas, recursos e intervenções.

Se fôssemos falar sobre o conjunto de situações que envolvem a prática docente nas escolas multisseriadas, teríamos tanto a consideração das nossas limitações em manipular dados ligados aos conhecimentos pedagógicos, como também nos distanciáramos do propósito da rede colaborativa, que se articula no sentido de estabelecer trocas de experiências com direito igual de manifestação e reconhecimento, estando o historiador como agente tutor no sentido de pensar práticas e dinâmicas que possam afluir para o desenvolvimento das habilidades importantes no ingresso dos estudantes no ensino médio. Dessa forma, em retrospectiva, o trabalho de aproximação do tutor com a escola multisseriada visa contribuir na construção de um mapa de diagnóstico das condições de ensino e aprendizagem vivenciadas pelos professores e estudantes em cada particularidade, para que se possa entender a heterogeneidade das situações.

A professora 1 explicou que o arranjo das aulas, diante da dimensão multiforme do público, exige muito de sua criatividade e capacidade inventiva. Agrupar lições dos alunos de 1º e 2º ano série, 4º e 5º da mesma forma, e tratar alunos do 3º ano com uma terceira proposta de atividade, foi a alternativa mais repetida quando indagada sobre como era o procedimento das aulas nesse seu contexto multisseriado. E aqui, podemos pontuar que essa mesma estratégia foi mencionada pelas demais professoras, algo que também pode ser relacionado às trocas de experiências que costumeiramente já acontecem na comunidade de professores dos anos-séries iniciais, e das orientações em cursos de formação e aperfeiçoamento.

Especificamente sobre as aulas voltadas para o componente curricular História, a professora indicou que o trabalho se restringe ao uso do livro didático com lições de letramento em Matemática e Língua portuguesa, e que nas datas comemorativas, propõe textos e produções iconográficas aludindo aos fatos dos dias de referências, mostrando inclusive desenhos relacionados ao dia 15 de Novembro, data da Proclamação da República do Brasil (1889). No desenho, um homem barbudo e de chapéu, empunha uma espada, e a tarefa dos alunos foi colori-la.

Outro ponto destacado pela professora 1 e que foi também citado pelas demais, foi o uso da própria história de vida como também a dos seus alunos e familiares como pretexto para o estudo do passado. A mesma ainda citou a proposta de aula de campo que pretende realizar ainda este ano, na qual visitará uma antiga moradia, aproveitando para intensificar essas discussões sobre sua biografia.

Ademais, no que concerne aos objetivos educacionais e os alcances da aprendizagem que a docente considera imprescindíveis, o aspecto também similar na análise das respostas, replicado na conversa com as outras professoras, é a questão do aproveitamento da leitura, escrita e da capacidade de realizar operações matemáticas.

O amor e o empenho da docente, sua resiliência e atitude, por fim, sua atuação em uma escola multisseriada, contrasta com a estrutura e as condições de trabalho a qual ela está submetida.

Arroyo (2009) em reflexão direcionada à explicação sobre a origem dos estereótipos responsáveis pelo descaso e abandono projetados em direção à educação rural, considera que o que verificamos em 2021 poderá ser vivenciado ainda em 2051, afinal, mesmo a constituição de 1988 rezando sobre o direito à educação e condições suficientemente adequadas para sua execução, ainda temos escolas como esta que funciona em Casinhas. Sendo assim, essa visão de escola que deve apenas “existir”, independente do formato, pois está numa comunidade que, em termos de pobreza e degradação, confunde-se com a própria estrutura da escola, não seria motivo para aumento de investimento. Nisto ocorre uma disparidade imensa entre as escolas rurais e aquelas que funcionam na zona urbana, sendo as primeiras condicionadas ao que há, como suficientemente necessário, em sua condição de isolamento e abandono.

Paulo Freire sustentou por décadas muitas críticas aos métodos de educação centrada na lógica das linhas de produção industriais, os depósitos de conhecimento como nos bancos, que de um todo fornecem apenas mais corpos para a dominação e opressão, massas que se proliferam para uso destes dominadores.

Vejamos algumas formas de pensá-los e conformá-los as quais reagem como coletivos. Em suas ações reagem às formas parciais, superficiais de sua classificação que ocultam os processos mais radicais de sua inferiorização e segregação, como coletivos humanos. As categorias mais frequentes com que são vistos, sobretudo no pensamento sócio pedagógico tem sido: marginalizados, excluídos, desiguais, inconscientes. (ARROYO, 2014, p. 40).

Assim, a precarização de escolas faz parte dessa dimensão, deste mote e sentido de ser do modelo de sociedade do tipo ideal para os que não têm menor interesse que a

educação seja um instrumento democratizado, capaz de reduzir desigualdades, a fome, a pobreza. Afinal, esses caracteres só existem, pois, a riqueza e uma mesa farta estão postas em algum lugar na ponta desse grande *iceberg* social.

E esse tipo de educação, que em sua configuração perpetua desigualdades, das menos sensíveis como os dilemas da educação urbana, às mais dramáticas, vivenciadas nos espaços rurais, em que as classes dominantes se beneficiam. E no campo, o embrião dessa configuração foi gerado pelos latifundiários que outrora se valiam da escravidão e dos privilégios da proximidade com o rei, o imperador, o coronel, o governador, o presidente da República:

Muitos tinham ocupado posições na qualidade de funcionários da Coroa, e depois da Independência ocupavam vários postos de importância política e administrativa. Constituíram uma verdadeira oligarquia fazendo parte do Conselho do Estado, Senado, Câmara dos Deputados, exercendo funções de presidentes de província e de ministros de Estado. Cômicos da distância que os separa da grande maioria da população, empenhavam-se em manter a ordem e em limitar as tendências democratizantes. Estavam também, na sua maioria, interessados na permanência da estrutura tradicional de produção baseada na grande propriedade, na escravidão, na exportação de produtos tropicais. (COSTA, 1999, p. 57-58).

E Paulo Freire, que já nos anos 1960 se preocupava com os espaços rurais e sua marginalização, que criara e aplicara com êxito uma proposta de alfabetização que seria perfeitamente aplicável a adultos e crianças, teve seu projeto totalmente criminalizado no período da ditadura. E ele que anunciava a mesma preocupação que a professora 1 cita, o respeito e o amor aos seus alunos em áreas até certa medida esquecidas. Embora tenhamos professoras dispostas, comprometidas e dedicadas ao interesse de possibilitar momentos de aprendizagem capazes de transformar a vida dos estudantes, conceitos e estruturas de escolas como a que vivenciamos em Casinhas inviabilizam ou até impossibilitam tudo isso. A docente citou sua preocupação com o único aluno do 5º ano que deveria, no ano de 2022, ser matriculado na escola dos anos finais do ensino fundamental, mas que ainda não está alfabetizado. Ela acredita que será preciso mais um ano, pois se ele for condicionado ao deslocamento de mais de 30 km (considerando a rota do transporte escolar com destino a zona urbana) tiver de chegar à escola com um déficit de aprendizagem e sabendo que na escola que irá recebê-lo há também outros dilemas, a mesma teme que a matrícula sem a devida conclusão do seu ciclo de aprendizagem poderá representar desinteresse, inconstância e até a evasão.

E a ampliação do debate em torno da existência da escola de Casinhas, seu formato e suas características, situado em uma discussão sobre a precarização da educação no campo foi aqui posta para que se registre o extremo, o caso mais sensível das nossas realidades e se procure mobilizar estratégias no enfrentamento, na mobilização de saberes que possam ser eficazes para a mudança, a transformação deste cenário. A rede colaborativa situa-se inicialmente como uma narrativa histórica sobre essas escolas rurais multisseriadas, sua existência resistente em pleno segundo biênio do século XXI, mas também uma ação propositiva que beneficia o trabalho dos (as) docentes e aproxima pares, numa estratégia que pode ser replicada em outras dimensões, espaços e realidades.

2.2.3 As escolas imponentes de Samanaú e Canoas: (des) arranjos, alcances e desafios.

Figura 12 – Anne em seu primeiro dia de aulas na escola de Anvolea. Série Anne with an E.



Fonte: Netflix. Site: www.netflix.com

A escola de Avonlea era uma casa branca, caiada, com telhado baixo e janelas largas, e mobiliada com confortáveis carteiras grandes e antigas, que podiam ser abertas e fechadas, e em cujas tampas estavam gravadas figuras enigmáticas e as iniciais dos nomes de três gerações de crianças que a frequentaram. A escola ficava afastada da estrada, e atrás dela havia um bosque de abetos escuros e um riacho, no qual todas as crianças colocavam suas garrafas de leite logo de manhã, para que ele se mantivesse fresco e saboroso até a hora do almoço. (MONTGOMERY, 2019, p. 126).

A citação que abre essa seção do texto foi extraída de *Anne de Green Gables*, livro de literatura juvenil da escritora canadense Lucy Maud Montgomery, datado de 1908. A história, que é mundialmente conhecida, notabilizou-se ainda mais após a

produção da série *Anne with an E*, original do canal CBC Television, transmitida através da plataforma de *streaming* Netflix.

A narrativa adaptada à série apresenta a trajetória de uma garota órfã que é adotada por um casal de irmãos, e que ao chegar “acidentalmente” à residência, passa a envolver aquela família com o seu jeito de ser, alegre, hiperativo, empolgante e falante, um contraste sensível com a forma pragmática de vida que os pais adotivos eram acostumados.

Anne conquista a confiança e o amor do casal, interfere dramaticamente na vida daquela família e se torna uma referência de caráter e coragem na comunidade Anvolea. A história promove um debate enfático sobre o enfrentamento às opressões sociais em diversas dimensões, entre elas, afetiva, religiosa, nos costumes e na educação. O traço que trazemos à tona são as rotinas na escola da comunidade. Multisseriada, com alunos de diferentes idades, a história serve para perceber características similares à trajetória da educação no Brasil, sobretudo a partir do século XIX. As escolas rurais das primeiras letras, isoladas, unidocentes, conforme descreve Saviani (2006).

Na estrutura anterior às escolas primárias, então chamadas também de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes. [...] E estas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares. (SAVIANI, 2006, p. 24).

Saviani (2006) explica uma questão sensível sobre a nomenclatura dada às primeiras escolas brasileiras, urbanas e rurais. Aponta que as escolas isoladas funcionavam em zonas rurais onde os grupos escolares seriam inviabilizados, afinal, estes fazem parte da primeira política de nucleação das escolas unidocentes, política aplicada, sobretudo nas zonas urbanas, no processo de transformação demográfica que o Brasil vivenciou no último século. Os grupos escolares foram construídos para fazer brotar a configuração de escola seriada que temos hoje, numa perspectiva de ruptura com o modelo multisseriado. Contudo, enquanto as escolas urbanas passaram por essa transformação, juntamente com as dinâmicas relacionadas ao êxodo rural e outros aspectos das novas ruralidades, as escolas rurais em muitas regiões do país resistiram substancialmente, sendo possível evidenciar a desigualdade no tratamento dos arranjos voltados para escolas do campo.

Durante a primeira República (1889-1930) foi estabelecido esse rearranjo, com reformas curriculares e estruturais, mas que para algumas zonas rurais essa estratégia de agrupamento não foi aplicada. Imaginamos que na zona rural de Japi/RN a notícia do

arranjo que estaria em execução chegou até essas ruralidades, que passaram a classificar nos cotidianos de conversas, como “grupo escolar” ou apenas “grupo”, o prédio imponente construído nas suas comunidades ao longo dos anos 1970 e 1980.

Na verdade, essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, às classes que, por sua vez, correspondiam às séries anuais. Portanto, as escolas isoladas eram não seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados. Por isso esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam o que implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira até concluir a última série (o quarto ano no caso da instrução pública) com o qual concluíram o ensino primário. (SAVIANI, 2006, p. 172).

As escolas das comunidades Samanaú e Canoas, fundadas sucessivamente nestas duas décadas, trazem consigo tanto a estrutura como também a conceituação de escola que vigora nos últimos 50 anos na zona rural japiense. Ambas trazem consigo a imponência de seus prédios, visíveis a distância, em comunidades onde a própria característica da flora e a vegetação rala derivada do clima seco, favorecem a justaposição destas estruturas em suas paisagens. Um prédio maciço, com formato retangular de 5 metros de comprimento (lateral) por 12 metros de largura (frontal), com uma fachada de estilo de cobertura de apenas uma queda d'água. Ambos contam com dois banheiros cada, com apenas o sanitário sem pia e uma minúscula copa para preparo da merenda (em ambas, o preparo da comida é feito na casa da merendeira, pois já ocorreram arrombamentos e furtos devido a condição de isolamento dos prédios).

A Escola Municipal Antero Alves Pereira (Localização 9 no Mapa 2), no sítio Samanaú, a cerca de 15 quilômetros da zona urbana de Japi, tem um acesso mais facilitado porque a metade do percurso é feito por estrada asfaltada. Algo que ocorre também em relação à Escola Municipal Josefa Tavares de Pontes (Localização 7 no Mapa 2). As escolas estão separadas por menos de 6 km de distância em linha reta no mapa, mas por conta dos trajetos de suas estradas vicinais, a distância de percurso chega a 10 km. A primeira escola atende as comunidades Samanaú e Favela, já a segunda atende o sítio Canoas, tanto a área pertencente ao município de Japi/RN como também a área fronteiriíssima de Santa Cruz/RN.

As duas docentes vinculadas a essas escolas, possuem experiência de mais de 30 anos de trabalho em escolas multisseriadas, ambas nas mesmas escolas. Além disso,

outra similaridade é que as duas carregam uma idade aproximada. A Professora 2, que atua na comunidade Samanaú tem 56 anos e a Professora 3, que leciona na escola de Canoas, 55.

Figura 13 – Escola Municipal Antero Alves Pereira.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Figura 14 – Escola Municipal Josefa Tavares de Pontes.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Lembrei das escolas rurais multisseriadas de Japi/RN quando assisti os episódios da série *Anne with an E*, me chamou atenção o aspecto da unidocência, embora a escola da comunidade fictícia de Anvolea tivesse uma estrutura muito mais confortável que aquelas que visitamos e integram nosso objeto de pesquisa. Na história, Anne frequenta uma escola multisseriada, mas também aprende muitas lições com as experiências e

aventura que vivencia, viajando, lendo periódicos e livros, conhecendo outros tantos meios de aprendizagem que excedem os espaços escolares.

Na trama, é possível também perceber que a autora tratou de explicar como ocorreu a feminização do magistério, processo que fez com que as mulheres substituíssem os homens na educação infantojuvenil, algo que também ocorreu no Brasil e, por fim, destacamos que no desfecho da trama Anne se torna uma professora. Seria a ego-história de uma professora que iria usar métodos não convencionais e transformar as escolas onde pudesse atuar.

Essa mobilização transformadora, para Schueler (2005) está relacionada à fundação de uma rede multiforme de relações elaboradas e vivenciadas pelos professores, que se comunicavam e coletivamente se dedicavam desde o século XIX, na busca de construir e afirmar identidades. Identidades estas que eram transitórias, fluidas e mutáveis, pois integravam um processo histórico. Na sua observação, “em meio às contradições, ambiguidades, diversas práticas e representações da profissão e múltiplas e multifacetadas experiências docentes” (SCHUELER, 2005, p. 381), os docentes, tanto homens quanto mulheres, recentemente inseridas nesse espaço, inventavam e reinventavam suas identidades, processo que representa uma característica do “tornar-se” dos professores e professoras. Os docentes debatiam questões que extrapolavam lições das cartilhas e livros, apontando processos e dilemas sociais de seu tempo, e os elegendo como temas de aula. (SCHUELER, 2005, p. 382).

Analisando as respostas do Questionário 1, e após verificar a transcrição da entrevista feita durante a visita às escolas mencionadas, percebi que as similaridades prosseguiram. O tempo de experiência, a percepção sobre suas realidades, os desafios enfrentados, a opinião sobre a nucleação das escolas e o formato das aulas e propostas em relação ao componente curricular História, se repetiram quase que identicamente.

Figura 15 – Professora 3 e seus alunos.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Em relação às aulas de História, repete-se a proposta de trabalho que envolve a história de vida das professoras, alunos e familiares (biografias) além de apontamentos referentes às datas comemorativas. Observamos que, mesmo por se tratar de um modelo de escola tradicional, professoras experientes têm interesse em manter a aproximação, realizar trocas e momentos de partilha, algo que não é assegurado no decorrer do ano letivo, se restringindo ao início de ciclo, nas jornadas pedagógicas.

Figura 16 – Sala de aula da E. M. Antero Alves Pereira.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Durante o relato sobre as estratégias vivenciadas por estas professoras nos últimos 30 anos de atuação, pude me emocionar com tantas lutas e vitórias significativas, conquistas estas obtidas em meio ao silenciamento e a invisibilidade. Impreterivelmente essa situação é comovente e nos faz refletir quais são os arranjos possíveis diante dos limites que as professoras tão experientes, com capacidade inquestionável, mas que se veem sozinhas diante das dificuldades e limitações de suas escolas.

Da emoção partimos para a resignação ou caminhamos para uma atitude libertadora? Imaginamos que introduzir meios de contato entre docentes, privilegiando saberes acumulados na experiência e estabelecendo caminhos para a partilha e troca destas vivências, pode ser uma conduta que irá lograr a estes docentes o devido respeito, considerando inclusive uma melhoria nas suas condições de trabalho. Enfim, não se pode naturalizar essa situação, afinal, desde a primeira escola aqui apresentada, que possui carências elucidadas, existem outras que, embora não apresentem estruturas precárias, carregam desarranjos que precisam ser revistos.

A pedagogia do oprimido, dos excluídos, dos tempos da barbárie, não está em encontrar métodos novos para educar os bárbaros, civilizar os oprimidos ou incluir os excluídos nos valores e saberes dos “civilizados”, mas está em apreender com o conjunto de processos que os excluídos e oprimidos reinventam para continuar humanos, manter seus valores e seus saberes, sua cultura e memória coletiva, sua identidade e dignidade. (ALMONACID; ARROYO, 2011, p. 274).

Os sujeitos envolvidos nesses processos educativos, sejam docentes, alunos, pais, integrantes das comunidades, gestores ou agentes políticos diversos, sabem das necessidades, desafios, limites e possibilidades em prol da melhoria de suas escolas, tanto no sentido estrutural quanto também funcional. A integração destes agentes e o encaminhamento com vistas ao processo de rearranjo escolar são passos significativos atrelados à postura de reconhecimento do trabalho docente, estímulo e apoio. A rede colaborativa visa tanto documentar essas necessidades, formando um acervo de informações sensíveis e a historicidade destas escolas, mas também, agindo ativamente no sentido de atacar os problemas pedagógicos e as expectativas não alcançadas no que se refere à aprendizagem histórica. Entretanto, sem fechar os olhos em relação aos demais dilemas que estão a reboque.

2.2.4 A escola da Barra do Japi e a fronteira entre ceticismo e morosidade: uma escola estruturada, mas ainda multisseriada

O outro ponto extremado de nosso espaço de pesquisa está situado a cerca de 12 km da zona urbana, na fronteira noroeste de Japi/RN com o município de Santa Cruz/RN. A Escola Municipal Manoel Gomes Bezerra (Localização 8 no Mapa 2) está localizada na comunidade Barra do Japi, e possui uma estrutura muito diferente das três escolas caracterizadas anteriormente. Isso ocorre porque no ano de 2017 a escola passou por uma reforma que tinha como objetivo concretizar a proposta de nucleação das escolas multisseriadas, transferindo inclusive, docentes e alunos das escolas localizadas nas comunidades Canoas, Samanaú, Arisco e Jacu, para a unidade escolar da Barra.

