



“Aprender para ensinar, conhecer para descobrir”: os ensinos de História nos cadernos de planejamento de uma professora Ana Afra em Natal (1991-1992)

Natal
2023

MARIA LUIZA DANTAS LINS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: HISTÓRIA E ESPAÇOS
LINHA DE PESQUISA: ESPAÇOS DE MEMÓRIA, CULTURA MATERIAL &
USOS PÚBLICOS DO PASSADO, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
HISTÓRIA

“Aprender para ensinar, conhecer para descobrir”: os ensinamentos de História nos cadernos de planejamento de uma professora Ana Afra em Natal (1991-1992)

MARIA LUIZA DANTAS LINS

Natal
2023

MARIA LUIZA DANTAS LINS

“Aprender para ensinar, conhecer para descobrir”: os ensinamentos de História nos cadernos de planejamento de uma professora Ana Afra em Natal (1991-1992)

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em História, Área de Concentração em História e Espaços, Linha de Pesquisa ESPAÇOS DE MEMÓRIA, CULTURA MATERIAL & USOS PÚBLICOS DO PASSADO, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a orientação da Profa. Dra. MARGARIDA MARIA DIAS DE OLIVEIRA.

NATAL/RN
2023

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

Lins, Maria Luiza Dantas.

Aprender para ensinar, conhecer para descobrir : os ensinos de História nos cadernos de planejamento de uma professora Ana Afra em Natal (1991-1992) / Maria Luiza Dantas Lins. - Natal, 2023.

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

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em História. Natal, RN, 2023.

125 f.: il. color.

1. Cadernos de planejamento - Dissertação. 2. Espaços escolares - Dissertação. 3. Disciplina escolar - Dissertação. 4. Ensino de História - Dissertação. I. Oliveira, Margarida Maria Dias de. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

MARIA LUIZA DANTAS LINS

“Aprender para ensinar, conhecer para descobrir”: os ensinamentos de História nos cadernos de planejamento de uma professora Ana Afra em Natal (1991-1992)

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela comissão formada pelos professores:

MARGARIDA MARIA DIAS DE OLIVEIRA

EDILSON APARECIDO CHAVES

MAGNO FRANCISCO DE JESUS SANTOS

FABIULA SEVILHA DE SOUZA

Natal, _____ de _____ de _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço de coração a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho de mestrado em História.

Em especial, agradeço às professoras que sempre estiveram ao meu lado, incentivando e orientando minha formação ao longo dos anos.

Ao ensino de História, que se mostrou um campo de estudo fascinante e desafiador, proporcionando-me a oportunidade de explorar e questionar o passado para entender melhor o mundo à minha volta e o que o extrapola.

A Margarida, minha orientadora, que, com sua sabedoria e conhecimento, tornou possível enxergar além dos fatos e datas, inspirando-me a aprofundar a compreensão da História.

A Alesy, cujo apoio, amizade e companheirismo foram essenciais ao longo dessa jornada. Sua dedicação e incentivo foram fundamentais para superar os obstáculos e seguir em frente entre as perdas e os bons momentos, que seguiremos juntos nossas vidas por muitos anos.

Aos meus amigos, e companheiros de formação e salas de aula. Destaco Emerson, Rebeca, Fabricio e Edcarlos, pelos ouvidos atentos e o apoio, mesmo quando distantes. A Emily, por ser uma amiga de tantos anos e caminhos, que me acompanha nas correções.

Não posso deixar de agradecer a Painho e Mãezinha, que sempre estiveram presentes em todos os momentos da minha vida, sendo fontes inesgotáveis de amor, compreensão e apoio. Principalmente quando me apoiaram nas decisões que mudaram minha trajetória.

Por fim, um agradecimento a vovó Zilda e Nazaré, cujo entusiasmo e crença no meu futuro como professora de História sempre me motivaram. Suas palavras de encorajamento foram um impulso para persistir nesse caminho e me tornar a profissional que almejo ser.

Agradeço a cada uma dessas pessoas que desempenharam um papel fundamental em minha jornada acadêmica e pessoal, e por isso sou imensamente grata a todas elas. Seu apoio, carinho e confiança foram essenciais para a conclusão desta pesquisa.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é compreender os elementos que constituem os ensinos de História entre os anos de 1991 e 1992 presentes nos cadernos de planejamento da professora Ana Afra, que foram tornados fontes ao entrar em contato com o NDM - Núcleo de Documentação e Memória da Educação do RN/IFESP - Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. Os cadernos, como objetos da cultura escolar e registros cotidianos, podem ser reveladores de exemplos de ensinos-aprendizagens de História na capital do Rio Grande do Norte, escritos manualmente pela professora para o Projeto Ascensão que tinha como objetivo a educação de adultos, realizado por órgãos da Prefeitura do Natal. A metodologia desenvolvida é baseada no método histórico e ressalta a necessidade de escrever narrativas que revelam a diversidade de ensinos e de como se aprende História. Utilizando como aparato teórico as debates estabelecidos por André Chervel (1990) e Dominique Julia (2001). Ao analisar a forma como os cadernos de planejamento escritos pela professora Ana Afra mobilizaram o método histórico em suas aulas no início da década de 1990, foi possível compreender como a História dos estudantes eram apropriadas para a construção do ensino-aprendizagem, em seguida, identificando os elementos que fazem parte dos ensinos de história para o nível de ensino para qual os cadernos foram escritos. Tal proposição leva em consideração os debates existentes dentro do campo de pesquisa do ensino de História para extrapolar uma construção historiográfica dicotomizada que é limitada a produções sobre um ensino tradicional e inovador ou restritos a prescrições e legislações educacionais.

Palavras-chave: cadernos de planejamento, espaços escolares, disciplina escolar, ensino de história.

ABSTRACT

The aim of this work is to comprehend the elements that constitute History teachings between the years 1991 and 1992 as found in the planning notebooks of Professor Ana Afra, which were turned into sources upon contact with the NDM - Núcleo de Documentação e Memória da Educação do RN/IFESP - Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. These notebooks, as objects of school culture and daily records, can be revealing of examples of History teaching and learning in the capital of Rio Grande do Norte, handwritten by the teacher for the Ascensão Project, which aimed at adult education and was carried out by municipal government entities in Natal. The methodology developed is based on the historical method and emphasizes the need to create narratives that reveal the diversity of teachings and how History is learned. Drawing on the theoretical framework established by André Chervel (1990) and Dominique Julia (2001). By analyzing how the planning notebooks written by Professor Ana Afra mobilized the historical method in her classes at the beginning of the 1990s, it was possible to understand how students' history was incorporated into the teaching and learning process. Subsequently, identifying the elements that are part of the history teachings for the educational level for which the notebooks were written. This proposition takes into consideration the existing debates within the field of history education research to move beyond a dichotomized historiographical construction limited to productions about traditional and innovative teaching or restricted to educational prescriptions and legislation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - A construção da memória das Histórias do ensino de História: a historiografia como consolidadora de narrativas	22
I. O ensino de História e seus vários caminhos	24
CAPÍTULO 2 - CADERNOS DE PLANEJAMENTO: OS ESPAÇOS CONTIDOS NO COTIDIANO ESCOLAR	44
I. A disciplina é aquilo que se ensina e ponto final?	49
II. As estruturas que permanecem	53
III. Ser agente do seu tempo	58
IV. Em tempos de Estudos Sociais como se Estuda História?	64
V. Leituras com nomes dos alunos	81
CAPÍTULO 3 – OS ENSINOS DE HISTÓRIA: As aprendizagens nas entrelinhas do ensinar	85
I. O que é o que é vive olhando para o tempo, mas sempre está perdido ou atrasado?	89
II. Situando pessoas, fatos ou fenômenos no tempo	95
III. Entendendo que as formas de sentir, pensar e agir se explicam pelo contexto que existem	98
IV. Observando permanências e mudanças	103
V. Relacionando períodos no tempo	106
VI. Construindo narrativas	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
FONTES	125

INTRODUÇÃO

“Todo homem é peregrino e traz sempre uma mensagem no coração” (caderno 01, 1991, p. 6)

A frase registrada acima faz parte de um dos planejamentos de aula da Professora Ana Afra Vale de Almeida, que viveu em Natal, no Rio Grande do Norte, atuando em diferentes espaços como professora¹. Os cadernos de planejamento irão compor este trabalho como fontes de pesquisa para se chegar ao seu objetivo maior, que consiste em compreender os elementos que constituem os ensinamentos de História no início dos anos 1990, presentes nos cadernos de planejamento.