A escola que antes contava com apenas uma sala de aula, assim como as demais aqui apresentadas, passou a contar com três espaços para ministrar aulas, uma biblioteca, banheiros masculino e feminino, corredor e melhorias em toda a estrutura, incluindo piso, pinturas e aquisição de carteiras.

Figura 17 – Fachada da E. M. Manoel Gomes Bezerra.



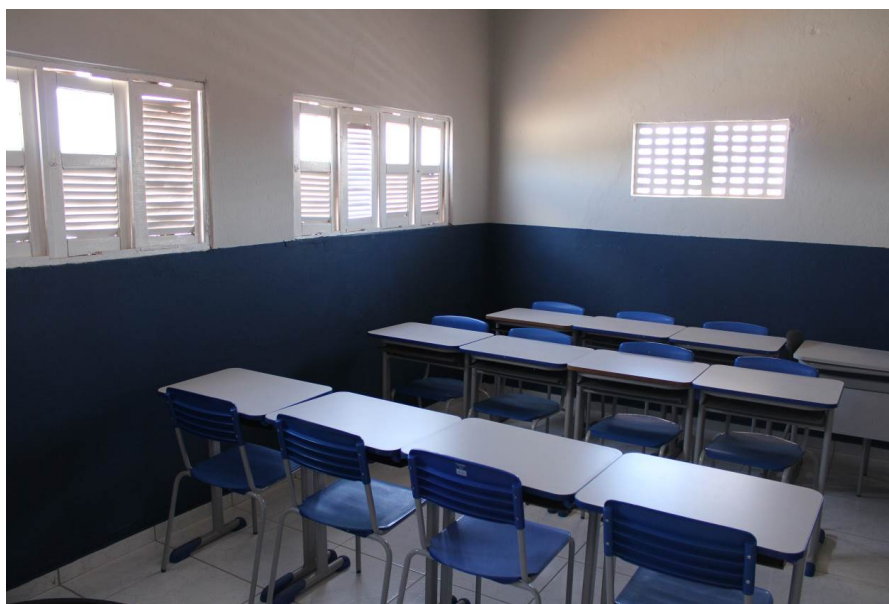
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Figura 18 – Corredor principal da E. M. Manoel Gomes Bezerra.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Figura 19 – Uma das salas de aula não utilizadas da E. M. Manoel Gomes Bezerra.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O fato de estar localizada às margens da RN-092 permite que a escola esteja numa condição de espacialidade muito privilegiada, pois está posta numa centralidade de referência, tanto em relação ao centro urbano, quanto também em relação às demais comunidades rurais. A distância a ser percorrida, a partir da escola mais longínqua nesta

nucleação, seria de aproximadamente 15 km, que em condições normais poderia ser percorrida em 30 minutos.

Todo o processo de melhoramento da estrutura da escola e o rearranjo dos ambientes visava cumprir com a previsão do projeto, nucleando as escolas rurais da área na Escola Municipal Manuel Gomes Bezerra. Entretanto, mesmo passados quase cinco anos do início das obras de ampliação da escola, a nucleação não foi concretizada. Dessa forma, mesmo com uma estrutura adequada para receber mais alunos e permitindo a seriação, a escola segue funcionando multisseriada, e possuindo apenas uma professora em seu corpo docente.

Docente há mais de 30 anos, a Professora 4, de 56 anos de idade, é também uma profissional efetiva da prefeitura municipal que nunca atuou com turmas seriadas, possuindo uma vasta experiência com as turmas polivalentes e todos eles na mesma escola. Em seus relatos iniciais, através do Formulário 1, a docente também se manifestou contra a continuidade das escolas multisseriadas, algo que foi enfatizado, embora com a ressalva de que, apesar das dificuldades, é preciso considerar que seu trabalho tem sido realizado considerando os limites e possibilidades da condição.

Ademais, podemos perceber na conversa realizada durante a entrevista do Formulário 2, que a professora considera que o ceticismo da comunidade escolar impediu a concretização da nucleação e, até então, vigora a morosidade do poder público em pautar essa questão nos espaços adequados, mencionando inclusive que a comunidade conta com dois vereadores que ainda não apreciaram a discussão.

Figura 20 – Professora 4 e seus alunos.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

No que se refere à prática docente no componente curricular História, a Professora 4 mencionou diversos momentos de aula em que fez uso de narrativas históricas no intuito de promover reflexões, mas confessou que a preocupação com o letramento em português e matemática, interfere na priorização tempo, considerando os temas históricos mais viáveis quando da proximidade de datas específicas, feriados ou comemorações vinculadas à cultura e aos costumes religiosos do lugar. Além disso, a professora também mencionou o uso da biografia como estratégia de discussão introdutória ao conhecimento histórico, e critério para o estímulo a escrita que promove o autoconhecimento.

Destacando um portfólio do ano de 2012, a docente apresentou com riqueza de detalhes diversos momentos de um ano letivo convencional, com colagens das atividades, propostas de trabalho, fotos e registros/relatórios das avaliações executadas no curso do trabalho letivo. O compromisso, o empenho e seriedade da profissional, não escondem, contudo a sua frustração manifestada quando relatou sobre a dificuldade de conseguir um afastamento (licença), acumulado três décadas sem gozar deste direito previsto, frustração esta também evidenciada quando citou que deseja a aposentadoria, desmotivada com a sua situação de trabalho, as dificuldades em ter recursos materiais no trabalho cotidiano e até a escassez de merenda escolar, que somados, têm dificultado a realização plena de seus projetos e aulas.

E aqui gostaríamos de indicar que a Professora 4 foi a única que expressou essas frustrações e vontades, e vale destacar que também foi aquela que tratou de apresentar com muita eloquência o conjunto de suas intervenções, absolutamente empolgada com a proposta da rede colaborativa, mas inegavelmente descontente com sua condição profissional, que não pode ser confundido com o orgulho evidente que ela carrega pela carreira que trilhou, com muitos êxitos rememorados durante a entrevista. Apesar disso, não queremos dizer que as demais tenham sido omissas em relação às suas particularidades profissionais, mas esse momento de proximidade entre professores foi pensado para ser cunhado no respeito e na consideração à significativa contribuição que cada docente já entregou à sociedade, sendo o professor de História em questão, um colaborador em busca de colaborações mútuas, critério basilar para este diálogo e relação. Neste sentido, salientamos o que aponta Aguiar (2021).

Uma escola pública com qualidade requer uma proposta político-pedagógica em que a escola vá se constituindo como um espaço democrático, de construção coletiva, de criatividade, de produção de

cultura, de construção de conhecimentos, em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e aprenda, com rigorosidade metódica, com alegria, boniteza, decência e seriedade. (AGUIAR, 2021. p. 185).

No contexto pós-pandemia, apesar de, no momento da escrita desse trabalho ainda estarmos verificando notícias sobre a acentuação de índices de casos de infecção por Covid-19 na Alemanha, devido ao crescimento do movimento antivacina, estamos dedicados ao desafio de se pensar os próximos dez anos da educação brasileira, e os danos que o contexto difícil do ano 2020 ocasionou. E entendemos que o caminho pedagógico que pode potencializar o aporte teórico necessário deve utilizar a reflexão freireana sobre a educação que liberta pessoas de diversas opressões. A pedagogia crítico-libertadora de Paulo Freire, objeto de crítica por parte dos grupos reacionários da atualidade, é uma possibilidade para se pensar, articular e praticar essa retomada dos cotidianos escolares, após mais de uma dezena de meses sem o atendimento presencial⁵⁵.

Aguiar (2021) ainda aponta a perspectiva da educação freireana, situada na base armada para superar condições sociais díspares e em lugares marcados pela institucionalização de opressões e outras desigualdades.

A procura, o empenho prático e dedicado no sentido de superarmos a condição da opressão, indica o desejo do profissional docente em possibilitar ao seu aluno o alcance de sua excelência, algo que envolve autoconhecimento e aprendizagem significativa. Esses recursos catalisam o desenvolvimento do ser humano, processos que são priorizados em espaços educacionais privados, onde a meritocracia é a lei, mas que não se intensificam ainda em muitos espaços vulneráveis, das favelas às zonas rurais do semiárido, onde as escolas precarizadas entregam à sociedade pessoas que serão tratadas como tijolos no muro de uma linha de produção alienante.

O sistema capitalista nos mostrou mais uma vez no contexto da pandemia, que seu procedimento social reside na acentuação das díspares em tempos de crise. E nós sabemos bem do que citamos, por vivenciarmos simultaneamente como foram as respostas educacionais da escola privada e do contexto do ensino público. De um lado,

⁵⁵ Vale ressaltar, que as dificuldades encontradas por professores da zona urbana em alcançar alunos matriculados no período da pandemia e suspensão de aulas presenciais, foram potencializados no contexto rural e multisseriado. Se as privações de ordem econômica limitaram o alcance de alguns alunos por conta do não acesso a *internet*, na zona rural essa condição foi percebida de maneira ainda mais intensa, por conta de algumas famílias sequer possuírem celulares, *tablets* e/ou computadores para ter acesso as aulas *online*. Apesar do esforço dos(as) docentes, muitos alunos tiveram seus progressos formativos prejudicados, tanto pelos abalos de ordem, familiar, educacional e econômicos.

aqueles que corrigiram a rota, adquiriam equipamentos e possibilitaram o acesso às aulas *online*, e de outro, aqueles que assistiram o definhar de suas condições sociais, o aumento da pobreza, a ameaça da fome, o desemprego dos pais, a morte de parentes causada pelos limites do atendimento da saúde pública brasileira. Todos esses cotidianos foram percebidos no noticiário, mas que podiam ser verificados também nas escolas, que é sim a resposta do que acontece na sociedade, como também a pergunta sobre o que poderá ainda ser no futuro.

Além disso, temos em evidência hoje, 2021, como herança desses tempos de pandemia os altíssimos registros de violência, ódios com diversos destinos, preconceitos e discriminações sociais, étnicas e de gênero, degradação ambiental (os incêndios no Pantanal e Amazônia), e as condições de vida miserável que a maioria da população brasileira está submetida quando da arregimentação do auxílio emergencial.

Mais ainda, a banalização da vida humana, nas políticas públicas sendo infectadas pelo negacionismo, pela morosidade na aquisição de vacinas que foram fator determinante para a explosão no número de infetados e mortos pela Covid-19. Corpos negros sendo trucidados em ações que representam a micropolítica de um estado que ainda não processou a abolição da escravatura, e que não apenas impede a efetivação da cidadania, como tratamento digno a todos indistintamente, mas que se omite enquanto massacres são acentuados em épocas de crise. E aqui voltamos à História, afinal esse trabalho embora transite entre a técnica pedagógica, revise e visite os cotidianos escolares no ensino fundamental nos anos finais, propõe uma ação ancorada no ensino de História como porto e entreposto numa jornada cujo destino é a liberdade e a formação de pessoas capazes de vivê-la plenamente.

Se ensinar é marcar, se ensinar História é produzir marcas temporais, é discutir e fazer ver as marcas que o tempo deixa em nossos corpos, em nossas vidas e nas nossas sociedades, o ensino da História deve ser capaz de expor feridas, de remexer traumas, de expor a carne sagrando, os corpos em sofrimento, os homens em comoção. Não podemos continuar produzindo gente frígida diante da dor passada, gente insensível à dor do outro, incapazes de imaginar e sentir a dor lancinante da perda de um ente amado. Se a escola é o lugar da produção das subjetividades, é o lugar da produção de humanos. Que humanos queremos produzir? Deve ser a pergunta principal. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2016, p. 40).

Embora a palavra produção remeta àquela famigerada linha, produtora de humanos como Roger Waters refletiu ao compor *Another Brick In The Wall* em 1977,

não se trata aqui desse tipo de feitura de pessoas. Albuquerque Junior (2016) fala da produção de pessoas não alienadas e sensíveis, posto que considera que a aprendizagem histórica seja capaz de promover isso através da empiria. Estas sensações produzirão o ser, que sabe da dor do outro porque a sente, a vivencia, se preocupa e interfere.

E para a construção desse conhecimento é imprescindível a relação aproximada com o outro, o que nos move nessa proposta. Se temos escolas que carregam dilemas históricos e precarizações que foram acentuadas nesse contexto recente, nos move o desejo de mudança. Se temos um constructo de literatura e referências educacionais que indicam a necessidade de se superar o paradigma multisseriado, além de professores que anseiam a mesma coisa. Se essa modalidade de ensino e de escola ainda existe por conta da falta de sensibilidade de gestores que focalizaram sempre o interesse em beneficiar mais os espaços urbanos em detrimento dos rurais, é tempo de mudança.

E é caminhando que se produz o caminho, tem-se aqui o objetivo da rede colaborativa.

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 2001a, p. 26).

Propor essa alternativa, não única, mais em soma a todas aquelas já pensadas e praticadas, aqui está a forma e função da rede colaborativa. Aproximar os quatro professores associados, que atuam no multisseriado com um professor de História, o especialista. Este, dotado do conhecimento e literatura da historiografia e da cultura acadêmica acessível no que tange a ensino de História e possibilidades para os anos iniciais do ensino fundamental, seja capaz de articular estratégias de suporte, acolhida, escuta e proposta, no auxílio a estes profissionais. Uma experiência capaz de possibilitar o aditamento de estratégias, objetos, temas e problemas da seara historiográfica que se somem às rotinas de aula dos professores polivalentes, uma contribuição ativa para apresentação dos objetos do conhecimento que serão manipulados pelos professores polivalentes ao lado de seus alunos.

3 PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE REDE COLABORATIVA COM PROFESSORES DOS ANOS-SÉRIES INICIAIS

3.1 Considerações sobre distopia e Brasil real: como isso nos leva a utopias? A rede colaborativa: aproximar experiências, propiciar saberes e alcançar a cidadania

O debate sobre o direito ao passado, a ser feito pelos historiadores, torna-se, assim mais importante porque ele definirá não só sua formação, mas o que, do ponto de vista do conhecimento histórico, em cada etapa, é essencial que o aluno cidadão aprenda. (OLIVEIRA (2003, p. 207).

Eu particularmente tenho me encantado cada vez mais com o gênero distopia, culpa do livro *1984*, de George Orwell, escrito em 1949. Já *Bacurau*⁵⁶ (2019), filme nacional gravado no interior do Rio Grande do Norte atende a classificação de ícone para reflexão sobre a realidade paralela àquela que vislumbramos, como também simboliza entendimentos sobre processo histórico ocorrido no Brasil profundo, e mais ainda, ao que podemos enxergar, ou não, nas próximas décadas neste país marcado por tragédias, silenciamentos, esquecimentos e repetições trágicas. Uso *Bacurau* para falar dos entraves que limitaram o alcance da cidadania e dos direitos em escala substancial no Brasil, sobretudo na região Nordeste.

Primeiro, a reinventada indústria das secas no interior do polígono das secas. As limitações de recursos e políticas sociais que atenderiam as necessidades das pessoas pobres da região mais árida do país, vitimado por uma xenofobia ardilosa: a ação de políticos populistas que lançam benefícios com uma mão, mas que tramam secretamente o extermínio da gente pobre e "selvagem" com a outra. Na história do longa, a educação resiste como única raiz fértil e capaz de enfrentar as desigualdades e injustiças, em meio a falta d'água, recursos financeiros e mortes; o personagem professor continua altruísta, generoso e empenhado no seu fazer.

Na seara das ações políticas, *Bacurau* dramatiza a possível criação de um regime autoritário no Brasil, que racionaliza a dizimação de indesejáveis, e estes podem ser

⁵⁶ Lançado em 2019, ganhando naquele ano o Prêmio do Júri no festival de Cannes, a fita ganhou mais de duas dezenas de prêmio, além de muitas outras indicações em festivais pelo mundo todo. Sinopse: Num futuro não tão distante, Bacurau, um pequeno povoado brasileiro no Oeste do estado do Pernambuco, vivencia o velório e o sofrimento da perda de sua matriarca, Carmelita (Lia de Itamaracá), que viveu até os 94 anos. Dias depois, seus habitantes aos poucos percebem algo estranho acontecer na região: enquanto *drones* passeiam pelos céus, estrangeiros e brasileiros supremacistas, chegam pela primeira vez na cidade com planos de exterminar toda a população ali residente, carros são atingidos por tiros e cadáveres começam a aparecer. Os habitantes chegam à conclusão de que estão sendo atacados. Resta identificar o inimigo e criar coletivamente um meio de defesa.

justificados por diversos ódios que passam a ser "comuns", "corriqueiros". Diante da ameaça, o primeiro articulador da resistência é um personagem que quebra o estereótipo do macho cangaceiro. O *Lunga*, com suas unhas pintadas e traços pragmáticos, rompe o costume imagético de considerar valente apenas aquele típico nordestino machista. E por fim, a luta como última alternativa de defesa do pobre. Simbolicamente. As armas dos museus, das lembranças e encantos sendo usadas em meio à emergência.

Bacurau é uma distopia que metaforiza as intenções de muitos poderosos do Brasil ao longo de seu processo histórico. O autoritarismo brasileiro, a feitura do país nos pilares do latifúndio e da escravidão, aclamam uma luta em defesa de nossos territórios, dos nossos lares e dos nossos corpos; seja no Nordeste, seja na Amazônia. A resistência dos menos favorecidos, dos que nunca foram vistos e que podem ser atacados na intenção clara de fazê-los desaparecer.

Se não empreendermos uma luta, antes de tudo; armados com ideias, argumentos, a partir da desobediência contra as arbitrariedades nós perderemos a dignidade e nossas honras. A democracia está sob ataque. Ela poderá sumir do mapa e a caça aos pobres será liberada como oferta generosa. Sim, eles querem exterminar em vez de viabilizar a justiça social que virou utopia constitucional, que já é vítima de várias outras hostilidades. Precisamos enxergar essa luta, ocuparmos nosso lugar nela, e agirmos generosamente em defesa daquilo que consideramos certo. As ações dos "gringos" apoiadas pelos governantes de *Bacurau*, ilustram diálogos anacrônicos e diacrônicos com nossa história. *Bacurau* assim, é o Brasil, e as lutas que podem se tornar cada vez mais corriqueira.

Na trama de *Bacurau* não há narradores, a fita se desenrola com eventos que aludem ao futuro e não ao passado. Geralmente quando um filme histórico é feito, há um enredo em terceira pessoa, com um historiador apresentando os fatos e o contexto. Nas peças de teatro isso também é bastante comum, sendo o profissional da História um dos personagens mais recorrentes. O historiador sempre deseja ser compreendido, e utiliza de diversos recursos argumentativos e simbólicos para que a história seja apropriada pelo público da forma mais adequada. Cada um, ouvinte ou espectador, aos poucos é convencido a também desenvolver sua atitude historiadora, pois se envolve na narrativa desejando saber antecipadamente sobre o desenrolar daquela história, afinal, apenas o portador tem esse privilégio.

No capítulo 2, debatemos sobre o encontro da teoria da História com as rotinas de aprendizagem nos anos-séries iniciais, e lançamos a proposta da criação da rede colaborativa. A ideia é proporcionar um espaço de multiplicação de conceitos e abordagens no sentido de tornar parelha a compreensão dos saberes caros no desenvolvimento dos estudantes, e auxiliar na aquisição de competências e habilidades vinculadas a História, nos anos-séries iniciais.

Em conformidade com a tabela 1, posta no mesmo capítulo, um tutorial de ações e o uso dos planos de aula que serão postos mais adiante (que são piloto na proposta), a proposta de rede colaborativa pode ser ampliada e diversificada no próprio processo de implementação, mas aqui no protótipo, já apontamos três das seis capacidades previstas no sentido de fazer o aluno “pensar historicamente”. Além disso, ao considerar a nossa rota propositiva, construímos esse início pautando as três primeiras necessidades: (i) relevância histórica, o conhecimento de si (o Eu) e a relação com o passado; (ii) o manejo de fontes históricas, através da consideração da amplitude de vestígios, seu reconhecimento e utilidade; e (iii) o reconhecimento das rupturas e continuidades, relação passado-presente. Estas capacidades, postas como estruturantes, foram mobilizadas nessa primeira sequência didática, cuja execução abre caminhos para a articulação de outras competências, habilidades e direitos de aprendizagem acessados por docentes e alunos envolvidos.

É nessa curiosidade provocativa que a BNCC dos anos iniciais do Ensino Fundamental decidiu situar o componente curricular História. O argumento do texto que explica como se propõe a construção do conhecimento escolar em História reside na experiência sensível, sendo o empirismo a cerne para o alcance destes saberes.

Criar a rede colaborativa, integrando professores(as) das escolas multisseriadas com a coordenação de um professor especialista em História, possibilitará o importante exercício de leitura, conhecimento e tradução daquilo que está prescrito na BNCC. As discussões coletivas e trocas de experiências em relação à Base Nacional Comum Curricular de História para o ensino nos anos-séries iniciais contribuirão na divulgação da História a ser ensinada, constituindo assim, uma noção da História e do ensino de História almejáveis nessa etapa. E aqui justificamos a utilização dos planos de aula⁵⁷ que integram essa dimensão propositiva do nosso trabalho.

⁵⁷ A escolha dos roteiros de atividades se deu em conformidade com o atendimento das aprendizagens, competências e habilidades previstos na BNCC apropriada de outros autores. A seleção dos planos, sua organização e apresentação, através dos planos de aula da Revista Nova Escola, torna tais dinâmicas

A inclusão dos planos da Nova Escola nessa etapa do trabalho, reside no desejo de que os(as) professores(as) possam se familiarizar com a estratégia de uso de planejamentos acessados nesses espaços digitais. Sabemos das cobranças, das rotinas exaustivas e, sobretudo pudemos verificar a falta de assessoramento que estes profissionais acabam por ter que enfrentar. Considerando isso, o acesso aos planos dessa plataforma será um aliado valioso para a motivação e também, um auxílio não só para a preparação das aulas do componente curricular História, mas de todas as áreas, afinal, neste site é possível ter acesso a um vasto acervo gratuito, construído por profissionais especializados em cada etapa de ensino, em especial, dos anos-séries iniciais. Por fim, a ideia de incluir um site que tenha um banco de planejamentos aberto ao público, visa também ser coerente com o sentido da rede colaborativa, pensada, sobretudo, na perpetuação de comunidades de aprendizagem, em diversos espaços, modalidades e ocasiões. A Revista Nova Escola é uma multiplataforma hoje, embora não sejam produzidas tiragens como anteriormente, quando havia uma parceria com o governo federal para distribuição de exemplares impressos nas escolas, o espaço virtual gratuito oferece auxílio no planejamento de aulas e na formação continuada dos professores de todas as etapas da educação básica. Por se tratar de uma publicação que interfere, quando consultada e considerada, no cotidiano das escolas, há uma série de críticas possíveis a serem feitas, ao teor, dispositivos de recodificação e a forma como apresenta/organiza os códigos culturais nas publicações. Aqui consideramos os alcances que a ferramenta propõe, como mais um acessório no sentido de oportunizar meios no fortalecimento e apoio pedagógico a professores(as) que, por vezes, sequer conhecem a existência de mecanismos auxiliares como esse.

A partir de uma leitura e tradução pragmática dos currículos vigentes, aprendemos nestes referenciais, como traduzir, simplificar o entendimento da BNCC e recomendar aos(às) professores(as) qual História ensinar e como pode ser ensinada.

Ademais, baseado no documento de 2018 que recorreremos para se discutir o que se ensina e o que se aprende sobre História nos anos iniciais do ensino fundamental no nosso contexto de pesquisa, e o que se espera e deseja no documento curricular voltado para a primeira etapa da educação, em que os alunos são provocados a aprender sobre si e sobre os outros. Assim, objetivamos justificar a proposta de formação de uma

exequíveis por se tratarem de objetos culturais dos quais os professores tem familiaridade e um tipo de incorporação de rotinas já realizadas nos seus cotidianos escolares. Além disso, a escolha assim se processou no atendimento de critérios didáticos que viabilizassem o trabalho em conformidade com o tempo disponível numa pesquisa de mestrado.

rede colaborativa como artefato propositivo na área de ensino de História, utilizando os dizeres e poderes da Base, preenchendo uma lacuna observada na ausência de objetos que o historiador/tutor poderá inserir num contexto de rede colaborativa:

A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental. Os processos de **identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise** de um objeto, estimulam o pensamento. (BRASIL, 2018, p. 398).

A atitude historiadora é exercida através da viabilização desse processo cognitivo e suas cinco etapas. É bem verdade que na prática, esse documento foi pensado para uma execução nacional, a fim de permitir que os estudantes brasileiros em suas diversas realidades, possam ter acesso aos mesmos conhecimentos, desenvolvam suas competências e habilidades, alcançando assim os direitos de aprendizagem previstos como pilares para a cidadania. Dessa forma, não estamos prevendo algo idealista ou propondo alternativas inatingíveis, mas algo possível, exequível e razoável, mas que nesse momento não atinge todas as realidades escolares brasileiras.

Por conseguinte, vale aqui ressaltar de forma imprescindível que o trabalho já realizado pelos(as) professores(as) dos anos-séries iniciais, que atuam há anos ou décadas no contexto seriado ou multisseriadas, não pode ser visto como inútil ou inadequado, e que os novos currículos devem ser um guia substituidor das experiências e saberes docentes. É bem verdade que a tomada desse posicionamento, que considera práticas e saberes de professores(as) não especializados nas áreas do conhecimento (sobretudo os(as) que têm formação de magistério e/ou curso de pedagogia) insuficientes ou insignificantes, acaba por criar uma condição de apequenamento de uns em relação aos outros. A nossa proposta visa contribuir para uma leitura mais sensível da condição e atuação destes profissionais, jogando luz nos alcances, pois aproxima os professores dos outros níveis no sentido de fazê-los conhecer o que já é feito nesses contextos, e além disso, como isso pode ser reapropriado para novos conhecimentos.

É preciso sempre entender que estes(as) profissionais já fazem muito do que está previsto nos currículos de hoje, assim como já faziam nos anteriores, mostrar o caráter valioso dessas práticas, para assim contribuir para diminuir a baixa autoestima que

reside no entendimento de que esse ensino real, no chão das escolas básicas, esteve (e está) sempre aquém do previsto nos currículos oficiais.

Voltando ao nosso espaço de pesquisa, experienciaremos a proposta de formação da rede colaborativa que se filia numa nova orientação pedagógica. É inegável que os(as) professores(as), atuando em suas respectivas escolas, propõem aulas em que os saberes históricos estão em evidência, contudo, através de nossa investigação verificamos alguns limites no que se refere à apropriação de conceitos, leituras do tempo e aspectos ligados à cognição histórica situada. Portanto, uma intervenção didático-metodológica, com vistas ao melhoramento do ensino aprendizagem em História se faz necessária, para que possa servir como solução aos dilemas de nosso campo de pesquisa, como também possa se voltar às outras realidades similares. Apresentaremos reflexões inerentes à abordagem histórica relacionada à intervenção mediada pelo tutor (professor de História) na rede, atividades e/ou propostas de aulas vinculadas a tal abordagem, como também aspectos didático-metodológicos atrelados à cada proposta, para auxiliar na apresentação/execução.

Os encontros da rede colaborativa podem ser realizados em parceria com a secretaria de educação municipal ou na conveniência e proximidade entre os pares, sendo precedidos de contatos em grupos de rede social e realizados em uma escola integrante da rede, ou na escola de ensino fundamental anos-finais ou ensino médio, onde o professor de História estiver alocado. Uma oportunidade para troca de experiências e a constituição de momentos de formação continuada voltados para os professores que atuam na educação multisseriadas, um pioneirismo que pode influenciar outras disciplinas e áreas do conhecimento.

Apresentamos na sequência, o tutorial, escrito no sentido de dar clareza e objetividade na execução das etapas que dimensionam a aproximação do professor tutor com os professores dispostos a integrá-la. Sequenciamos quatro passos vinculados aos direitos de aprendizagem, competências e habilidades em História, que os alunos podem alcançar, e logo após, inserimos quatro planos de aula com um leque de referências e recursos a serem usados (que podem ser ampliados conforme cada realidade). A organização do texto com essa disposição serve de sugestão para a realização de quatro encontros, cada um conectado aos avanços e limites identificados no diagnóstico (encontro 1), e na aplicação dos planos de aula pelos professores colaboradores.

3.2 Tutorial para formação da rede

Caminhando e semeado: uma colaboração entre professores da educação básica para promoção da aprendizagem histórica

Passo 1 – Colaborar com o exercício dos direitos de aprendizagem na etapa educação infantil

Nos contatos imediatos com as professoras colaboradoras de nossa pesquisa, percebi que ao falar sobre BNCC, os debates e a suposta democratização do processo de construção do documento não atingiram todas as fronteiras da realidade do ensino público brasileiro. O Brasil é um país continental, é sabido que produzir um documento curricular que seja amplamente analisado e debatido pelos profissionais em atividade, especialistas e população geral, é uma tarefa imensurável. Entretanto, nos circuitos de debates educacionais, professores e gestores questionam o suposto discurso de que a elaboração foi “participativa” e “democrática”. As professoras que atuam na educação rural multisseriadas em Japi não foram ouvidas e não receberam orientações sobre as mudanças, inserções e novas tendências que estariam em vigor na data da homologação do documento, em sua terceira versão no ano de 2018.

O MEC, órgão que homologou o documento na gestão do presidente Michel Temer, estabeleceu na sua redação oficial que a BNCC tinha sido produzida “com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil” (BRASIL, 2018, p. 5), dando a entender que a construção do currículo teria sido discutida em todos os contextos, níveis e realidades, no entanto, nossa pesquisa tematiza espaços educacionais onde o debate não foi feito nem antes, durante, muito menos depois da homologação. É bem verdade que no processo de feitura deste texto, o Brasil vivenciou uma crise política, um *impeachment* e a guinada de uma série de políticas orientadas pelo “deus” mercado, com as pautas reformistas, debates sobre “ideologia de gênero” e “escola sem partido”. Ou seja, as reformas na educação nacional foram processadas numa mistura heterogênea, entre a ascensão de discursos reacionários, ultraconservadores e o processamento de embates travados em vários espaços sociais, sendo a escola um dos campos de mais destaques.

Este trabalho não pretende fazer um histórico do processo de construção desse documento, entretanto reside aqui adicionar mais um elemento que denota a

vulnerabilidade das escolas rurais multisseriadas, que devido sua condição de isolamento, estiveram também à parte da construção dessa política pública.

Em contrapartida, é importante reconhecer que a BNCC, ao inserir a educação infantil como etapa essencial no estabelecimento dos direitos de aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos, estabelece a inclusão dessa tendência em todos os espaços escolares e assim, oportuniza a todos os grupos, sobretudo os vulneráveis, o acesso à escola em época adequada para o desenvolvimento dos saberes, construção das identidades e subjetividades inerentes a pessoa humana.

A BNCC traz orientações bem definidas sobre o que os diversos alunos das escolas de educação infantil deverão aprender e, por isso, é imprescindível que seja estabelecida uma rotina de estudos sobre o documento curricular em espaços ainda não contemplados desde o processo de implantação. Sendo assim, a base deve ser uma fonte de inspiração e delineamento da concepção de educação que passa a ocupar o cotidiano das escolas. Esse é o primeiro objetivo da rede colaborativa, integrante desse primeiro passo no trabalho coletivo, viabilizar a oportunidade para estudo desse documento curricular.

Referenciados nos eixos estruturantes desta primeira etapa, que são as ações lúdicas e as interações, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Por sua vez, estes direitos se inserem em campos e experiências práticas por meio dos quais as crianças devem aprender e se desenvolver: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (BRASIL, 2018, p. 44). Direcionando uma atenção mais específica para este último campo das experiências, a BNCC prevê uma síntese das aprendizagens esperadas, considerando uma preocupação com a transição do estudante do ensino infantil para o ensino fundamental, e no que concerne aos conceitos vinculados à ciência História, a previsão das aprendizagens elementares está nos seguintes termos: utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.⁵⁸

⁵⁸ Temos conhecimento e clareza dos muitos debates que envolvem uma base nacional comum curricular, inclusive, o fato de muitos pesquisadores questionarem sua validade e viabilidade. No entanto, partimos do pressuposto, que prevista na LDB de 1996, faz parte de um acordo coletivo estabelecido em Lei e reconhecemos como legítimo no estado democrático de direito, pelo qual lutamos. A tentativa aqui apresentada de fazer acontecer um ensino-aprendizagem de História, no qual acreditamos dentro das

Mediante a definição desse objetivo inicial, o primeiro passo no trabalho colaborativo reside na articulação de uma oficina de trabalho, no sentido de executar um plano de aula juntamente com as professoras, ao mesmo tempo, incentivar a experiência para multiplicação da proposta que será mediada pelo professor tutor. Sendo assim, o primeiro encontro com duração média de 2 horas, tendo na primeira parte um estudo teórico sobre a abordagem do tempo indicada para os estudantes dessa faixa etária, e na segunda, uma simulação da atividade voltada para os alunos de 4 a 6 anos de idade.

O estudo teórico pode ser construído tomando como referência as necessidades de cada rede colaborativa, trabalho que o professor tutor terá propriedade para montar graças ao seu conhecimento sobre as especificidades verificada no seu mapeamento em retrospectiva. Como sugestão, propomos a leitura de um texto acadêmico do campo Ensino de História, que esteja atrelado tecnicamente ao plano de aula que será apresentado na segunda parte do encontro⁵⁹.

O texto acadêmico “O ensino e a aprendizagem do tempo histórico na educação primária” (PAGÈS; FERNÁNDEZ, 2010)⁶⁰ está atrelado à síntese das aprendizagens esperadas e desejadas na educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais, ao trazer contribuições valiosas para o debate sobre a noção de tempo, indicada na transição da educação infantil para o ensino fundamental. O estudo pode ser mobilizado tendo como objeto de análise, o Quadro 1, que reúne dezenas de termos usados no cotidiano e que se vinculam ao conceito de temporalidade. A primeira parte da grade, voltada para estudo com alunos de 6 a 10 anos e a segunda, alunos de 8 a 12 anos, aponta três subdivisões que vão das mais simples às mais complexas: a) formas temporais básicas no uso da linguagem, b) termos temporais concretos de uso cotidiano, e, c) expressões de caráter temporal.

brechas que são possíveis na BNCC que foi homologada, faz parte da disputa que permeia qualquer currículo.

⁵⁹ Para início das discussões, indico o uso do vídeo *Pensamento Infantil - A noção de tempo*. Neste vídeo, em conversas com crianças de 3 a 6 anos, a educadora Monique Deheinzelin evidencia a forma como os pequenos se relacionam com o tempo - uma noção que ainda constroem. Como eles se relacionam com os dias, as horas e os anos? O que eles pensam sobre o passado e o futuro? Disponível em: <https://bitly.com/tbvfvz>. Acesso em: 10 fev. 2021.

⁶⁰ Título original: La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria, de Joan Pagès Blanch & Antoni Santisteban Fernández. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Quadro 1 – Termos relacionados com a temporalidade.

TERMOS RELACIONADOS COM A TEMPORALIDADE (PAGÈS; FERNÁNDEZ, 2010, p. 288-289)⁶¹		
TIPO DE PALAVRAS	VOCABULÁRIO DE TERMOS TEMPORAIS: CURSOS INICIAIS (6/8) E INTERMEDIÁRIOS (8/10)	VOCABULÁRIO DE TERMOS TEMPORAIS: CURSOS INTERMEDIÁRIOS (8/10) E FINAIS (10/12)
FORMAS BÁSICAS TEMPORAIS NO USO DA LINGUAGEM		
FORMAS VERBAIS	Passado (jogava), presente (jogo), futuro (jogarei)	Condicional (jogaria), pretérito (jogasse)
VERBOS RELACIONADOS COM A DURAÇÃO	Acontecer, começar, acabar, durar	Antecipar, acelerar, se apressar, abrandar/retardar/atrasar
VERBOS RELACIONADOS COM A MUDANÇA	Mudar, crescer, amadurecer, envelhecer	Desenvolver/avançar/evoluir, renovar, transformar, progredir
VERBOS RELACIONADOS COM A ESPERA	Ficar (a uma hora), esperar, demorar	Desespero, ter esperança, desejar/almejar, sentir falta
ADVÉRBIOS DE LOCALIZAÇÃO TEMPORAL	Quando. Antes, agora, depois. Ontem, hoje, amanhã	Anteriormente, posteriormente, simultaneamente
ADVÉRBIOS QUE INDICAM A FREQUÊNCIA TEMPORAL	Em breve/cedo, em seguida, devagar, ainda, enquanto, então	Sempre, nunca, jamais, sucessivamente
ADJETIVOS ORDINAIS	Primeiro, segundo, último	Inicial, final
ADJETIVOS RELACIONADOS COM A VELOCIDADE (TEMPO)	Rápido, lento, urgente	Pausado, acelerado, veloz
ADJETIVOS QUE INDICAM DIFERENCIAÇÃO TEMPORAL	Novo, jovem, velho Antigo, moderno, atual	Perene, ultrapassado Nômade, sedentário
TERMOS TEMPORAIS CONCRETOS DE USO COTIDIANO		
O DIA E AS PARTES DO DIA	Jornada/dia, amanhã, meio-dia, tarde, noite	Madrugada, amanhecer, pôr do sol, crepúsculo/anoitecer, vigília, noite
ESTAÇÕES/ATIVIDADES ESTACIONÁRIAS	Primavera, verão, outono, inverno	Hibernação, letargia, estiagem

Fonte: Elaborado pelo autor⁶² (2022).

O debate atrelado à leitura deste quadro, tem como indicação principal o aproveitamento das experiências docentes dos(as) professores(as) colaboradores(as) da rede. A iniciativa reside na troca de experiências sobre o uso destes termos nas aulas há

⁶¹ Id., 2010.

⁶² Trad. Caroline Tomé dos Santos Souza, Licenciada em Letras com habilitação em Língua espanhola.

tempos. Nas visitas às quatro escolas que fazem parte da rede, pude verificar que as professoras já incluem um calendário em suas salas de aula. Cada um à sua maneira. O uso de fontes visuais, sejam elas fotografias, recortes de revistas e jornais, imagens da *internet* conectadas com as expressões e termos apresentados no quadro 1, fornece uma gama de possibilidades de trabalho em sala de aula, sobretudo para momentos de exposição dialogada nestas turmas multisseriadas.