O encontro com os cadernos de planejamento ocorreu no NDME - Núcleo de Documentação e Memória da Educação do RN/IFESP - Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, realizado durante o segundo semestre de 2019 a partir da participação como ouvinte no III COHISME - Colóquio História e Memória da Educação no Rio Grande do Norte. Em um dos trabalhos do evento, foi apresentada a existência de um acervo escolar que estava sendo organizado pelo Núcleo de Documentação. Após o colóquio e depois de uma visita ao NDM – que, naquele momento, ainda não havia sido inaugurado – optou-se por desenvolver uma pesquisa sobre a História do Ensino de História no Rio Grande do Norte. Aquele ambiente, então, guardava vestígios que poderiam contribuir para esse estudo.

Em algum momento da primeira visita, a existência da doação do material (mais especificamente, cadernos) de uma professora foi mencionada, mas não revelaram onde ele estava. O material do Núcleo estava disposto em três armários e, primeiramente, o conteúdo de dois deles foi apresentado. No entanto, apesar de serem interessantes, a atenção estava presa em saber o que havia no terceiro armário, pois era onde os

¹ No total, são 20 cadernos de planejamento pertencentes à Professora Ana Afra, professora da rede básica de ensino na cidade do Natal-RN que lecionou em diversas escolas da região, as quais registraram sua organização para aulas que seriam ministradas entre o final da década de 1980 até 1996. Tais cadernos foram entregues por familiares para o NDME - Núcleo de Documentação e Memória da Educação do RN/IFESP- Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. Os materiais que compõem a coleção não estão limitados aos cadernos de planejamento, além deles encontram-se disponíveis fotos, cadernos do seu período de formação, anotações e trabalhos escolares. Tendo em vista os objetivos desta pesquisa e o limite de tempo disponível para sua execução, a trajetória de vida da professora-autora dos cadernos não será objeto de análise, serão referenciados apenas dados que forem importantes para compreensão da proposta de ensino-aprendizagem de História presente nos cadernos. Ressalte-se, porém, que não é desmerecimento sobre o quanto seria importante o estudo da história de vida da professora, isso se dá somente devido às limitações de tempo e abordagem presentes nesse estudo.

cadernos da professora poderiam estar e, como suposto, lá estavam. Assim, a partir dessa aproximação, passou-se a pesquisar e investigar, nos cadernos de planejamento, o que esses objetos da cultura escolar podem revelar sobre os ensinamentos de História do período.

Para além do ensino, podemos encontrar a vida da professora Ana Afra, e atravessada pelas suas vivências em sala de aula, nos cadernos encontramos registro de telefones, datas e evento que participou, para a escrita de sua trajetória de vida é preciso de um outro arcabouço teórico metodológico, no entanto os momentos que cruzam sua trajetória contextualizam parte de sua história surgem ao longo da escrita.

A frase contida no início deste capítulo se utiliza da palavra *peregrino*, que possui vários significados e usos; um deles se refere a uma pessoa viajante que está em constante movimento por longos períodos, mas o termo é usado também como forma de tratar uma pessoa como rara ou singular. A História é feita por pessoas que estão em movimento, seja de continuidades ou de mudanças de caminhos, e para cada um deles o tempo é mobilizado de uma forma que faz com que as experiências sejam singulares, sendo alargadas à medida que tomamos conhecimento (reconhecemos) essas vivências. Compreende-se, desta forma, que ensinar História passa por esses mesmos trajetos.

A peregrinação que envolve esta pesquisa se alarga no encontro com Chimamanda Adichie em sua fala sobre o perigo de uma história única, na qual ela faz diversos questionamentos sobre que tipo de histórias estamos escrevendo. Esta fala – publicada em livro (ADICHIE, 2019) – ecoa clara e integralmente nesta pesquisa, sobretudo porque propõe escrever uma história mais plural, que enxerga as singularidades e a diversidade de análises que podem acontecer por meio de fontes que são produtos do chão da escola.

A singularidade de encontrar os cadernos de planejamento da professora revelou uma questão pertinente sobre como estamos escrevendo a História do Ensino de História. Adichie (2019) afirma que, quando criança, lia livros que contavam histórias distantes de sua realidade; com clima diferente, práticas e costumes distantes dos seus; com um passado que não lhe pertencia ou que ela nunca esteve inserida. Então, quando passou a escrever suas próprias histórias, a autora criou-as exatamente como as que lia: elas eram distantes de suas vivências e não refletiam sua cultura e sua ancestralidade.

É neste ponto que nossas narrativas se cruzam. Quando propomos escrever histórias que sempre partem do mesmo tipo de documentação ou que reproduzem

perguntas que se limitam a questionar se a forma de ensinar e aprender é reduzida a ideias tradicionais ou inovadoras, ficamos presos em uma história única, que não apresenta a diversidade de questões que podemos extrair sobre a História.

Assim, os cadernos de planejamento, além de serem uma fonte inédita, são uma fonte atípica, principalmente devido à dificuldade de encontrá-los preservados e organizados, já que é comum o descarte ao longo dos anos. Apesar da existência de estudos sobre cadernos escolares, os cadernos de planejamento aqui trabalhados possuem singularidades em sua organização e estrutura. O método de registro utilizado durante os anos, por exemplo, permaneceu praticamente inalterado durante quase uma década. Quantos professores conseguem manter o ritmo e a constância em seus planejamentos? Esse elemento significaria que todas as aulas são iguais, independente da turma e nível de ensino? Não, e ao longo deste texto veremos mais sobre essa estrutura sobrevivente no cotidiano dos espaços escolares e como podemos, a partir dele, ver o ensino de História.

Para nós, professores de História e historiadores, quando chegamos em um ambiente longe do nosso círculo de atuação profissional, escutamos algumas versões com sentidos próximos de depoimentos que relatam que “quando estudava, adorava História, as guerras e batalhas... você lembra de quando Napoleão perdeu... assisto muitos documentários você já viu esse?”, que seguem essas ideias, que resumem a História apenas a fatos e acontecimentos do passado ou então se restringem a afirmar que o professor era ruim, “muito tradicional”. Estas falas contadas e repetidas revelam diferentes experiências, as quais podem ser úteis para acessar respostas de como essas pessoas aprenderam História e como elas acham que não aprenderam, pois essas mensagens são produtos de um tempo e de um espaço com motivações que explicam a maneira como as pessoas sentem e agem para observar e relacionar as permanências e transformações que ocorrem ao longo do tempo. No fim, elas constroem narrativas que contam os percursos tomados ao longo de sua formação, assim como a forma como essas aprendizagens são incorporadas às suas vidas a tal ponto que acessam essas memórias como se fossem naturais.

O fato é que aprendemos História mesmo sem estar em uma aula dedicada à disciplina. Estamos utilizando a historicidade para entender a multiplicidade de utilização de objetos em temporalidades diferentes. Como apresentado, os cadernos escolares e o material escolar, assim como os objetos da cultura escolar como um todo, passaram por transformações que vão desde a forma como usamos até a sua

composição, tamanho, preço e durabilidade, dando acesso a uma “caixa preta” da escola (JULIA, 1995, p. 5).

Os cadernos de planejamento aqui estudados são de capa dura com cores sólidas ou com alguma ilustração impressa, com identificação e informações sobre sua utilidade. Sua escrita é feita à mão com canetas esferográficas e hidrocor, com colagens de textos provavelmente retirados de revistas, calendários e jornais. A caligrafia mantém uma regularidade de forma e tamanho e a autora também estabelece um padrão na maneira de organizar o caderno e o planejamento das aulas, que é sempre composto por cabeçalho (data, local, disciplina), tema da aula, descrição de procedimentos e atividades.