Discutir os usos da temporalidade desde o formato já concebido pelas professoras, adicionando e incrementando a forma e a função deste recurso, validará a prática alicerçada no saber fazer das profissionais. Esse princípio é uma atitude indispensável na concepção e promoção da rede colaborativa, pois considera sempre as práticas já admitidas e possibilita atualizações sustentadas no campo do ensino de História, este é o trabalho do profissional historiador nesta rede. Imaginemos assim, que outros profissionais de campos diversos articulassem e promovessem redes colaborativas constituídas nessa partilha de metodologias, fazeres e estratégias docentes, voltadas ao fortalecimento das escolas integrantes da rede municipal de cada cidade onde se verifica o *déficit* de aprendizagem dos alunos. Em vez de tentar resolver essa problemática na ponta, tardiamente, redes colaborativas que envolvam professores(as) da educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e profissionais docentes do ensino médio, podem oportunizar o tratamento destas questões na aproximação, entendendo o aluno como sendo parte de uma mesma escola, e não separadas, num empurra-empurra de culpabilizações e resignações.

Por fim, a indicação para o plano de aula apresentado a seguir, tem como premissa a proposição de um nivelamento na arquitetura da estratégia, afinal, esta ocorrerá considerando a heterogeneidade da turma, e vai condizer com a realidade de uma turma multisseriada. Para que essa etapa da engrenagem da rede colaborativa seja encorpada na técnica e na acessibilidade, propomos a consulta a um dos acervos em que professores(as) brasileiros(as) dos anos iniciais têm mais familiaridade, a plataforma da Revista Nova Escola. De lá, trouxemos uma proposta de sequência didática sobre medidas, composta de cinco planos de aula, direcionado à faixa etária de crianças pequenas, de 4 a 6 anos. Criado por Lisa Lea Barki Minkovicius, o plano de aula 1 está mobilizado em torno da seguinte pergunta: *quanto tempo o tempo tem?* Esse material pode ser impresso e apresentado durante a realização do primeiro encontro da rede, e assim, pode-se proceder com os demais.

Através desta proposta mobilizadora, pautada no objetivo de desenvolver a comunicação e a expressão, os estudantes são aguçados no desenvolvimento da escuta, fala, pensamento e imaginação, aspectos que se ligam aos direitos de aprendizagem indicados inicialmente, e especificamente possibilitarão a apropriação de saberes relacionados aos estudos sobre o tempo.

Passo 2 – Colaborar com o reconhecimento do “Eu”: as fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro).

O reencontro da rede colaborativa deve ser um momento permeado na escuta. É bem verdade que após a primeira intervenção os(as) docentes podem trazer frustrações, dilemas e/ou êxitos. É importante direcionar os primeiros momentos da atividade para realização de uma dinâmica centrada no relato da experiência obtida no primeiro passo do trabalho da rede que objetiva alcançar resultados na aprendizagem histórica dos alunos.

Uma dinâmica viável é o painel integrador. Um momento para sustentações orais a serem feitas pelos (as) docentes, no sentido de entender quais foram as angústias e os êxitos experienciados na execução do primeiro passo. No painel, montado em uma cartolina ou papel madeira, serão inseridas as palavras que geram o debate e provocam o depoimento. Os presentes podem escrever sobre eventuais angústias, dúvidas, dificuldades, frustrações e temores, durante a execução das atividades, como também, indicar os êxitos, bons resultados, registros positivos e sucessos, obtidos durante suas aulas.

Modelo de painel integrador que pode ser montado em uma cartolina:

ANGÚSTIAS	ÊXITOS

Esse momento de reflexão e escuta, permeia também uma oportunidade de reflexão a ser proposta pelo professor tutor, que pode revisar o texto apresentado no primeiro encontro e reordenar as orientações e dicas que sejam convenientes nessa roda de conversa. Como a proposta é oportunizar momentos produtivos e não enfadonhos, esse segundo, como também os próximos dois encontros, podem ser direcionados para a

apresentação dos planos de aulas e da reflexão sobre os objetos do conhecimento que se filiam à proposta de aprendizagem histórica neste itinerário formativo. Vale ressaltar, que dada a vastidão dos tópicos de aprendizagem indicados na BNCC, o professor tutor e os(as) professores(as), devem construir um roteiro que possa condizer com as expectativas e necessidades de suas realidades locais, sendo que aqui, direcionamos a construção da sequência didática concentrada no atual carro-chefe da BNCC que se refere à discussão e conexão metodológica dos temas gerais autoconhecimento e projeto de vida.

O segundo plano de aula que sequencia o trabalho iniciado no passo 1, ainda utiliza reflexões do Quadro 1, mas passa a mobilizar fontes históricas de forma mais intensa. Vale aqui pontuar, que docentes dos anos-séries iniciais já trabalham com vestígios em diversas ocasiões; seja na reprodução de memórias, na construção de portfólios, painéis, e também, nas ocasiões festivas e/ou lúdicas desenvolvidas na escola. Neste passo 2, o tutor irá apresentar conceitualmente como o tratamento das fontes históricas pode se tornar um aliado para a obtenção de resultados de aprendizagens situadas no entendimento e valorização das memórias de ordem pessoal, familiar e coletiva.

A proposta didática desse segundo passo de intervenção tem como sentido principal a mobilização dos registros pessoais e familiares. É o caso das comunidades rurais que carregam uma série de significados e podem favorecer o autoconhecimento, o reconhecimento dentro de suas respectivas especialidades e, de forma introdutória, os conceitos de ruptura e continuidade, que serão provocados com mais intensidades no passo 3.

Passos 3 e 4 – Colaborar com o entendimento da noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço / Colaborar com a valorização do que é nosso: os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que se vive

Constituída a rede colaborativa, o sequenciamento dos passos irá depender de cada especificidade e necessidade didático-pedagógica presente nas escolas e na rede como um todo. Os encontros poderão ser pensados e organizados seguindo um ritmo próprio, mas oportunizando sempre a troca de experiências da execução dos planos de aula, as possíveis dificuldades e, sobretudo os êxitos alcançados.

A pertinência dos temas e problemas metodológicos que serão abordados nos encontros da rede irão determinar também a necessidade real do número de encontros que serão suficientes em cada ciclo letivo, algo que pode ser mediado nos planejamentos das escolas e secretarias municipais de educação. Por fim, a modalidade dos encontros em rede podem ser articulados no formato de seminário, simpósio ou oficina pedagógica, opção que foi mais condizente com a experiência desta pesquisa, sendo o princípio da razoabilidade e da inclusão, elemento prioritário, para que se possa ampliar o alcance dessa estratégia e atenuar os problemas que motivam sua construção.

Os últimos planos de aula, incluídos a seguir, completam a proposta de abordagem dos objetos do conhecimento que são raízes da BNCC dos anos-séries iniciais no componente curricular História.

O terceiro plano de aula está centrado no objetivo de levar o estudante a compreender a existência de variados papéis sociais no circuito humano. Voltado para os alunos de 2º e 3º ano, que na realidade multisseriada geralmente estão ainda em processo de alfabetização, a proposta pode elevar a complexidade das tarefas ao inserir textos e sequenciamentos de perguntas que promovem o empenho dos discentes, que refletirão sobre interações profissionais, funções sociais, direitos e deveres que cada um precisa considerar vivendo em comunidade. A existência do outro, sua importância na comunidade e as relações humanas estabelecidas a partir de acordos, regras e tratados, abrem espaço para a compreensão e respeito aos terceiros, fator preponderante para o exercício da tolerância.

Por fim, o quarto e último plano de aula a ser apresentado na quarta reunião da rede colaborativa, mobiliza novamente as fontes históricas que já são utilizadas pelos(as) docentes em suas experiências anteriores, e propõe um exercício de reconhecimento, registro e valorização dos objetos da cultura material, os saberes e fazeres de ordem imaterial os bens arquitetônicos e naturais existentes nos locais em que cada escola está situada.

A atitude historiadora, princípio presente na construção dos saberes e no alcance dos direitos de aprendizagem previstos na educação infantil, encaminha agora o estudante dos anos iniciais à tomada de consciência sobre o valor dos patrimônios (naturais, materiais e/ou imateriais) situados em suas comunidades e que constituem os lugares de memória. A educação patrimonial cumpre aqui a função de mostrar ao aluno que após obter o entendimento de si e do outro, é preciso valorizar e preservar o que é construído por todos e o que é nosso. A valorização da heterogeneidade, no sentido de

se evitar uma visão única, é pensada no sentido de se mostrar que numa comunidade há formas de registros, de ser e viver que são variados, e que cada grupo social constitui memórias como instrumento de afirmação de suas respectivas identidades e o sentimento de pertença ao grupo específico. (BRASIL, 2018, p. 404).

3.3 Planejamento das aulas

Plano de aula⁶³ 1 – Quanto tempo o tempo tem?⁶⁴

Autor: Lisa Barki Minkovicius

Mentora: Camila Bon

Especialista do subgrupo etário: Karina Rizek

Campos de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação, Eu, o Outro e o Nós.

Objetivos e códigos da Base:

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

Abordagem didática: As crianças aprendem sobre medidas desde muito cedo, pois elas estão presentes em grande parte das experiências cotidianas. Esses conhecimentos e experiências, adquiridos no âmbito da convivência social, favorecem a proposição de situações que despertem a curiosidade e o interesse dos pequenos para continuar a aprender mais sobre as medidas, fazendo comparações, estabelecendo relações e ampliando e adequando progressivamente o vocabulário e o repertório deles.

1 – Preparação

Contextos prévios:

Este plano faz parte de uma sequência de cinco⁶⁵. O(a) professor(a) pode prever para esta atividade uma oportunidade que considere a temática do tempo como ideia central.

⁶³ Cada plano de aula inserido neste capítulo está posto em formato e redação preparada para utilização nos encontros da rede colaborativa, podendo cada um ser impresso e distribuído aos professores para abordagem, estudo e posterior execução em sala de aula.

⁶⁴ Materiais relacionados a esse e outros planos de aula inseridos no anexo. Disponível em: <https://encr.pw/J34Pe>. Acesso em: 10 fev. 2021.

⁶⁵ Este plano faz parte de uma sequência de cinco. São eles: *Quanto tempo o tempo tem? Como o tempo pode ser medido? Marcas do tempo, Planejando o tempo e Conhecendo outras formas de medida*, todos disponíveis na plataforma Nova Escola. Para esta dissertação, realizei grifos pontuais para tornar todos os quatro planos de aula mais condizentes com o texto dissertativo, como tutorial, incluindo conectivos, termos, parágrafos e organizando seções no objetivo de tornar a leitura mais apropriada. A regência do texto usa imperativos na voz ativa pois a ideia é indicar ações, mas não temos a pretensão de dizer que

Como sugestão, pode-se selecionar⁶⁶, por exemplo, o poema *O relógio*, de Vinícius de Moraes, a música *Vovô*, da Palavra Cantada, a parlenda *Tempo*, ou o livro *O Tempo*, de Ivo Minkovicius, publicado pela Editora Cultura.

Materiais:

- ✓ É necessário organizar previamente um portador textual para o encadeamento da atividade.
- ✓ Caso o(a) docente tenha feito a escolha de um poema ou música, pode organizar a escrita do texto em um cartaz, considerando um tamanho em que seja possível ao grupo inteiro estabelecer o contato visual com a leitura que será feita em conjunto.
- ✓ Será necessário também ter acesso a papel e caneta para anotações das falas e expressões utilizadas pelas crianças durante a exposição dialogada.

Espaços:

O planejamento da atividade deverá proporcionar a formação de um grande grupo de estudos, reunidos em roda em um espaço confortável na sala de aula, para a escuta e a conversa sobre o texto. A integração dos alunos no contexto multisseriado visa alinhar o entendimento sobre os conceitos trabalhados. O(a) professor(a) pode considerar a disposição de cangas, almofadas ou puffs, como forma de oferecer ao ambiente características mais aconchegantes e convidativas à escuta da história.

Perguntas para guiar suas observações:

- a) Quais relações as crianças fizeram ao entrar em contato com o texto? Fizeram comparações com o cotidiano? Citaram instrumentos e formas de medição do tempo, como ponte ao que foi lido?
- b) Que hipóteses levantaram em relação aos questionamentos das formas subjetivas de vivenciar o tempo? Quais foram os questionamentos?
- c) Como o grupo se posicionou frente a pontos e contrapontos que permearam o diálogo?

estas estratégias são inalteráveis, tudo se processou tão somente por conta do formato do texto, que embora seja uma receita, pode ser adaptada a cada realidade, professor(a) e escola.

⁶⁶ Não indicamos uma música, parlenda ou estória específica, pois isso fica a critério do(a) docente, para que se considere suas preferências e conhecimento prévio, para que estes se sintam mais confortáveis ao desenvolver a atividade, e que seja um material que possa condizer mais objetivamente com a cultura e os costumes do local.

Para incluir todos:

É fundamental identificar barreiras físicas, comunicacionais ou relacionais que podem impedir que uma criança ou o grupo participe e aprenda. Refletir e propor apoios para atender as necessidades e as diferenças, de cada criança ou do grupo, é uma atitude relevante para possibilitar a inclusão. É importante considerar que as crianças pequenas ainda estão construindo formas de comunicação que ainda podem ser não verbais, a observação destes gestos deve ser priorizada. Da mesma forma, atente-se para acolher as diversas formas de participação do grupo, sejam elas verbais e não verbais. Dessa forma, o(a) docente deve observar olhares, gestos e expressões corporais que emergem do grupo, ao se relacionar com o texto de diálogos do contexto. Ademais, considerando a eventualidade de as crianças que preferem não se expressar de forma verbal, oportunize momento em que possam ser contempladas pelo(a) professor(a) e pela turma.

2 – Desenvolvimento – roteiro de execução da atividade**Tempo sugerido:**

Aproximadamente 90 minutos.

**a)**

Convide as crianças para se acomodarem no espaço que preparou. Conte que hoje você trouxe uma história para que conheçam e depois conversem sobre ela. Inicie contando o título e a autoria do texto, com o intuito de já estabelecer pensamentos que convidam à investigação e tragam uma reflexão sobre o título da história, Tempo. Sonde, por meio de boas perguntas, as primeiras impressões quanto à palavra. Estimule a conversa de tal

forma que todas sintam vontade de participar. Considere as diversas expressões das crianças, colha-as e relance-as ao grupo para ampliar e fortalecer as primeiras teorias que aparecerem. Caso tenha optado por um poema, uma música ou uma parlenda, considere o diálogo pela ideia de tempo presente em todos os textos.

Possíveis falas das crianças neste momento: Minha mãe sempre fala, eu não tenho tempo menina! Vamos, senão não vai dar tempo. Nesse caso, você pode acolher as falas das crianças e formular questões ao grupo, para que ampliem hipóteses. Considere questionamentos, tais como, quando sua mãe fala que não tem tempo, o que ela está fazendo? O que você está querendo fazer, quando ela fala que não dá, por que não tem tempo? Vocês já ficaram sem tempo? Como a gente fica sem tempo?

b)

Após a conversa, leia a história ou o texto que escolheu. Atente-se para o fato de que, como você representa um modelo leitor para as crianças, é necessário que sua leitura seja apresentada com foco na forma de linguagem que o texto sugere. Sendo assim, considere pausas, ritmos e entonações presentes na obra.

c)

Ao concluir a leitura, promova um novo diálogo, investigando junto às crianças, que novos pensamentos a narrativa pôde oportunizar sobre o tempo. Nesse momento, considere que os diálogos infantis ultrapassam a expressão verbal e que os pequenos possuem múltiplas formas de expressar suas impressões, dessa forma, considere acolhê-las, revelando ao grupo que as diferentes expressões são ouvidas, consideradas e interpretadas, fazendo assim, parte do diálogo proposto.

Possíveis ações do professor neste momento: Ao observar que uma criança olhou e apontou para o pulso, como se estivesse olhando para um relógio, você pode dizer: Você olhou para seu pulso e apontou o dedo indicador! Alguém sabe me dizer o que esse movimento nos diz? O que a pessoa busca ao olhar para o pulso? Existe algo ou objeto que podemos colocar em nosso pulso que nos fale sobre tempo?

Considere anotar hipóteses e teorias iniciais que as crianças revelam sobre o tempo, a fim de aprofundar as investigações do grupo e de pautar seu próximo planejamento a partir de escutas e interpretações que seus registros proporcionam.

d)

Retorne ao texto do livro, trazendo para o contexto que o autor sugere que nossas histórias e lembranças contam o tempo dentro da gente. Busque junto ao grupo,

o que pensam e emprestam ao contexto sobre lembranças e passagem do tempo vivido. Considere perguntas que convidem ao retorno de lembranças, podendo contextualizar a fase em que as crianças eram bebês, por exemplo.

Possíveis falas do professor neste momento: Pessoal, o autor nos convida a pensar sobre sentirmos o tempo dentro da gente. Ele faz isso dizendo que as lembranças contam o tempo. O que vocês acham disso? Do que se lembram de quando eram bebês? Que roupas vestiam? Do que brincavam? Isso faz muito tempo? E ontem? Vocês se lembram de algo sobre ontem? Como medimos esse tempo que passou? Quais instrumentos usamos?

3 – Conclusão

Tempo sugerido: 35 minutos

Ao observar que as hipóteses do diálogo se esgotaram, considere ainda levantar os sentimentos do tempo vivido, perguntando se o tempo de conversa sobre a história foi rápido ou lento e por que. Após a conversa, diga que vocês investigarão mais sobre o tempo ao longo de novas atividades da semana e convide o grupo para vivenciar a próxima atividade do dia.

Desdobramentos

As crianças pequenas estão construindo noções de tempo e formas de percebê-las ao longo do cotidiano. Com o intuito de ampliar e de fortalecer essas construções, o(a) professor(a) pode propor ao grupo e seus familiares a confecção da linha do tempo da vida até o momento atual de cada criança. Nesse suporte, poderão ser acolhidos os momentos de vida e as marcas temporais significativas vivenciadas, tais como, nascimento, aspectos físicos de cada marca, primeiro aniversário, entrada na escola, primeiro corte de cabelo e outros momentos marcantes que cada família considera, revelando as mudanças, marcas afetivas e histórias que ocorrem ao longo do tempo. É importante também, propor ao grupo maneiras de marcar o tempo, a partir de instrumentos, tais como, calendário, cronômetro, relógio, ampulheta, agenda, entre outros.

Engajando as famílias

Dica: Escrever um comunicado contando às famílias que a turma iniciou uma investigação sobre formas de medir o tempo. Esse envolvimento abre espaço para a coleta de objetos e curiosidades que ajudem nas investigações sobre a temática e atrelado a isso, é possível trabalhar a caracterização e exame de fontes históricas.

Plano de aula 2 – Quem sou eu? Pequeno relato das minhas grandes memórias⁶⁷

Professor: Midian Kelly Lessa

Mentora: Graciele Fabrício

Especialista: Danielle da Silva Ferreira

Assessor pedagógico: Oldimar Cardoso

Ano: 1º ano do Ensino Fundamental

Unidade temática: Mundo pessoal: meu lugar no mundo

Objeto (s) de conhecimento: As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)

Habilidade(s) da BNCC: (EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e /ou de sua comunidade.

Palavras Chave: Memórias; Crescimento; Tempo; Lembranças; Passado.

1 – Preparação

Contextos prévios:

Este plano está previsto para ser realizado em uma aula de 100 minutos. Serão abordados aspectos que fazem parte do trabalho com a habilidade (EF01HI01) de História, que consta na BNCC. Como a habilidade deve ser desenvolvida ao longo de todo o ano, o(a) professor(a) observará que ela não será contemplada em sua totalidade de possibilidades e que as propostas podem ter continuidade em aulas subsequentes. É importante organizar a sala em um semicírculo (caso não seja possível, a sala pode ser organizada da maneira viável ao professor) para que facilite a visibilidade de todas as crianças. Após isso, as crianças devem ser motivadas a acompanhar a música. É importante que o professor converse com os alunos sobre a importância do silêncio e atenção para entender a mensagem trazida pela música, deixando claro a relevância para entender as etapas seguintes da aula, principalmente para a realização das atividades.

Materiais necessários:

- ✓ Folhas de sulfite, lápis de cor e/ou de cera em cores variadas, hidrocor

⁶⁷ Materiais relacionados a esse e outros planos de aula inseridos no anexo. Disponível em: <https://bityli.com/QqEIZ>. Acesso em: 10 fev. 2021.

e/ou canetas coloridas, papel craft ou pardo, fotografias dos alunos na fase de bebê.

Impressão das letras das músicas “Eu sou um bebezinho”⁶⁸ e “Sambinha da fralda molhada”⁶⁹ e impressão de tabela com painel comparativo de memórias⁷⁰.

2 – Desenvolvimento: roteiro de execução da atividade

Tempo sugerido: 60 minutos

1)

Execute a música *Eu sou um bebezinho*, do grupo Palavra Cantada, durante esse momento, ouça a música com os alunos reproduzida em um aparelho de som, leia a música coletivamente e cante-a com os alunos da turma, etc.

Apresente então as seguintes perguntas como reflexão para as crianças. As perguntas poderão ser lidas ou escritas no quadro:

a) Quais de vocês já foram um bebezinho?

(A intenção dessa pergunta é que as crianças façam um deslocamento temporal para reconhecer a sua própria trajetória histórica)

b) O que vocês faziam quando eram bebês?

(Ao responder esta pergunta os alunos devem perceber que suas atitudes num tempo histórico do passado, quando menores, não são mais as mesmas que praticam no tempo presente, ao estarem maiores. Houve o desenvolvimento, crescimento e maturidade dos mesmos com o passar do tempo)

c) Vocês se pareciam com o bebezinho do vídeo/música? Por quê?

(Por meio deste questionamento o aluno deve perceber que realizava atitudes parecidas ou iguais ao do bebê mencionado no vídeo pois pertencia a mesma faixa etária, ou seja, era um bebê. E que no tempo presente, hoje, ele pertence a uma faixa etária diferente. A medida em que as pessoas crescem, o tempo passa, o comportamento e a necessidade modifica, e é preciso adotar comportamentos mais independentes.)

d) Quais atitudes você tinha que eram parecidas?

(Essa pergunta deve direcionar as crianças a trazerem exemplos reais de fatos e atitudes que elas conseguirem se recordar. Elas devem citar momentos que viveram quando menores que se aproximam da realidade de um bebê. Assim realizarão um resgate de momentos históricos que marcaram essa etapa da vida.)

Estas perguntas irão facilitar a reflexão do aluno. Elas devem ser feitas uma de

⁶⁸ Disponível em: <https://bityli.com/zMave>. Acesso em: 10 fev. 2021.

⁶⁹ Disponível em: <https://bityli.com/GHyJZ>. Acesso em: 10 fev. 2021.

⁷⁰ Disponível em: <https://bityli.com/BKXyQ>. Acesso em: 10 fev. 2021.

cada vez, para que os alunos se sintam inseridos no contexto e se vejam no lugar do bebezinho, lembrando o passado. É importante sensibilizar as crianças para responder e compartilhar o que pensam sobre o assunto. A ideia é que a turma queira participar deste momento. Destine um tempo para que os alunos levantem hipóteses para responder às perguntas acima. Na sequência, solicite que compartilhem o que compreenderam. Por meio dos questionamentos, os alunos irão se comparar com o bebê do vídeo, perceber que mudaram, cresceram, lembrando essa fase da sua vida e o seu comportamento no passado, entendendo que houveram mudanças no corpo e com o passar dos anos e que suas necessidades não são mais as mesmas. É interessante que a criança perceba que cresceu e que o tempo passou, ficando apenas as recordações.

2)

Ainda com os alunos em semicírculo ou dispostos conforme a possibilidade do espaço em sala de aula, convide-os para acompanharem mais uma música que os auxiliará na reflexão sobre acontecimentos da sua vida no passado. Execute a música *Sambinha da fralda molhada*, do grupo Palavra Cantada, durante esse momento, ouça a música com os alunos reproduzida em um aparelho de som, leia a música coletivamente e cante-a com os alunos da turma, etc.

Apresente então as seguintes perguntas como reflexão para as crianças. As perguntas poderão ser lidas ou escritas no quadro:

a) Você conhece alguma criança que utiliza fraldas? Que idade ela tem?

(Aqui é provável que o aluno cite uma ou mais crianças do seu convívio familiar e/ou social: irmão(s), primo(s), vizinho(s), coleguinhas. O importante é que ele consiga estabelecer a relação com a figura de alguém nesse contexto, atrelando o ato de utilizar fraldas a uma criança pequena que conhece, que não é ele e que tem a idade menor que a dele, atrelando-a à tríade: sujeito histórico-atitude-idade.)

b) Como as crianças que utilizam fraldas se comportam?

(A intenção dessa pergunta é que o aluno perceba a diferença entre o comportamento de um bebê, que ele também já foi no passado, e o seu comportamento hoje, como uma criança maior no presente. Assim se estabelece o avanço comportamental entre as diferentes etapas da vida. Ele deve perceber que as atitudes de um bebê não são e não devem ser iguais as suas, o aluno deve trazer por exemplo: um bebê que utiliza fraldas, faz uso de mamadeira, engatinha, não anda ou está aprendendo a andar, chora com facilidade, não fala ou está aprendendo a falar, mama no peito, não sabe utilizar o

banheiro, enfim, faz coisas que ele já tem domínio no tempo e no espaço, por já ter melhor desenvolvimento da sua trajetória histórica).

c) Quais mudanças aconteceram com você para que não tenha mais o comportamento de bebê hoje?

(Essa pergunta tem o objetivo de consolidar a percepção do aluno sobre as mudanças que aconteceram no seu corpo devido ao seu crescimento, ou seja, a passagem do tempo. Então o aluno irá trazer ações que ele realiza hoje que provavelmente um bebê não teria condições de realizar como: andar de bicicleta, tomar banho sozinho, sentar à mesa para se alimentar com autonomia, falar com maior propriedade, correr, saltar, enfim, já ter maior domínio sobre diferentes atitudes devido às mudanças ocorridas em seu corpo no decorrer do tempo).

3 – Conclusão

Tempo sugerido: 35 minutos

Na última etapa da atividade, solicite aos alunos que compartilhem, ainda no semicírculo, fotografias⁷¹ pessoais de quando eram bebês. Pode ser qualquer foto, em qualquer situação desde em que sejam bebês nas fotografias, não importa que estejam sozinhas, com os pais, ou qualquer outra pessoa e pode ser em qualquer situação vivida, lugar frequentado, pode ser na maternidade ou em qualquer outro espaço. Pode ser qualquer foto ou situação, desde que sejam bebês nas fotografias - elas podem estar com os pais ou outras pessoas.

É importante dizer para as crianças que as que não trouxeram fotografias por algum motivo não se sintam distantes da atividade, porque o importante é analisar as fotos que puderam ser trazidas, pois o interesse na análise das fotos é que estabeleçam as diferenças entre duas fases da vida distintas: a fase de bebês e de crianças maiores na primeira infância, visualizando as características físicas, as atitudes das crianças, de outras pessoas que estão na foto caso existam e, principalmente, que possam compreender que hoje não realizam mais as mesmas ações, mudaram fisicamente, que cresceram. Que um bebê faz coisas e precisa de um apoio que hoje elas não necessitam mais. Hoje, sendo maiores, as necessidades são outras.

Para registrar essa análise das lembranças, solicite aos alunos que criem um desenho que represente uma situação da sua vida de bebê, um momento lembrado por ele no passado e que tenha marcado sua trajetória.

⁷¹ Estas fotografias devem ser solicitadas às crianças anteriormente para que o máximo possível de crianças possam partilhar desse momento. Essa dica foi abordada no plano de aula anterior.

4 - Finalização e culminância

Convide no máximo três alunos para compartilhar sua produção com a turma. Caso não existam voluntários para o momento, realize um sorteio de 3 alunos para colaborar apresentando suas produções. Nesse momento, os alunos devem ser orientados a falar sobre qual situação vivida por ele no passado que ele se recordou e desenhou.

Em seguida, divida o quadro em duas partes iguais, intitulado um dos lados: Objetos e comportamentos de quando eu era um bebê, e o outro lado: Objetos e comportamentos que tenho hoje, criando um quadro comparativo. Resgate com os alunos o que eles aprenderam sobre as diferenças entre estas duas fases e registre no quadro. Um exemplo do que os alunos podem dizer é que quando eram bebês eles utilizavam chupeta, mamadeira, fraldas, dormiam com os pais, utilizavam carrinho de bebê, não falavam, mamavam no peito da mamãe, engatinhavam, mas hoje eles comem sozinhos, já andam, correm, utilizam o banheiro para se higienizarem, tomar banho e realizam suas necessidades sozinhos, andam de bicicleta, brincam de pular corda, realizam as tarefas escolares, cuidam dos seus materiais, ou seja, atividades que realizam por já terem crescido e estarem experienciando uma outra fase da vida.

Eles devem concluir que não são mais bebês, que aqueles objetos/atitudes não fazem mais parte das suas atividades e comportamento diários, que o tempo passou. E que hoje, por já estarem crescidos, eles são mais independentes e adquiriram autonomia. A tendência é que esse desenvolvimento aumente a cada ano, à medida que forem crescendo e adotando novos comportamentos. Velhos hábitos e objetos utilizados ficarão registrados na memória de cada um deles. Solicite que os alunos registrem o quadro comparativo em seus cadernos.

Caso exista a possibilidade, imprima o painel comparativo de memórias e entregue aos alunos para realizarem seus registros nela.

PAINEL COMPARATIVO DE MEMÓRIAS

OBJETOS E COMPORTAMENTOS DO PASSADO	OBJETOS E COMPORTAMENTO DE HOJE

Plano de aula 3 – Os diferentes papéis de um indivíduo⁷²

Professor: Helena Eher

Mentora: Graciele Fabrício

Especialista: Danielle Ferreira

Assessor pedagógico: Oldimar Cardoso

Ano: 2º ano do Ensino Fundamental.

Unidade temática: A comunidade e seus registros.

Objeto(s) de conhecimento: A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas.

Habilidade(s) da BNCC: EF02HI02 Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.

Palavras-chave: Papéis sociais, diferentes, criança, aluno, direitos, deveres.

1 – Preparação

Contextos prévios:

Este plano está previsto para ser realizado em uma aula de 100 minutos. Serão abordados aspectos que fazem parte do trabalho com a habilidade EF02HI02, de História, que consta na BNCC. Como a habilidade deve ser desenvolvida ao longo de todo o ano, você observará que ela não será contemplada em sua totalidade aqui e que as propostas podem ter continuidade em aulas subsequentes.

Materiais necessários:

- ✓ Folha sulfite, A3 ou outra de sua preferência.
- ✓ Texto *O direito das crianças segundo Ruth Rocha* e quadro.

2 – Desenvolvimento: roteiro de execução da atividade

Tempo sugerido: 60 minutos

2.1 Contextualização – os papéis que você desempenha no dia a dia

Converse com os alunos sobre os diferentes papéis que assumem em contextos variados. Comece perguntando *quem é você?* e com base na resposta deles vá fazendo outras perguntas que os faça se aprofundar na resposta, percebendo as diferentes posições que ocupam.

Perguntas para discussão:

- a) *Quem é você na escola?*

⁷² Materiais relacionados a esse e outros planos de aula inseridos no anexo. Disponível em: <https://bityli.com/pOjDh>. Acesso em: 10 fev. 2022.

- b) O que se espera de você na escola?*
- c) O que você pode e não pode fazer?*
- d) Como os outros te tratam neste espaço?*
- e) Quem é você na sua casa?*
- f) O que se espera de você em casa?*
- g) O que você pode e não pode fazer?*
- h) Como os outros te tratam neste espaço?*
- i) Quem é você no consultório médico?*
- j) O que se espera de você no consultório?*
- k) O que você pode e não pode fazer?*
- l) Como os outros te tratam neste espaço?*

Peça que os alunos citem outros exemplos de contextos⁷³ nos quais assumem um outro papel (por exemplo: casa da avó, casa de um amigo, igreja, aula de balé, durante uma apresentação etc.), se necessário faça questionamentos que os ajudem a perceber contextos nos quais ocupam posições diferentes. Anote no quadro os papéis citados por eles. Relate também papéis que você assume em diferentes contextos (professor(a), mãe/pai, esposa/marido, filho(a), tio(a), consumidor(a) etc.).

Instigue-os a perceber, por meio de questionamentos, que cada papel que a gente assume vem carregado de expectativas e demandas, de direitos e deveres, de comportamentos considerados aceitáveis ou não. Isso começa desde que somos crianças e nos acompanha ao longo de toda a vida.

2.2 Problemática – conhecer os direitos das crianças

Tempo sugerido: 40 minutos.

Orientações: Explique aos alunos que, além destes papéis na sociedade em que vivem, eles também desempenham o papel de criança.

Conte a eles que em 1959, a ONU aprovou a Declaração Universal dos Direitos das Crianças com dez direitos que devem ser assegurados a todas as crianças do mundo. Leia-os⁷⁴ para os alunos e converse a respeito do significado de cada um deles.

Pergunte a opinião deles sobre essa Declaração, qual sua importância, por que é fundamental que todas as crianças do mundo tenham estes direitos assegurados e se eles acrescentariam outros direitos a esta lista.

Diga que a autora Ruth Rocha teve outras ideias de direitos que deveriam ser

⁷³ Acrescente à conversa outros papéis comumente desempenhados pelas crianças em sua comunidade.

⁷⁴ Disponível em: <https://bityli.com/OZKdH>. Acesso em: 10 fev. 2022.

garantidos às crianças. Leia o texto do livro *Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha*⁷⁵, publicado pela editora Salamandra.

Compare com os alunos estas duas listas de direitos. Possibilite que eles percebam a diferença entre os direitos listados em um documento oficial e no livro de Ruth Rocha. Deixe que comentem sobre os textos, que os associem com suas experiências pessoais e que façam acréscimos a estas listas.

Conte a eles que, além de direitos, todos nós também temos deveres. Peça que deem exemplos de deveres que precisam cumprir em diferentes contextos (escola, casa, biblioteca, igreja, etc.).

3 – Conclusão e Sistematização – Atividade: representar com um desenho ou escrita, um direito e um dever que possui quando desempenha um de seus papéis

Tempo sugerido: 35 minutos.

Imprima a folha⁷⁶ da atividade e entregue uma para cada aluno. Você também pode entregar uma folha sulfite, A3 ou outra de sua preferência, pedir que a dividam no meio e escrevam “DIREITO” de um lado e “DEVER” do outro.

DIREITO	DEVER

Retome com os alunos a lista em que você anotou os diferentes papéis que eles desempenham. Diga que cada um deverá escolher um desses papéis e representar por meio de desenho e/ou escrita um direito e um dever que possui quando está nesta posição. A seguir, sugira que escolham papéis diferentes uns dos outros.

Enquanto fazem a atividade, circule pela sala observando e orientando quando necessário. Convide alguns alunos a compartilhar suas produções com a classe e explicar o que representou. Possibilite que compartilhem suas experiências, que percebam semelhanças e diferenças entre a própria realidade e a dos colegas e que expressem suas opiniões. Por fim, exponha todos os registros.

⁷⁵ Disponível em: <https://bityli.com/UoYqo>. Acesso em: 10 fev. 2022.

⁷⁶ Disponível em: <https://bityli.com/LjNao>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Plano de aula 4 – Patrimônio histórico e a nossa História⁷⁷

Professor: Ana Flávia Vilhena

Mentor: Alessandra Bremm

Especialista: Danielle da Silva Ferreira

Assessor pedagógico: Oldimar Cardoso

Ano: 3º ano do Ensino Fundamental

Unidade temática: As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município

Objeto (s) de conhecimento: Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive

Habilidade(s) da BNCC: (EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.

Palavras-Chave: Patrimônio Cultural; História Regional.

1 – Preparação

Contextos prévios:

Este plano está previsto para ser realizado em uma aula de 50 minutos. Serão abordados aspectos que fazem parte do trabalho com a habilidade (EF03HI04) de História, que consta na BNCC. Como a habilidade deve ser desenvolvida ao longo de todo o ano, você observará que ela não será contemplada em sua totalidade aqui e que as propostas podem ter continuidade em aulas subsequentes.

Materiais necessários:

✓ Para este plano será necessário meia folha de cartolina de qualquer cor para cada um dos alunos, lápis e borracha, material para colorir como lápis de cor e giz de cera.

✓ Fotocópias de um texto informativo sobre o patrimônio a ser conhecido pelos alunos. Esse texto pode ser retirado do site da secretaria de cultura, de um livro didático, de uma revista física ou eletrônica bem como de jornais ou sites especialistas como o do IPHAN.

✓ Álbuns e/ou fotos de família que devem ser solicitadas previamente aos alunos e aos pais (através de comunicação por carta ou utilizando mecanismos eletrônicos)

⁷⁷ Materiais relacionados a esse e outros planos de aula inseridos no anexo. Disponível em: <https://bityli.com/qCvRc>. Acesso em: 10 fev. 2022.

2 – Desenvolvimento: roteiro de execução da atividade

Tempo sugerido: 45 minutos

2.1 Contextualização

Inicie a interação com os alunos escrevendo no quadro a seguinte pergunta. *Vamos investigar as nossas fotos de família*⁷⁸?

É provável que a maioria, senão todos, relatem terem visto pelo menos uma foto dos pais quando mais novos, dos avós, deles mesmos quando bebês. A ideia é mostrar para os alunos que existem meios/instrumentos para que possamos conhecer a história das nossas famílias e da nossa cidade, localidade e região. Para seguir com as reflexões sugere-se o roteiro de perguntas⁷⁹ abaixo:

a) Ao verem as fotos das suas famílias vocês notaram algumas diferenças? Por exemplo:

- b) O tipo de roupa, penteados eram diferentes dos atuais?
- c) Conheceram algum parente que já havia morrido quando vocês nasceram?
- d) Alguém lhes contou uma história divertida?
- e) Descobriram como foi o seu primeiro aniversário?
- f) Conhecer o passado da sua família faz com que vocês se sintam como?

Espera-se que os alunos digam que é bom, engraçado ou curioso saber histórias das suas famílias.

Agora explique aos alunos que existem diversas formas de conhecer também a história do nosso lugar (país, região, cidade, local) e uma delas é conhecer os nossos patrimônios que são lugares, paisagens, saberes que são próprios da nossa gente. Agora convide os alunos para conhecer um patrimônio material local e assim saber mais sobre a sua região.