Além de informações sobre o ensino, os cadernos de planejamento de professores também poderiam servir para entender sobre quem os escreveu e os organizou, já que encontramos esses dados em suas páginas devido a um cuidado em registrar datas, locais e alguns endereços. Essa identificação é possível, no entanto, neste momento, as reflexões sobre trajetória docente não serão contempladas em razão das delimitações estabelecidas para responder ao problema central desta pesquisa.

Para Viñao (2008), existem alguns campos dentro da historiografia educativa que utilizam os cadernos escolares como fontes históricas. Um desses campos, por exemplo, procura os valores no meio escolar, permitindo que o caderno construa novos caminhos para uma aproximação entre a realidade e as práticas escolares. Outro deles, ainda segundo o autor, seria o da história das reformas educativas e das inovações educacionais. Um problema colocado em seu texto diz respeito aos processos de implementação e difusão de reformas e à distância existente entre as propostas teóricas, a legalidade e as práticas docentes e discentes que poderiam ser solucionadas com a utilização dos cadernos escolares como fontes (VIÑAO, 2008, p. 17-18).

Os autores que compõem o estudo sobre cultura escolar fornecem pistas de como estão sendo construídas as narrativas a respeito das práticas que envolvem as escolas e ajudam na proposta de compreender como esses espaços funcionam em determinada temporalidade. Desse modo, a motivação de usar os cadernos de planejamento como fonte neste trabalho aparece, em parte, nos textos que tratam desse tema. Em Mignof (2008), temos:

Estamos tão acostumados com os cadernos escolares que não damos conta de sua história, que se entrecruza com a história da educação passando por eles despreocupadamente, sem enxergar que falam dos alunos, por professores, dos pais, dos projetos pedagógicos, das práticas avaliativas, dos valores [...] sua circulação e seus usos (MIGNOF, 2008, p. 7).

O uso e a preservação desse tipo de material não é uma prática recorrente, pois guardar esses objetos que não teriam “mais serventia” não é um hábito comum. No entanto, iniciativas como a do Núcleo de Documentação e Memória da Educação do RN/IFESP² possibilitam que os materiais antes descartados passem a ser utilizados como fontes de pesquisa. A coleção de cadernos de planejamento existentes sobre sua salvaguarda – fontes que, até então, eram mecanismos de organização do cotidiano de uma professora – agora podem ajudar na escrita da história de como se ensinava História em Natal. Somos então peregrinos do tempo, sempre na tentativa de aumentar nossas leituras sobre um espaço na pretensão de alargar as experiências e entender o mundo no qual estamos inseridos através dos vestígios que sobreviveram.

Quando Ana Afra produz textos para suas aulas utilizando a história dos alunos – como veremos no Capítulo 2 –, ela está mobilizando a forma de produção do conhecimento histórico. Ela precisa conhecer suas fontes, seus alunos, e escolher quais elementos quer evidenciar, já que ninguém ensina o que não sabe. Com base nessa perspectiva, pode-se propor, segundo Joana Neves (NEVES, 1997, p. 15), que, na dimensão do processo histórico, sujeito é quem **faz** a história, ou seja, é quem realiza ações; e na dimensão da ciência histórica, sujeito é quem **produz** o conhecimento.

Uma pergunta crucial a ser feita é sobre como a prática em sala de aula de quem faz e produz história funciona, como observar o efêmero e o ordinário para compreender a oralidade e a operatividade que alicerçam uma cultura ordinária comum, nos termos do trabalho que Certeau (1994) e seus colaboradores desenvolveram em paralelo para compreender as artes cotidianas do fazer escolar (ANDRADE et al., 2019, p. 3). Assim, ao entender que existe uma pluralidade de fontes que pertencem à cultura escolar e que elas podem contribuir para o ensino de História e para a produção de conhecimento nesses espaços, não podemos encará-las como um simples produto da sociedade, como um reflexo; o fato é que elas produzem e conduzem suas próprias demandas.