2.2 Problematização

Tempo sugerido: 20 minutos

Para esta etapa propõe-se desenvolver o trabalho utilizando como fonte histórica uma fotografia de um patrimônio local. Como proposto no objetivo, os alunos deverão identificar um patrimônio local e conhecer a história deste. E para isso deverão confrontar suas observações da fotografia com um pequeno texto com informações sobre o

⁷⁸ Possibilite aos alunos que tiveram dificuldades para encontrar fotos de família, a alternativa de usar fotos digitalizadas no celular ou a coleta de fotos com parentes próximos: avós, tios, primos etc.

⁷⁹ O roteiro de perguntas é uma sugestão que deve ser adaptada segundo a sua realidade e ao ritmo de respostas e comentários dos alunos.

patrimônio cultural. As descobertas dos alunos deverão ser registradas em uma ficha⁸⁰ de identificação do patrimônio. Para o desenvolvimento da atividade propõe-se:

Inicie apresentando aos alunos o patrimônio que eles conhecerão e para isso utilize uma imagem impressa do monumento.

Pergunte se eles já conhecem o lugar, se já foram em uma visita, se já passaram pela calçada, de moto, de carro, de ônibus e quem sabe se moram perto. (Aqui os alunos podem ter relatos para fazer o que deve ser bem-vindo para a construção do conhecimento)

Pergunte se alguém sabe dizer alguma curiosidade sobre o local. Mais uma vez a contribuição dos alunos é importante, mas caso nenhum conheça qualquer aspecto sobre o patrimônio, convide-os assim mesmo para saber mais.

Então explique a atividade: reúna os alunos em grupos e distribua uma cópia da folha de atividade da problematização e do texto informativo para cada grupo. Essa folha de atividade consiste em uma ficha de identificação do patrimônio.

Agora peça que os grupos observem bem a fotografia e junto com o texto informativo produzam uma ficha de identificação sobre o patrimônio.

Leia com os alunos a folha de atividade e tire suas dúvidas.

Lembre de explicar aos alunos que eles podem colaborar entre si para preencher a ficha de identificação, inclusive trocando informações pesquisadas. A construção do conhecimento deve ser colaborativa e com o protagonismo dos alunos.

2.3 Adaptação: especificidades da atividade considerando cada realidade local

Para apresentação do patrimônio trabalhado o(a) docente poderá produzir um cartaz ou mesmo reproduzir o slide na lousa da sala de aula adequando, evidentemente, ao patrimônio que foi selecionado.

A folha de atividade pode ser usada em qualquer situação e para qualquer patrimônio, pois ela foi feita de forma genérica. E caso não seja possível fotocopiar uma para cada grupo, a alternativa é solicitar aos alunos que copiem para uma folha do caderno ou mesmo um papel avulso.

Não sendo possível entregar para os grupos uma cópia do texto informativo, o(a) professor(a) poderá deixar disponível para os alunos. Na ocasião de a localidade não ter um registro arquivístico e documental dos patrimônios, o texto informativo pode ser feito com base na história oral através de entrevistas com moradores. O professor

⁸⁰ Disponível em: <https://bityli.com/QLhtt>. Acesso em: 10 fev. 2022.

mesmo poderá fazer esse levantamento e disponibilizar aos alunos.

Se também não tiver disponível uma imagem do patrimônio local nem em livros, revistas, jornais e internet, será interessante fotografá-los juntamente com os alunos numa ação extraclasse. Neste último caso, a visita ao patrimônio deve ser planejada considerando a viabilidade, os custos e a efetiva participação dos alunos.

3 – Conclusão - Sistematização

Tempo sugerido: 20 minutos

Chegou o momento de fazer a retomada do que foi desenvolvido nas etapas anteriores. Para isso, sugere-se como atividade a produção de um cartaz informativo sobre o patrimônio que os alunos conheceram. Nesse cartaz os alunos deverão reproduzir em desenho o patrimônio e adicionar informações coletadas na ficha de identificação. O(a) professor(a) deve explicar aos alunos que esses cartazes deverão ser o meio pelo qual outras pessoas poderão conhecer o patrimônio cultural da sua região. Essa atividade deve ser feita individualmente, mas os alunos podem socializar suas ideias e, concluídos os cartazes, sugere-se que esses sejam expostos no mural da sala para que todos possam conhecer a produção dos colegas.

O(a) docente deve explicar a atividade, distribuir a folha para exposição (meia cartolina para cada aluno) e o material de colorir. Por fim, é importante incentivar os alunos durante a produção, supervisionar a construção do mural e parabenizá-los diante do resultado.

Dica: Para que atividade não corra o risco de se tornar repetitiva, e os alunos possam explorar a imaginação, ofereça material diversificado para a produção do cartaz. Como itens reaproveitados e de artesanato.

3. 1 Adaptação:

Para adequar essa etapa a cada realidade, sugere-se:

Se não for possível distribuir meia cartolina para cada aluno, o(a) professor(a) pode orientá-los a fazer a atividade em um papel A4 ou mesmo na folha do caderno. Caso algum aluno tenha mais dificuldade na produção escrita, deve ser permitida a realização da atividade de forma oral. Para incentivá-los, uma alternativa é pedir que eles expliquem como contariam para um turista sobre o patrimônio que conheceram nesta aula.

Partindo do pressuposto de que a nossa temática de pesquisa está concomitantemente ligada às estruturas curriculares educacionais, no sentido que aproxima atores do chão da escola básica, tivemos necessidade de abordar a aprovação da BNCC para a Educação Básica, e em consequência o caráter normativo e homogeneizador com suas prescrições. Contudo, gostaríamos de salientar que esse projeto piloto visa também mostrar que a Base não pode ser vista como um instrumento que mine as particularidades locais e suas potencialidades. Os professores tutores em parceria com as secretarias de educação, escolas, professores, alunos e a comunidade, podem ser aproximados, e nesse trabalho, os temas, objetos e problemas de cada particularidade podem e devem ser evidenciados.

Nosso projeto se apropriou de um cenário identificado na etapa de pesquisa, diagnosticado graças à eleição das competências e habilidades com necessidade de desenvolvimento e, equipados com essas informações e experiências, foi possível criar uma proposição que servirá para a formação de uma rede colaborativa docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasce não apenas a partir de uma preocupação ligada a intrínseca relação entre o que se tem ensinado e o que se tem aprendido nos anos-séries iniciais do ensino fundamental, mas preexiste na percepção de um problema diagnosticado nas salas de aula do ensino médio. O mapeamento em retrospectiva foi a maneira mais pertinente para buscar entender o percurso trilhado pelos alunos que chegam ao ensino médio com déficit de aprendizagem, não somente no componente curricular História, mas que se apresenta em outros, os quais podem usar a experiência dessa pesquisa para propor intervenções semelhantes, com os critérios e abordagens próprias.

Neste trabalho de mapeamento, pudemos experienciar o deslumbramento das nebulosidades que eram sempre tema dos encontros pedagógicos, com as lamentações que se processam no fim da linha, sendo que pouco se faz para atenuar o cenário nas bases fundantes destes edifícios formativos. Apesar da ocasião da pandemia de Covid-19, nos dois anos de pesquisa do ProfHistória, tivemos a oportunidade de compreender algumas rotinas, espaços, dificuldades, disputas e angústias vivenciadas por alunos e, sobretudo, professoras que atuam na zona rural do município de Japi/RN.

A experiência que, por um instante, parecia ser simples, pois na nossa limitada impressão achávamos que já tínhamos competência de falar sobre as realidades que sempre pudemos testemunhar, mas que apenas com auxílio de um referencial teórico, um método científico bem orientado, foi possível descortinar muitas impressões e propor intervenções inauguradas em nosso espaço de pesquisa.

O Mestrado Profissional em Ensino de História marca profundamente a prática docente do professor de História, tanto que esse sentimento é intensamente vivenciado desde o dia da prova de ingresso à turma 2020. Os aprendizados estão postos desde a avaliação, com questões potentes sobre nossa prática docente, e que são também uma forma de autoavaliação. Durante o curso, cada disciplina possibilita um reingresso nos circuitos acadêmicos universitários, conhecer teóricos e docentes universitários que embora não estejam atuando na escola básica, demonstram sensibilidade ao nos tratar também como professores, e os colegas também professores nos permitem aprender muito através da troca de experiências. Durante o processo de construção do trabalho, a formação não é interrompida, pois embora saibamos que o sentido da proposta final é uma entrega para um repositório acessado pela comunidade acadêmica internacional, a viabilização e mobilização de conceitos, conhecimentos, experiências e critérios de

análise, convencionam atitudes e modos de agir que vão nos tornando cada vez mais motivados e capazes para enfrentar as nossas batalhas diárias no chão da escola básica.

Consideradas estas primeiras coisas, vale registrar aqui também que esse trabalho conseguiu elucidar questionamentos pontuados inicialmente na etapa de feitura do seminário de pesquisa, na escrita do relatório e consequentemente na finalização do projeto de pesquisa.

Em primeiro lugar, mostrou que a aproximação entre o profissional especialista em História, com seu rol de teorias/conceitos apropriados na ciência de referência e a experiência marcante dos(as) professores(as) dos anos-séries iniciais, proporcionam uma síntese muito pertinente dos limites da aprendizagem na primeira etapa do ensino fundamental. O professor que atua no ensino médio, ao aproximar-se em retrospectiva do percurso formativo de seus alunos, tem a chance de construir métodos de enfrentamento preventivo em relação aos conceitos-chave para a aprendizagem histórica.

Em contrapartida, respondendo um segundo e terceiro questionamento citado na parte introdutória desta dissertação, é inviável tentar construir planos de ação, com aulas e dinâmicas voltadas para o desenvolvimento da educação histórica e todos os demais preceitos epistemológicos, sem que o profissional da ponta saiba o que e como se ensina e se aprende História nas etapas anteriores. Rejeitar esta realidade é como querer construir um edifício confiando o depósito de lajes de concreto em fundações de alicerce das quais não se sabe a profundidade, a sustentação e o material utilizado na construção. Há uma regra nos condomínios de prédios com diversas lajes e pavimentos que proíbe a inserção de piso sobre piso (peso sobre peso), pois pela ordem física das coisas, uma força peso⁸¹ maior, sobreposta sucessivamente, tende a pressionar potencialmente a sustentação geral graças à lei da gravidade, elevando o nível de risco de colapso. Em outras palavras, tentar resolver o preenchimento das lacunas de aprendizagem de etapas anteriores, ao sobrecarregar o ensino médio de objetos de conhecimento e saberes, acaba por afastar o aluno e/ou dando a entender que a História se trata apenas de uma ebulição de informações que por vezes parece desconexa e interessante, dada a falta de familiaridade com seus objetos, temas e problemas.

⁸¹ A força peso (P) é um tipo de força que atua na direção vertical sob a atração da gravitação da Terra. Em outras palavras, é a força que existe sobre todos os corpos, sendo exercida sobre eles por meio do campo gravitacional da Terra. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/forca-peso/>. Acesso em 01 mar. 2022.

Ainda nesta convenção, é possível exemplificar com uma experiência sensível do chão da escola, a perceptível distinção entre os alunos que tiveram chance de estudar História com manejo de fontes, mobilização de ideias e conceitos-chave durante as etapas anteriores, daqueles que não vivenciaram esse movimento. Os primeiros são mais participativos, engajados e dispostos do que os demais, que se colocam de certo modo resistentes às diversas dinâmicas de aula.

O letramento em História, assim como a alfabetização e a chamada leitura de mundo na área de linguagens, precisa ser pensado e processado desde as etapas iniciais do ensino, e este trabalho empreendeu uma investigação intensa de vários espaços e realidades de ensino no nosso espaço de pesquisa, mas que ainda é verificado em outras áreas do Brasil e do mundo. O debate sobre a condição estrutural das escolas, de sua localização em situação de isolamento e a prática docente no multisseriado, lança luz à entraves que não podem ser esquecidos nos debates sobre políticas educacionais para o futuro. Verificamos neste trabalho, que os(as) profissionais da escolarização básica dependem muito de um envolvimento para além das previsões postas nos currículos, sobretudo na BNCC atual.

Essa pesquisa se empenha na ideia de que é possível constituir redes colaborativas na educação básica, apresenta um projeto piloto e discute seu potencial. A experiência de aproximação entre um professor de História e os professores dos anos-séries iniciais estabelece um modelo que pode ser processado em outras áreas. Nas reuniões pedagógicas, nos encontros institucionais, nas avaliações de larga janela ou nas discussões sobre os currículos ao longo dos últimos anos, foi possível notar que a educação com vistas ao projeto de vida e a formação integral do estudante é a principal mola propulsora no empenho de políticas públicas educacionais, sejam estas de ordem financeiras e/ou organizacionais. Verificamos *in loco* que ainda existem escolas que funcionam em uma situação tão precária que, por um momento, refletimos se é realmente possível que no ano de 2022 gestores públicos, legisladores, atores sociais e a própria opinião pública, de fato, sabem da existências de escolas assim, e mais ainda, quando tratamos da condição dos professores polivalentes. De fato, percebemos que é necessário aproximação, visibilidade, coordenação e ações assertivas, com isso a escola será um patrimônio sustentado por várias mãos e que não estará desamparada ou isolada.

Este trabalho é um piloto ainda não executado, com ações definidas previamente e que podem ser adaptadas a cada estado, município e escola. Além disso, os temas,

conceitos significativos, abordagens didáticas e problemáticas listadas no nosso produto educacional, foi construído mediante a necessidade particular de pesquisa e espaços escolares, sendo plenamente possível readaptar, ampliar e aplicar continuamente. Vale ressaltar que trabalhamos com a formação de uma rede colaborativa entre o tutor (professor especialista em História) e professores polivalentes que atuam no multisseriado, mas a mesma estruturação da rede pode ser pensada na etapa do ensino fundamental nos anos finais e/ou no ensino médio.

Finalmente, o objetivo amplo deste trabalho, partindo da execução de uma pesquisa de pós-graduação, é mostrar que o empenho coletivo fortalece e abre portas. Que os espaços de partilha, discussão, compartilhamento de saberes docentes são viáveis e imprescindíveis no melhoramento das nossas escolas. Podemos lutar na defesa do campo da educação de forma ampla também, e o ProfHistória na turma de 2020 nos serve de referência, afinal a rede ficou ameaçada por conta do corte de recursos financeiros e os egressos inclusive por um instante chegaram a ser informados que as aulas não iriam iniciar naquele fatídico março de 2020. As aulas foram iniciadas, mesmo com a atmosfera de incertezas, veio a pandemia de Covid-19 e a carga terrível de temores, pressões na nossa rotina docente, ameaças à nossa carreira, ataques contra professores, falta de reconhecimento e a própria doença, tirando a vida de muitos de nós. Mas, resistimos. Esse trabalho é também sobre resistência, sobre a resiliência possível, no entanto, sem romantizar o sofrimento humano. É também sobre fazer o possível, priorizar o bem-estar e o compromisso com o nosso dever, sabedores de nosso papel e responsabilidade social, sobretudo em tempos tenebrosos.

*O sol há de brilhar mais uma vez
A luz há de chegar aos corações
Do mal será queimada a semente
O amor será eterno novamente
É o juízo final
A história do bem e do mal
Quero ter olhos pra ver
A maldade desaparecer*

(Juízo Final – Nelson Cavaquinho)

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariclaudia Aparecida de. **O processo de nuclearização das escolas rurais isoladas e multisseriadas**: uma análise a partir do município de Candói (PR), no período de 1993 a 2000. Guarapuava: Unicentro, 2015.

AGUIAR, Denise Regina da Costa. A pedagogia do oprimido na escola contemporânea: desafios e perspectivas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 174-196, jan./mar. 2021.

ALBUQUERQUE JR. Durval Muniz. Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do Ensino de História. In: GABRIEL, Carmem T.; MONTEIRO, Ana M.; MARTINS, Marcus L.B. (org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

ALMONACID, Claudio; ARROYO, Miguel. Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisionarias. In GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **A cidadania negada**: Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 5 ed. São Paulo: Cortez [Buenos Aires, Argentina]: CLASCO, 2011. p. 263 – 279.

AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno. A pluralidade da Geografia e a necessidade das abordagens culturais. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, v. 16, n. 26, p. 35-58, jan. 2006.

ANDRADE, Glauciane Pinheiro. **O Programa Escola Ativa e os desafios da proposta de gestão democrática em escolas do campo no Rio Grande do Norte**. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

ARAÚJO, Telma Maria de Freitas. **Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da educação do campo**: que necessidades da formação docente? 2019. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, M. *et al.* (org.) **Por uma educação no campo**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Descompassos nas políticas educacionais**: a reorganização da educação rural em Jardim de Piranhas/RN (1999-2006). 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

BARCA, Isabel. Ideias-chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **Hist. R.**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BARCINSKI, A. Mudou a música ou mudaram os caipiras? **Folha de São Paulo**, 4 jun. 2012.

BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. [Orig.:2004]

_____. Os Annales e a história-problema: considerações sobre a importância da noção de “história-problema” para a identidade da Escola dos Annales. **Revista História: Debates e Tendências**, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 305-325, 25 mar. 2012. Semestral. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/3073>. Acesso em: 11 abr. 2020.

BENKO, Georges. **Economia, espaço e globalização: Na aurora do século XXI**. São Paulo: Hucitec/ Annablume, 2002.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL, **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**. Disponível em: <https://bityli.com/bFlaq>. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRITO JR. Ediney de. **Desafios para ensinar e aprender história: aprendizado e educação histórica**. Cuiabá/MT: UFMT, 2018.

CARR, Edward Hallet. **Que é História?** Conferências George Macaulay Trevelyan proferidas por E. H. Carr na Universidade de Cambridge, janeiro-março de 1961. Trad. Lúcia Maurício de Alverga. Revisão técnica de Maria Yedda Linhares. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

CASTILLO, Jesús Dominguez. **Pensamiento histórico y evaluación de competencias**. Barcelona: Graó, 2015.

CATROGA, Fernando. Ainda será a História a mestra da vida? **Estudos Ibero-Americanos**, v. 32, n. 2, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2006.s.1347>. Acesso em: 4 mar. 2021.

_____. O valor epistemológico da História da História. In: RIBEIRO, Maria Manuela Tavares. **Outros combates pela História**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010.

CATTELAN, Carla. **Educação rural no município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981**: a escola multisseriada. Francisco Beltrão: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2014.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

COSTA, E. V. da. **Da monarquia à república**: momentos decisivos. 7 ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

DEMO, Pedro. **Habilidades e competências no século XXI**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DOZENA, A. Horizontes geográfico-artísticos entre o passado e o futuro. **Geograficidade**, v. 10, n. Especial, p. 73-82, 2020.

FERNANDES, Aurélio Silva. **As concepções de ensino de História e a consciência histórica**: um estudo com alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular. São Gonçalo/RJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

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

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**: ensaios. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (org. e notas de Ana Maria Araújo Freire)

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História (anos Iniciais)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

GADDIS, John Lewis. **Paisagens da História**: como os historiadores mapeiam o passado. Trad. Marisa Rocha Motta. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

GILDATE, Lara Ximenes. **Diálogos entre a História Local e o Ensino Fundamental - 2º segmento:** propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ. 2018. 91 f. Dissertação em Ensino de História – Profhistória UERJ. Rio de Janeiro, 2018.

GUIMARÃES, M. L. S. História, memória e patrimônio. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, n. 34, p. 91-112, 2012. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Numero%2034.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

HARTOG, F. **Regimes de Historicidade:** presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

JENKINS, Keith. **A história repensada.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor.** Colaboração Rose Karnal. São Paulo: Contexto, 2012.

LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em Revista**. Curitiba, n. 42, p. 19-42, dez. 2011. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2020.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**. Especial. Curitiba: Editora UFPR, 2006. p. 131-150.

LIMA, Laís Alcântara Rios. **O significado das escolas rurais multisseriadas no contexto do município de São Gonçalo dos Campos (BA).** 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.), BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997.

MONTE, Airton. Amorosamente. **O Povo**, Fortaleza, 27 set. 2007. Caderno Vida & Arte.

MONTGOMERY, Lucy Maud, 1874-1942. **Anne de Green Gables**. Trad. Márcia Soares Guimarães. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensino de História: (des)caminhos na construção de um objeto de pesquisa. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. (org.). **Ensino de História, memória e culturas**. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2013. v. 1.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. 2003. 291f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

OLIVEIRA, Merval Santos de. **Formação e saberes docentes**: apropriações e ressignificações de conceitos históricos no Ensino Médio. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

PAGÈS. J. P.; FERNÁNDEZ. A. S. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 281-309, set./dez. 2010.

PRIVATTI, Rafael Bastos Alves. **Desenhos animados e ensino de História**: uma aposta para o letramento nas séries iniciais da escolarização. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

REIS, José Carlos. **A história, entre a filosofia e a ciência**. São Paulo, Ática, 1996.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2010.

SANTOS, Débora Pereira. **Didática, pesquisa e intervenção na perspectiva do paradigma multisseriado**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e memória**: narrativas de professores de escolas rurais multisseriadas. UNEB, Salvador. 2015 .

SANTOS. Milton. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos; 1)

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. SAVIANI, D. et al. In: **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, M.A.; GARCIA, T.M.F.B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016.

SCHUELER, Alessandra. Representações da docência na imprensa pedagógica na Corte Imperial (1870-1889): o exemplo da Instrução Pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 379-390, set/dez 2005.

SEEMANN, Jörn. Mapeando culturas e espaços: uma revisão para a Geografia Cultural no Brasil. In: Almeida, Maria Geralda de; Ratts, A. J. P. (Org.). **Geografia: leituras culturais**. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 261-284.

SHEMILT, D. The Caliph's Coin: the currency of narrative frameworks in History Teaching. In: STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. **Knowing Teaching & Learning History. National and International Perspectives**. London: New York University Press, 2000. p. 83-101.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Ed. Manole LTDA, 1988.

SILVA, M. G; GUIMARÃES, R. H. S. Anne with an e: história da educação em série. **Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**, Teresina, v. 1, n. 3, p. 111-131, set./dez. 2019.

VEDOVOTO, Felipe Silva. **O ensino de história nos anos iniciais: desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul**. Amambai/MS: UEMS, 2018.

APÊNDICE

Apêndice A - Letra da música *Eu sou um bebezinho* (Plano de aula 2: Quem sou eu?)
Pequeno relato das minhas grandes memórias)

Eu sou um bebezinho (gugu dada)
Dos mais bonitinhos (gugu dada)
Que quer muito carinho (gugu dada)
Que quer bebê conforto (gugu dada)
Quero comer
Quero mamar
Quero preguiça (gugu dada)

Não tenho tempo pra esperar a hora
Tem que aqui tem que agora
Agora não, já!

Eu já passei de carro (bibí fonfon)
Já andei de cavalo (ploc ploc ploc)
Aqui tem muito passarinho (piu piu piu piu)
Acho que eu vi um gato (miau miau)
Atenção atenção todos olhem pra mim
Pro meu primeiro passo (opa!)

Não tenho tempo pra esperar a hora
Tem que ser aqui tem que agora
Agora não, já!

E ontem de noite (cri cri cri cri)
Mãe estava tão chique (fuu fuu)
Na hora dela sair (beijinho, beijinho)
Eu dei um chique (chique, chique)
Quero a minha mãe
Quero o meu pai
Quero tudo pra mim (unhé unhé)

Não tenho tempo pra esperar a hora
Tem que aqui tem que agora
Agora não, já!

Não tenho tempo pra esperar a hora
Tem que aqui tem que agora
Agora não, já!
Agora não, já!

TATIT, Paulo. Eu sou um bebezinho. **Palavra Cantada**. Álbum: Um minuto. 2012.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r1kmOlsCHP0>. Acesso em: 23 mar. 2019.

Apêndice B– Letra da música *Sambinha da fralda molhada* (Plano de aula 2: Quem sou eu? Pequeno relato das minhas grandes memórias)

Mamãe
Vem trocar minha fralda
Que eu fiz xixi
Mamãe
A fralda pesada
É porque eu já enchi
Não sei por que
Passa um tempinho
Eu tô molhado
E sempre tem
Gente querendo me trocar
Por que então
Vão me tirar
Da brincadeira
Se eu já sei
Que a nova fralda vai molhar
Mamãe
Me faz ficar limpinho
Cheiroso, talvez
Mamãe
Me troca rapidinho
Se não eu molho outra vez
Mamãe já quer que eu largue a Fralda
E cresça de vez
Mamãe
depois vem a saudade de tudo que você fez

PERES, Sandra; TATIT, Luiz. *Sambinha da fralda molhada*. **Palavra Cantada**. 2017.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qev8JeYAcjY>. Acesso em: 23 mar. 2019.

Apêndice D – Perguntas – Os papéis que você desempenha no dia a dia (Plano de aula 3: Os diferentes papéis de um indivíduo)

- a) Quem é você na escola?
- b) O que se espera de você na escola?
- c) O que você pode e não pode fazer?
- d) Como os outros te tratam neste espaço?
- e) Quem é você na sua casa?
- f) O que se espera de você em casa?
- g) O que você pode e não pode fazer?
- h) Como os outros te tratam neste espaço?
- i) Quem é você no consultório médico?
- j) O que se espera de você no consultório?
- k) O que você pode e não pode fazer?
- l) Como os outros te tratam neste espaço?

Apêndice E– Declaração Universal dos Direitos das Crianças (Plano de aula 3: Os diferentes papéis de um indivíduo)

PRINCÍPIO 1º

Todas as crianças serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição.

PRINCÍPIO 2º

A criança deve ter oportunidade de se desenvolver física, mental, moral, espiritual e socialmente, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade.

PRINCÍPIO 3º

Toda criança terá direito a um nome e a uma nacionalidade.

PRINCÍPIO 4º

A criança terá direito a crescer e criar-se com saúde. Terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequadas.

PRINCÍPIO 5º

A crianças incapacitadas física, mental ou socialmente serão proporcionados tratamento, educação e cuidados especiais.

PRINCÍPIO 6º

A criança precisa de amor e compreensão em um ambiente de afeto e de segurança moral e material.

PRINCÍPIO 7º

A criança terá direito a receber educação. Terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se.

PRINCÍPIO 8º

A criança deve estar entre os primeiros a receber proteção e socorro.

PRINCÍPIO 9º

A criança gozará de proteção contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração. Não será permitido à criança empregar-se antes da idade mínima conveniente e que tenha qualquer ocupação ou emprego que lhe prejudique a saúde ou a educação ou que interfira em seu desenvolvimento físico, mental ou moral.

PRINCÍPIO 10º

A criança gozará de proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Criar-se-á num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal.

Fonte: CÂMARA DOS DEPUTADOS. Adaptado do texto Declaração dos Direitos da Criança. Disponível em: <https://bityli.com/KPXcz>. Acesso em: 6 fev. 2022.

Apêndice F – O direito das Crianças (Plano de aula 3: Os diferentes papéis de um indivíduo)

Blog Letras Mágicas

O Direito das Crianças Toda criança no mundo Deve ser bem protegida Contra os rigores do tempo Contra os rigores da vida. Criança tem que ter nome Criança tem que ter lar Ter saúde e não ter fome Ter segurança e estudar. Não é questão de querer Nem questão de concordar Os direitos das crianças Todos têm de respeitar.	Tem direito à atenção Direito de não ter medos Direito a livros e a pão Direito de ter brinquedos. Mas criança também tem O direito de sorrir. Correr na beira do mar, Ter lápis de colorir... Ver uma estrela cadente, Filme que tenha robô, Ganhar um lindo presente, Ouvir histórias do avô. Descer do escorregador, Fazer bolha de sabão, Sorvete, se faz calor,	Brincar de adivinhação. Morango com chantilly, Ver mágico de cartola, O canto do bem-te-vi, Bola, bola ,bola, bola! Lamber fundo da panela Ser tratada com afeição Ser alegre e tagarela Poder também dizer não! Carrinho, jogos, bonecas, Montar um jogo de armar, Amarelinha, petecas, E uma corda de pular.
---	--	--




Ruth Rocha

Interpretação o poema

01)Pinte a opção que traz o título do poema:

O Passeio das Crianças

A Família das Crianças

O Direito das Crianças

andreaalvesferreira.blogspot.com.br

Apêndice G – Atividade: representar com desenho, colagem ou escrita, um direito e um dever que possui quando desempenha um de seus papéis (Plano de aula 3: Os diferentes papéis de um indivíduo).

NOME: _____

DATA: ____/____/____

PAPEL: _____

DIREITO	DEVER

Apêndice H – Perguntas: Vamos investigar a nossa família? (Plano de aula 4: Patrimônio Histórico e a nossa História)

- a) Ao verem as fotos das suas famílias vocês notaram algumas diferenças? Por exemplo:
- b) O tipo de roupa, penteados eram diferentes dos atuais?
- c) Conheceram algum parente que já havia morrido quando vocês nasceram?
- d) Alguém lhes contou uma história divertida?
- e) Descobriram como foi o seu primeiro aniversário?
- f) Conhecer o passado da sua família faz com que vocês se sintam como?

Apêndice I – Perguntas: Vamos investigar a nossa família? (Plano de aula 4: Patrimônio Histórico e a nossa História)

Escola: _____

Data: _____

Nomes: _____

Olá alunos! Nesta folha de atividades vocês farão uma ficha de identificação sobre o patrimônio cultural que estão conhecendo na nossa aula. Para isso vocês utilizarão um texto com informações sobre esse patrimônio. Agora é só ler e conversar com os colegas e boa atividade!

DESCUBRA SOBRE O PATRIMÔNIO	SUAS DESCOBERTAS
Nome do patrimônio cultural	
O que é? Uma casa, prédio, paisagem, teatro, prefeitura, monumento? (Se tiver dúvida, fale com o(a) professor(a)).	
Onde está localizado o patrimônio cultural?	
Você tem alguma informação sobre a história desse patrimônio cultural? Por exemplo: qual a data da construção e por quem foi construído?	
Esse patrimônio é usado hoje em dia pela sua comunidade?	

Apêndice J – Questionário 1 – para início de diálogo

Questionário aplicado através do Google formulários*

PESQUISA - CAMINHANDO E SEMEANDO: A COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO MUNICÍPIO DE JAPI/RN

Olá. Meu nome é André de Souza Soares. Sou professor de História da SEEC-RN e mestrando do Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA - UFRN - matrícula 20201004511. Estou realizando uma pesquisa sobre as Escolas multisseriadas (polivalentes) de JAPI/RN. Gostaria que você, professor(a) de uma escola multisseriada do município, me prestasse algumas informações que serão de grande valor para meu trabalho. Sua identidade será preservada, e o sigilo é uma das maiores preocupações no sucesso dessa pesquisa.

Eu-docente de uma escola multisseriada - um relato - Questionário 1

Posso contar com você? Saiba que as informações sobre sua vivência escolar serão muito importantes também para construção de um produto educacional que será compartilhado com todos os professores, com o desejo de contribuir com suas práticas. Pedirei sua contribuição em dois questionários, o primeiro é sobre a sua atuação na escola multisseriada, já o segundo sobre sua prática docente em História nessa mesma realidade.

Nesse questionário, trataremos sobre sua prática docente, estrutura e outras características de sua escola rural multisseriada. Qualquer dúvida quanto ao entendimento das perguntas, entre em contato no whatsapp 84-988116630

1) Seu nome completo: *

2) Qual é a sua idade? *

3) Em que escola você trabalha? *

- () Escola Municipal Manoel Gomes Bezerra
- () Escola Municipal Antero Alves Pereira
- () Escola Municipal Josefa Tavares de Pontes
- () Escola Municipal Emília Tavares de Souza
- () Escola Municipal Antônio Henrique de Pontes
- () Escola Municipal José Ferreira de Araújo
- () Escola Municipal José Confessor de Oliveira
- () Escola Municipal Claudiano Luís de Lima
- () Escola Municipal Emílio Garrastazú Médici
- () Escola Municipal José da Costa Medeiros
- () Escola Municipal Deputado Marcílio de Medeiros Furtado
- () Creche Municipal Ernandes César Freire da Silva

() Escola Estadual Manoel Medeiros I

4) Qual é a sua formação? *

() 2º grau magistério 2ª grau regular

() Ensino Médio científico

() Ensino Superior - Curso de Pedagogia Ensino Superior (outra graduação)

5) Há quantos anos você está na docência (Há quantos anos você é professor(a)) *

() menos de 5 anos

() mais de 5 e menos de 10 anos mais de 10 e menos de 15 anos

() mais de 15 anos e menos de 20 anos

() mais de 20 anos e menos de 25 anos

() mais de 25 anos e menos de 30 anos

() mais de 30 anos

6) (Ainda sobre a pergunta anterior) Colega professor (a), se você puder rememorar os seus primeiros momentos na profissão, seria de grande valia para eu lhe conhecer melhor. Quando e como foi a sua primeira experiência como professor(a)? *

7) Sua primeira formação antes de atuar como professor(a) foi *

() 2ª Grau regular

() 2ª Grau magistério Ensino médio científico Ensino médio regular Novo ensino médio

() Ensino superior (curso de pedagogia)

() Ensino superior (outra licenciatura ou bacharelado)

8) Caso você tenha cursado Pedagogia após o início de sua trajetória como professor(a), aponte o motivo de sua decisão

9) Sobre sua prática docente em uma escola multisseriada. Aponte os principais desafios que enfrenta no desenvolvimento de sua prática pedagógica. *

10) Considerando ainda a sua escola multisseriada, o que você acha mais positivo no formato e no funcionamento da mesma? *

11) Agora, avalie a estrutura de sua escola. Fale sobre as condições que você dispõe e se esta precisa de melhorias. (Fale sobre os diversos espaços da escola, banheiros, copa, cozinha, pátio e sala de aula) *

12) Você acha que esse modelo de escola, multisseriada, deve continuar a existir? *

☐ não

☐ sim

13) Agora, justifique a resposta anterior. *

14) O que mudaria em sua prática, caso você trabalhasse em uma escola onde fosse responsável por apenas uma (1) turma seriada. *

15) Qual sua opinião sobre o projeto de nucleação das escolas? (Que visa extinguir algumas escolas multisseriadas e concentrar o alunado de uma área numa escola maior com várias salas de aula) *

☐ deve ser implementado

☐ não deve ser implementado

16) Como você atendeu seus alunos no período da pandemia de COVID-19 *

☐ realizei aulas online e enviei atividades impressas.

☐ não foi possível atender os alunos estive afastado(a) da escola (licença)

☐ outro

17) (Área para opiniões e sugestões) Nesse espaço você pode fazer algum comentário que achar pertinente, mas que não foi possível inserir nas outras respostas.

Apêndice K – Questionário 2 – entrevista durante a caracterização das escolas**Questionário 2**

Abordagem de perguntas sobre prática de ensino de História nas turmas multisseriadas.

- 1) Caro professor, como você organiza o cronograma semanal de aulas considerando os componentes curriculares? Você pode nos explicar como o arranjo é feito?
- 2) Como você organiza a sala de aula considerando a heterogeneidade da sua turma? Que estratégias você utiliza?
- 3) Em relação ao componente curricular **História**, o que você considera importante que se ensine e/ou se aprenda, e quando iniciar essas lições?
- 4) Quais são as competências gerais, capacidades elementares que o aluno deve desenvolver nos anos de estudo em sua turma? (considerando os limites da educação no multisseriado)
- 5) Qual é o tema de História que você mais utiliza em suas aulas?
- 6) Quais são os recursos, métodos, maneiras de abordagem que você se apropria quando está ensinando História?
- 7) Agora, se for possível, nos fale sobre uma aula de História que você considerou muito produtiva e que seria possível repetir dado o sucesso que você alcançou.
- 8) Sabemos que fatos históricos estão as vezes ligados às datas comemorativas, feriados ou não. Nessas ocasiões você realiza alguma intervenção? Quais?
- 9) Você já trabalhou algum tema da atualidade se valendo da abordagem histórica? (usando o presente como pretexto para o estudo do passado)
- 10) Você considera que a criação de uma rede de compartilhamento de saberes (troca de vivências com outros professores do multisseriado e um (ou mais) professor de História do ensino médio), práticas e experiências sobre ensino de História, pode ser útil para a melhoria do seu trabalho como professor no multisseriado? Fale a respeito.

ANEXOS**Anexo A – Acompanhamento do TAC N° 014/2014 1ª****PmJSC**

 ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE 1ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DA COMARCA DE SANTA CRUZ	
ACOMPANHAMENTO DO TAC N° 04/2014-1ªPmJSC	
1ª Promotoria de Justiça da Comarca de Santa Cruz	
Procedimento Administrativo	
Partes:	MINISTERIO PÚBLICO DE SANTA CRUZ Prefeitura Municipal de Japi/RN
Objeto:	TAC 04 - 2014 Garantir a acessibilidade das escolas municipais da Zona Rural do Município de JAPI/RN
Assunto:	Acessibilidade
Cadastro:	04/11/2014
Secretário:	Erick Cardoso de Matos Novais
Comarca:	Santa Cruz
	
09.2014.00000352-9	



PUBLICADO NO DOE
EM 21/08/14

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
1ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DA COMARCA DE SANTA CRUZ

Rua Lourenço da Rocha, nº 128, Centro
Santa Cruz CEP: 59200-000

Telefone/Fax: (84) 3291-6929 - mp-santacruz@rn.gov.br

MPRN 1ª PmJSC
Fls nº 02

IC - Inquérito Civil Nº 06.2013.00005732-2

TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA Nº 0004/2014/1ªPmJSC/2013 - 1ªPJSC

O MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, através da 1ª Promotoria de Justiça da Comarca de SANTA CRUZ/RN, por sua representante ao final assinado, no desempenho das atribuições legais e o MUNICÍPIO DE JAPI, representado por seu mandatário constitucional, o Prefeito Municipal, o Exmo.Sr.ROBSON VANDERLEI DE MEDEIROS, RG.749.681-SSP/RN, CPF.369.301.134-68, com residência a Rua MANOEL MEDEIROS, 35, CENTRO, JAPI, resolveu firmar Termo de Ajustamento de Conduta, com base nos seguintes fundamentos:

CONSIDERANDO que a Constituição Federal, em seu artigo 227, par. 1º, inciso II, prevê que é dever do Estado promover ações especializadas para o atendimento às pessoas com deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos;

CONSIDERANDO que se constitui um dos objetivos da Política Nacional para a "Integração da Pessoa Portadora de Deficiência", nos termos do Decreto nº. 3.298/99, o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa com deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade;

CONSIDERANDO que, nos termos do artigo 2º, *caput*, da Lei 7.853/89, cabe ao Poder Público e aos seus órgãos assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à **educação**, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico;

CONSIDERANDO que, para concessão de alvará de funcionamento ou sua renovação para qualquer atividade, devem ser observadas e certificadas as regras de acessibilidade nos termos do artigo 13, par.1º, do Decreto 5.296/04;

[Handwritten signatures and initials]



MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO NORTE

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

1ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DA COMARCA DE SANTA CRUZ

Rua Lourenço da Rocha, nº 128, Centro

Santa Cruz CEP:59200-000

Telefone/Fax: (84) 3291-6929 - mp-santacruz@rn.gov.br

MPRN 1ª P.M.J.
Fls nº 03

CONSIDERANDO que o artigo 24 do Decreto nº 5.296/04 estabelece que "Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários";

CONSIDERANDO que o prazo de 30 (trinta) meses conferido pelo artigo 24, par. 2º, do Decreto nº 5.296/04, para que as edificações escolares de uso público já existentes garantam acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, já esgotou em 02 de julho de 2007;

CONSIDERANDO que, para uma edificação ser considerada acessível, deve ela ser projetada e construída obedecendo às especificações constantes nas Normas Técnicas de Acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas, ao Decreto nº 5.296/04 e às demais legislações em matéria de acessibilidade, permitindo o seu acesso e utilização por todos com igualdade, autonomia e segurança;

CONSIDERANDO a falta de acessibilidade nas unidades educacionais da zona rural sob a responsabilidade do Município de JAPI, fato este comprovado nos laudos de acessibilidade, realizados pela a equipe técnica do CAOP-Deficiência, constante de fls.22 e seguintes, oportunidade em que se constatou que todas eram inacessíveis;

CONSIDERANDO que o Município investigado já assinou o TAC n.13/13 com relação as escolas da zona urbana, deixando de assinar TAC com relação as escolas da zona rural, devido serem 14 pequenas escolas, muitas delas com apenas uma ou duas salas, inclusive uma dessas escolas tem apenas oito alunos, informando que estava sendo realizado projeto de escolas, que iriam abarcar essas 14 pequenas escolas,

Resolvem as partes firmar o seguinte Ajustamento de Conduta:

CLÁUSULA PRIMEIRA.