Ao estabelecer a articulação entre Certeau (1994) e Chervel (1990), mobilizamos duas dimensões para entender este trabalho. O primeiro possibilita a construção da ideia

² O Núcleo de Documentação e Memória da Educação do RN/IFESP foi criado em 2019, com o objetivo de preservar o acervo histórico do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, que conta com materiais de ensino e aprendizagem, iconografia educacional (fotos, desenhos, gravuras, mapas e gráficos relevantes para a educação), textos pedagógicos e documentos oficiais sobre a educação que registram a trajetória centenária da instituição. Entre as documentações do acervo estão os materiais deixados por familiares da Professora Ana Afra, para ficarem sobre a salva guarda no Núcleo, graças a essa atitude que podemos desenvolver a pesquisa.

de que os espaços são lugares praticados (CERTEAU, 1994, p. 185) e constituídos pelos sujeitos que fazem parte do cotidiano da escola. A partir disso, as práticas ou as “maneiras de fazer” os ensinos realizam movimentos que se cruzam, formando o espaço. Chervel (1990), por sua vez, faz parte da bibliografia para fornecer a abordagem acerca da História e os espaços do ensino, através da História das disciplinas escolares que utilizam os vestígios da própria escola – neste caso, os cadernos de planejamento – para fomentar a diversidade dos usos públicos do passado produzidos no espaço escolar.

Certeau (1994) define que *lugar* é uma configuração instantânea de posições que implica uma ideia de estabilidade e que, para definir o *espaço*, é preciso entender que ele depende de ações e do cruzamento de variáveis que se movimentam conforme o tempo, as circunstâncias e os conflitos ou as proximidades que passam a coexistir. Essas definições desenvolvem a ideia de um *espaço escolar*, pois a escola sempre está em movimento, seja pelas mudanças que ocorrem em sua estrutura e organização, seja pelos sujeitos que passam por ela ao longo do tempo e que, em circunstâncias diferentes, ocupam esse espaço. Em suma, Certeau aponta que *o espaço é um lugar praticado* (CERTEAU, 1994, p. 184).

Portanto, compreende-se que o espaço escolar é um lugar praticado, considerando que as práticas ocorridas em sala de aula ganham vida ao passar pelo tempo e pelas pessoas de forma ordinária, pois ocorre uma modificação do que estaria posto na legislação. Esses espaços produzem suas formas de *ensinos* de História ao produzirem o conhecimento a partir de suas práticas, cada um com suas particularidades, formando, então, vários ensinos. Isso possibilita contar a história dos espaços escolares, que parte do entendimento de um conjunto das relações construídas entre o espaço físico das instituições onde se ensina, seus sujeitos em todas as esferas que o compõem e os resultados dessas relações: leis, prescrições curriculares, estratégias de relacionamento, materiais didáticos, metodologias de sala de aula (OLIVEIRA, 2012, p. 236). A partir desses entendimentos, o espaço escolar é colocado à mostra.

Os cadernos de Ana Afra, dessa forma, funcionam como uma cápsula do tempo que possibilita entender como se ensinava História na cidade de Natal na primeira metade da década de 1990. Elas são uma forma de acessar informações sobre como se efetivaram escolhas e como se dialogava com estudantes, comunidade, legislações, demandas e contextos sociais.

Poderíamos acessar um espaço biográfico da professora, apresentado por Arfuch (2010), ao respeitar a singularidade das tipologias textuais que aparecem nos cadernos e se inserem no cotidiano, da construção de uma trama a partir dos espaços de vida, e da construção da linguagem e do que quer mostrar de si. As narrativas são criadas a partir dessas fontes, que nos servem para registrar, coletar e selecionar que tipos de ensinos quero interpretar – neste caso, para além da pessoa, nossa fonte conduz para entrarmos na intimidade do planejamento de uma professora e analisar suas propostas de ensino-aprendizagem de História.

Além das informações sobre os espaços escolares que estão presentes nos cadernos de planejamento de professores, os objetos da cultura escolar abrem caminhos para entender mais sobre as histórias dos ensinos desenvolvidos. Assim, a análise histórica deste projeto depende das *estruturas sobreviventes* (GADDIS, 2003, p. 57) que se alinham aos questionamentos do presente para tomar forma, estabelecer as narrativas e registrá-las como parte de um processo histórico. Com isso, ao mobilizar os cadernos de planejamento, torna-se possível acessar essas estruturas para a construção e análise de quais ensinos de História surgem a partir dos cadernos.

Alguns passos são necessários para a construção desta pesquisa. Essa ação se inicia com a capacidade do pesquisador de realizar a dedução. Para Gaddis (2003), os processos metodológicos da pesquisa se organizam com a seguinte ordem: primeiro, deve-se examinar as fontes; segundo, perceber seu conteúdo; e, por último, encontrar formas de reapresentá-la.

A metodologia da pesquisa em História envolve uma abordagem específica que se baseia em uma *crítica interna e externa dos documentos*. A crítica interna abrange a análise do suporte do documento, como o tipo de linguagem utilizado e a localização e data de produção. Além disso, a forma de apresentação do material, incluindo a escrita e as expressões utilizadas, e o papel das imagens também são considerados nessa análise. Já a crítica externa aborda o contexto de produção do documento, referências a fatos, personagens ou fenômenos externos e os usos aos quais o documento pode ser destinado.

Aprender História tem como objetivo utilizar o *tempo* como uma ferramenta para ler o mundo e ampliar nossa experiência. Para isso, é fundamental: situar pessoas, fatos ou fenômenos no tempo, compreendendo que suas formas de sentir, pensar e agir são influenciadas pelo contexto em que existem; observar as permanências e mudanças

ao longo do tempo, relacionando diferentes períodos históricos; e construir narrativas que nos ajudem a compreender os eventos e processos históricos de maneira contextualizada e significativa. Ao analisar os cadernos, procuramos, ao longo do texto, o encontrar esses vestígios, que possibilitam a verificação das respostas dos questionamentos que estamos buscando.

Além disso, a aprendizagem da História nos permite alargar nossa experiência por meio do conhecimento de outros lugares e sociedades que já não existem. Conhecer nossa própria sociedade em diferentes épocas e compreender outras formas de agir, pensar e sentir também são ações que contribuem para ampliar nossa perspectiva e compreensão do mundo. Em resumo, a metodologia da pesquisa em História envolve uma análise crítica dos documentos, considerando tanto aspectos internos como externos. Ao aprender História, utilizamos o tempo como uma ferramenta para interpretar o mundo e enriquecer nossa experiência, compreendendo os eventos e processos históricos em sua totalidade e estabelecendo conexões com diferentes contextos e realidades.

Contudo, além desses procedimentos, seria necessário fazer as adaptações para que cumpram com os objetivos da pesquisa. Existem muitos questionamentos a serem respondidos e investigados através dessas fontes que não puderam ser acessados devido às circunstâncias nas quais o texto está sendo desenvolvido³. É preciso, ainda, deixar registrado que os cadernos de Ana Afra são apenas uma parte do acervo do Núcleo. Isso revela a urgência de escrever e construir as narrativas a respeito do ensino no Rio Grande do Norte nas proximidades da virada do século XXI.

Iremos caminhar por outros espaços e narrativas construídas acerca dos ensinamentos de História, compreendendo que os espaços são fruto de relações humanas e a escola é um desses frutos, singular e único em cada uma de suas experiências, de modo que as relações entre aluno/professor são diferentes da relação aluno/coordenação, professor/Estado. Assim, essas relações são construídas em lugares diferentes para cada um dos sujeitos inseridos no que vamos entender como espaço escolar, que não necessariamente está preso aos muros da escola, como nos vem em mente quando

³ Esta pesquisa foi iniciada durante as primeiras ondas de contaminação de covid-19, que acabou prejudicando diversas etapas referentes, principalmente, à digitalização de parte da documentação, como também aspectos que dizem respeito a todo um processo de pesquisa realizado longe dos espaços do PPGH-UFRN e permeado por perdas de familiares e pessoas próximas, que impactam a escrita diretamente.

pensamos sobre ele. Esses contatos com as relações irão produzir, de maneira coletiva ou individual, registros que servem como forma de acessar o passado.