O Município de JAPI compromete-se a construir quatro escolas na zona rural, com o fim de substituir as 14 escolas atualmente existentes, devendo a construção obedecer às Normas Técnicas de Acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas, o Decreto nº 5.296/04 e demais legislação em matéria de acessibilidade em vigor, no seguinte prazo: 02(duas) escolas até o dia 31 de dezembro de 2016, e 02(duas) escolas até o ano de 2018.

CLÁUSULA SEGUNDA.

O não cumprimento da Cláusula Primeira, sujeitará o Município de JAPI ao pagamento de uma multa de R\$ 1.000,00 (hum mil reais) por dia de descumprimento, por unidade escolar, atualizada na forma dos débitos judiciais, sem prejuízo das demais sanções legais a ser revertida, em caso de execução, ao Fundo Estadual da Criança e Juventude.

[Handwritten signatures and initials]



MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO NORTE

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

1ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DA COMARCA DE SANTA CRUZ

Rua Lourenço da Rocha, nº 128, Centro

Santa Cruz CEP:59200-000

Telefone/Fax: (84) 3291-6929 - mp-santacruz@rn.gov.br

MPRN 1ª Pm/SC
Fls nº 04**CLÁUSULA TECEIRA.**

O presente Compromisso de Ajustamento de Conduta produzirá seus efeitos legais a partir de sua celebração e terá eficácia de título executivo extrajudicial, na forma dos artigos 5º., par.6º., da Lei nº. 7.347/85 e 585, II, do Código de Processo Civil.

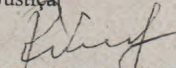
CLÁUSULA QUARTA.

O cumprimento do presente Compromisso de Ajustamento de Conduta será fiscalizado pelos Órgãos e Entidades Responsáveis pela regular fiscalização da acessibilidade nas edificações e pela prestação dos serviços de educação, sem prejuízo da fiscalização pelo Ministério Público.

E, por estarem de acordo, firmam o presente instrumento de compromisso que, depois de lido e achado conforme, vai assinado pelos presentes, em três vias de igual teor.

SANTA CRUZ/RN, 20 de agosto de 2014.


RELVA GARDENE ROLIM DOS SANTOS
Promotora de Justiça


ROBSON VANDERLEI DE MEDEIROS
PREFEITO


JOSÉ IVALTER FERREIRA FILHO
ADVOGADO



MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO NORTE

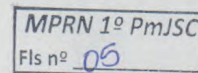
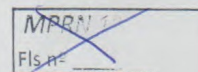
MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

1ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DA COMARCA DE SANTA CRUZ

Rua Lourenço da Rocha, nº 128, Centro

Santa Cruz CEP:59200-000

Telefone/Fax:(84) 3291-6929 - mp-santacruz@rn.gov.br



Procedimento Administrativo Nº 09.2014.00000352-9

ACESSIBILIDADE

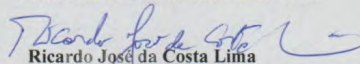
DESPACHO

Assumi em 06 de outubro de 2015 a titularidade da 1ª Promotoria de Justiça desta Comarca de Santa Cruz/RN, tendo gozado férias nos períodos compreendidos entre 07 de outubro e 05 de novembro de 2015, 07 de janeiro a 05 de fevereiro e 02 a 31 de maio de 2016. Registro, ainda, a intercorrência do recesso judiciário, entre os dias 21 de dezembro de 2015 e 06 de janeiro de 2016.

Aguarde-se a implementação dos prazos previstos na cláusula primeira do presente Termo de Ajustamento de Conduta – TAC.

Após, renove-se conclusão para análise e deliberações pertinentes.

Santa Cruz/RN, 06 de outubro de 2016.


Ricardo José da Costa Lima
Promotor de Justiça

06

MPRN 1º PMJSC
Fls nº 06

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
1ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DA COMARCA DE SANTA CRUZ
Rua Lourenço da Rocha, nº 128, Centro, Santa Cruz/RN
CEP: 59.200-000
Fone: (84) 3291-6929

Ref.: Procedimento Administrativo nº 06.2014.00000352-9
ACESSIBILIDADE

DESPACHO

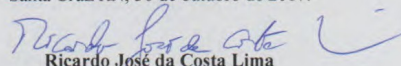
Inicialmente, registro o gozo de férias regulares por este signatário nos períodos compreendidos entre os dias 09 de janeiro a 07 de fevereiro e 03 de julho a 01º de agosto de 2017.

Compulsando os autos, depreende-se que o Município de Japi/RN se comprometeu a construir 04 (quatro) escolas na zona rural, em substituição às 14 (quatorze) então existentes, obedecendo às normas técnicas de acessibilidade da ABNT, sendo 02 (duas) delas até o dia 31 de dezembro de 2016 e outras 02 (duas) até o ano de 2018 (*vide* CLÁUSULA PRIMEIRA).

Assim, têm-se que apenas o primeiro dos prazos estabelecidos foi implementado (31.12.2016).

Neste sentido, **determino** a expedição de ofício ao prefeito de Japi/RN, *requisitando*, no **prazo de 10 (dez) dias úteis**, esclarecimentos escritos sobre o cumprimento da CLÁUSULA PRIMEIRA do Termo de Ajustamento de Conduta – TAC nº 0004/2014/1ª PmJSC, especificamente no que tange à construção de 02 (duas) escolas na zona rural de Japi/RN, cujo prazo foi implementado no final do ano passado (31.12.2016).

Santa Cruz/RN, 30 de outubro de 2017.


Ricardo José da Costa Lima
Promotor de Justiça



MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO NORTE

**MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
1ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DA COMARCA DE SANTA CRUZ**Rua Lourenço da Rocha, nº 128, Centro
Santa Cruz CEP: 59200-000
Telefone/Fax: (84) 3291-6929MPRN 1ª PmJSC
Fls nº 07Procedimento Administrativo nº 09.2014.00000352-9
Ofício nº 1138/2017/1ªPmJSC 1ªPmJSC

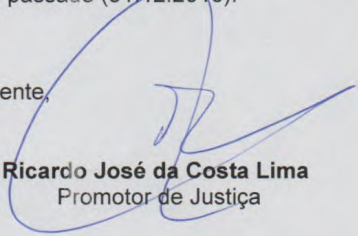
Santa Cruz(RN), 11 de dezembro de 2017

A Sua Excelência o Senhor
Prefeito de Japi/RNAssunto: **Requisição de informações.**

Senhor Prefeito,

O Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte, por seu representante legal na 1ª Promotoria de Justiça da Comarca de Santa Cruz, no uso das prerrogativas que lhe são conferidas pela Constituição Federal (art. 129, incisos III e VI), Lei Federal nº 8.625/93 (art. 26, inciso I, alínea "b") e pela Lei Complementar Estadual 141/96 (art. 68, inciso I, alínea "b"), vem **REQUISITAR, no prazo de 10 (dez) dias** úteis, a partir do recebimento deste, esclarecimentos escritos sobre o cumprimento da CLÁUSULA PRIMEIRA do Termo de Ajustamento de Conduta – TAC nº 0004/2014/1ª PmJSC, especificamente no que tange à construção de 02 (duas) escolas na zona rural de Japi/RN, cujo prazo foi implantado no final do ano passado (31.12.2016).

Atenciosamente,


Ricardo José da Costa Lima
Promotor de Justiça*José Roberto de Sales*
13/12/2017

08

MPRN 1ª PromJG
Fls nº 08



MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO NORTE

**MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE**

1ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DA COMARCA DE SANTA CRUZ

Rua Lourenço da Rocha, nº 128, Centro

Santa Cruz CEP:59200-000

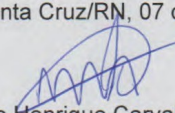
Telefone/Fax:(84) 3291-6929 - 01pmj.santacruz@mprn.mp.br

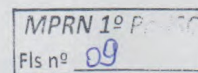
Procedimento Administrativo Nº 09.2014.00000352-9

Certidão de Conclusão

Certifico, para os devidos fins, que não houve
resposta ao ofício *retro*.

Santa Cruz/RN, 07 de fevereiro de 2018


Marcello Henrique Carvalho Cunha
Técnico do MPRN



MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO NORTE
MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
1ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DA COMARCA DE SANTA CRUZ
Rua Lourenço da Rocha, nº 128, Centro
Santa Cruz CEP:59200-000
Telefone/Fax:(84) 3291-6929 - 01pmj.santacruz@mprn.mp.br

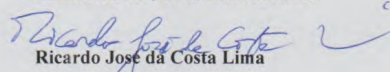
Procedimento Administrativo Nº 09.2014.00000352-9

DEFICIENTE/ACESSIBILIDADE

DESPACHO

Determino a designação de audiência ministerial com o prefeito de Japi/RN, Sr.
Jodoval Ferreira de Pontes, conforme pauta próxima disponível.

Santa Cruz/RN, 07 de maio de 2018.


Ricardo José da Costa Lima
Promotor de Justiça

MPRN 1ª PmJSC
Fis nº 10



MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO NORTE

1ª Promotoria de Justiça da Comarca de Santa Cruz

Rua Lourenço da Rocha, nº 128, Centro, Santa Cruz-RN - CEP 59200-000 Telefone:
(84) 3291-6929, E-mail: 01pmj.santacruz@mprn.mp.br

Santa Cruz, 11 de junho de 2018.

Notificação nº 0212/2018/1ªPmJSC

Referente ao Procedimento Administrativo Nº 09.2014.00000352-9

O MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, por intermédio do Promotor de Justiça da Comarca de Santa Cruz, Dr. Ricardo José da Costa Lima, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 129, VI, da Constituição Federal de 1988, art. 26, inciso I, alínea "a", da Lei nº 8.625/93 (Lei Orgânica Nacional do Ministério Público), art. 68, I, "a", da Lei Complementar nº 141, de 09 de fevereiro de 1996, e art. 17, da Resolução nº 002/2008-CPJ, **NOTIFICA** o(a) Sr(a). Prefeito Municipal de Japi/RN, Sr. Jodoval Ferreira de Pontes, para comparecer nesta Promotoria de Justiça, localizada na Rua Lourenço da Rocha, 128, Centro, Santa Cruz-RN, **no dia 26 de junho de 2018, às 15h30.**

Ricardo José da Costa Lima
Promotor de Justiça

Recebido 21/06/2018



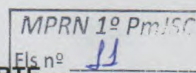
MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

1ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DA COMARCA DE SANTA CRUZ

Rua Lourenço da Rocha, nº 128, Centro

Santa Cruz CEP:59200-000

Telefone/Fax:(84) 3291-6929 - 01pmj.santacruz@mprn.mp.br



Referente ao Procedimento Administrativo Nº 09.2014.00000352-9
DEFICIENTE/ACESSIBILIDADE

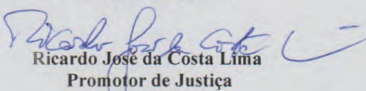
TERMO DE DECLARAÇÕES Nº0031/2018/1ªPmJSC

No dia 26 de junho de 2018, às 15h:00, compareceu a esta Promotoria de Justiça a pessoa de **JODOVAL FERREIRA DE PONTES**, brasileiro, casado, prefeito de Japi/RN, portador do RG nº 891.912 – SSP/RN, inscrito no CPF nº 478.394.304-49, residente e domiciliado na rua Manoel Medeiros, nº 38, Centro, Japi/RN, tendo declarado o seguinte:

"QUE o declarante assumiu a gestão municipal de Japi/RN no dia 01º de janeiro de 2017; QUE a respeito do TAC nº 0004/2014/1ªPmJSC, assinado pelo ex-prefeito Robson Vanderlei de Medeiros, em 20 de agosto de 2014, o declarante informa que não foi cumprido; QUE nos últimos anos não houve a construção de nenhuma nova unidade de ensino na zona rural de Japi/RN; QUE continuam em funcionamento as 14 escolas da zona rural; QUE, na sua gestão, promoveu algumas melhorias nas escolas da zona rural, podendo citar a troca de todo o mobiliário; QUE não houve, entretanto, nenhuma reforma no aspecto relacionado à acessibilidade".

Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrado o presente termo, que depois de lido, foi devidamente subscrito e assinado pelo(a) declarante e pelo(a) Promotor de Justiça.


Jodoval Ferreira de Pontes
Prefeito de Japi/RN


Ricardo José da Costa Lima
Promotor de Justiça

**MPRN**

MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO NORTE

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**1ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DA COMARCA DE SANTA CRUZ**

Rua Lourenço da Rocha, nº 128, Centro

Santa Cruz CEP:59200-000

Telefone/Fax:(84) 3291-6929 - 01pmj.santacruz@mprn.mp.br

MPRN 1ª PmJSC
Fls nº 12

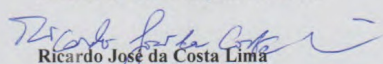
Procedimento Administrativo Nº 09.2014.00000352-9

DEFICIENTE/ACESSIBILIDADE

DESPACHO

Determino a designação de audiência ministerial, conforme pauta, com o ex-prefeito de Japi/RN, Sr. *Robson Vanderlei de Medeiros*.

Santa Cruz/RN, 27 de junho de 2018.



Ricardo José da Costa Lima

Promotor de Justiça

MPRN 1º PmJSC
Fls nº 13



MPRN

MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO NORTE

1ª Promotoria de Justiça da Comarca de Santa Cruz

Rua Lourenço da Rocha, nº 128, Centro, Santa Cruz-RN - CEP 59200-000 Telefone:
(84) 3291-6929, E-mail: 01pmj.santacruz@mprn.mp.br

Santa Cruz, 03 de setembro de 2018.

Notificação nº 0268/2018/1ªPmJSC

Referente ao Procedimento Administrativo Nº 09.2014.00000352-9

O MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, por intermédio do Promotor de Justiça da Comarca de Santa Cruz, Dr. Ricardo José da Costa Lima, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 129, VI, da Constituição Federal de 1988, art. 26, inciso I, alínea "a", da Lei nº 8.625/93 (Lei Orgânica Nacional do Ministério Público), art. 68, I, "a", da Lei Complementar nº 141, de 09 de fevereiro de 1996, e art. 17, da Resolução nº 002/2008-CPJ, **NOTIFICA** o(a) Sr(a). Robson Vanderlei de Medeiros, ex-prefeito de Japi/RN, para comparecer nesta Promotoria de Justiça, localizada na Rua Lourenço da Rocha, 128, Centro, Santa Cruz-RN, no dia 18 de setembro de 2018, às 08h30.

Ricardo José da Costa Lima
Promotor de Justiça

Recebido
18/09/2018
PmJ



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

1ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DA COMARCA DE SANTA CRUZ

Rua Lourenço da Rocha, nº 128, Centro

Santa Cruz CEP:59200-000

Telefone/Fax:(84) 3291-6929 - 01pmj.santacruz@mprn.mp.br

MPRN 1ª PmJSC
Fls nº 14

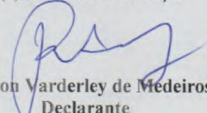
Referente ao Procedimento Administrativo Nº 09.2014.00000352-9
DEFICIENTE/ACESSIBILIDADE

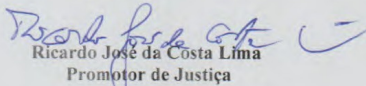
TERMO DE DECLARAÇÕES Nº0040/2018/1ªPmJSC

No dia 18 de setembro de 2018, às 08h45, compareceu a esta Promotoria de Justiça a pessoa de **ROBSON VANDERLEY DE MEDEIROS**, brasileiro, casado, ex-prefeito de Japi/RN, portador do RG nº 749.681 – SSP/RN, inscrito no CPF nº 369.301.134-68, residente e domiciliado na rua Cosme Ferreira Marques, nº 290, Santa Cruz/RN, tendo declarado o seguinte:

"QUE o declarante exerceu o cargo de prefeito de Japi/RN por dois mandatos consecutivos, entre os anos de 2009/2012 e 2013/2016; QUE confirma a assinatura de TAC com o Ministério Público Estadual, no ano de 2014, através do qual havia se comprometido a construir 04 (quatro) escolas na zona rural de Japi/RN em substituição aos 14 (quatorze) pequenos grupos escolares então existentes; QUE muitas daquelas unidades de ensino da zona rural contavam com apenas uma ou duas turmas, algumas delas com 08 (oito) alunos, razão pela qual se entendeu conveniente substituí-las por unidades de ensino maiores, em menor número, que abarcassem toda a demanda da zona rural; QUE reconhece que durante a sua gestão nenhuma nova unidade de ensino chegou a ser construída na zona rural; QUE sabe informar que atualmente a situação permanece inalterada; QUE a crise financeira que afetou os municípios entre os anos de 2015 e 2016 não o permitiu honrar com o compromisso assumido".

Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrado o presente termo, que depois de lido, foi devidamente subscrito e assinado pelo(a) declarante e pelo(a) Promotor de Justiça.


Robson Vanderley de Medeiros
Declarante


Ricardo José da Costa Lima
Promotor de Justiça

**MPRN**

MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO NORTE

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**1ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DA COMARCA DE SANTA CRUZ**

Rua Lourenço da Rocha, nº 128, Centro

Santa Cruz CEP:59200-000

Telefone/Fax: (84) 3291-6929 - 01pmj.santacruz@mprn.mp.br

MPRN 1ª PmJSC
Fls nº 16

Procedimento Administrativo Nº 09.2014.00000352-9

Certidão de Conclusão

Certifico, para os devidos fins, que foi realizado a conclusão dos autos a 1ª Promotoria de Justiça da Comarca de Santa Cruz-RN.

Santa Cruz/RN, 24 de setembro de 2018.

Marcello Henrique Carvalho Cunha
Técnico do MPRN