Tal como para os sociólogos, o espaço não é neutro, o meio não é puro contendor, mas é produzido pelo homem, que o “humaniza”. As sociedades “espacializam” o espaço humano, atribuindo-lhe uma ordem que o relaciona com o cosmos, a cultura etc. (SEGAUD, 2016). Assim, quando passamos a habitar o espaço, reafirmamos uma identidade ou criamos uma outra, afinal, existem diversos espaços que podem fazer parte ou constituir o ambiente escolar. A exemplo disso, temos os projetos de educação que se instalam nos quintais de casa, galpões, igrejas e outros lugares que são ocupados de acordo com as necessidades e suas possibilidades de uso. Desenvolver trabalhos que se utilizem dos vestígios deixados pelas pessoas que fazem parte da comunidade escolar abre a possibilidade de não os esquecermos, criando a garantia de permanência para além do tempo presente. Acessando esses lugares, apontamos caminhos para que o presente e o futuro façam sentido.

Complementando com a bibliografia existente sobre o ensino nesses indícios, devemos evitar cair em uma *tábula rasa*, criticada por Segaud (2016) em meados dos anos de 1980. A autora estabelece que os estudos sobre o espaço deveriam ir em direção à ideia de que, nas sociedades, o espaço da casa, da aldeia, da cidade é configurado com a ajuda de invariantes (gênero, família, status social, orientação...), os quais, como resultado, produzem diversidade (SEGAUD, 2016, p. 37). Apesar de não mencionarmos a escola, compreendemos que essas mesmas invariantes também estão presentes e, da mesma maneira, passamos a alimentar a crítica do *espaço alienado*, uma vez que esse conceito leva a crer que existe uma impossibilidade dos sujeitos de dominar e fabricar seu próprio espaço como uma propriedade de um outrem e não como um lugar possível para o desenvolvimento do indivíduo.

Essa impossibilidade estaria presente quando as pesquisas que se relacionam com a temática passam a tratar do que acontece na escola e no ensino de História apenas como meros produtos alienados das práticas e da vida cotidianas. Essa formatação gera uma historiografia atrelada a um espaço de memória que continua se consolidando restrito a um tipo de abordagem que estabelece uma suposta dinâmica de ações históricas tendo um espaço construtor e outro continuador, bem como gera hegemonização de fontes da externalidade da sala de aula, as quais, sendo prescritivas, estabeleceriam os movimentos dentro da escola. Essa é uma questão que será problematizada no Capítulo 1.

A partir dessas informações, esta pesquisa mobiliza esforços para responder a problemática sobre os elementos que constituem os ensinos de História no início dos anos 1990, presentes nos cadernos de planejamento. Assim, será possível compreender a diversidade dos ensinos de História na cidade do Natal-RN, entre os anos de 1990, através dos cadernos de planejamento da professora Ana Afra e em seu cotidiano nos espaços de ensino. A partir desse, surgem outros questionamentos sobre a problemática, expondo lacunas que precisam ser respondidas: quando se ensina usando o cotidiano dos alunos e o mundo a sua volta como referência, a professora também estaria ensinando História? A forma como esse planejamento acontece são desdobramentos das diretrizes das disciplinas escolares? Para responder essas questões, descobriremos, ao longo dos três capítulos que compõem esta pesquisa, os elementos que constituem uma disciplina escolar, os espaços de produção do ensino de história e o como aprendemos História.

Devido à pandemia de covid-19 e à interrupção do processo de digitalização e de acesso às informações, foram analisados cadernos que pertencem aos anos de 1991 e 1992. A forma e o olhar sobre os cadernos se modificaram ao longo do processo da pesquisa, desde a temporalidade até os aspectos específicos que passamos a analisar –motivados, principalmente, pelo recorte dentro da coleção, pois focamos nos cadernos que são utilizados no Projeto Ascensão⁴, nos anos anteriormente citados.

No primeiro capítulo, a proposta apresentada vincula-se diretamente à linha de pesquisa II: Espaços de Memória, Cultura Material e Usos Públicos do Passado, pois, ao trabalhar com a historiografia como um campo de memória, passamos a articular as fontes produzidas pela cultura escolar e a história das disciplinas escolares, tornando públicos e disponíveis os ensinos de História através dos vestígios deixados pela própria escola e contribuindo para a problemática a ser respondida neste texto a partir da articulação entre André Chervel (1990) e Dominique Julia (2001). O primeiro autor possibilita a construção da ideia do que compõe a disciplina escolar, fazendo parte da bibliografia para fornecer a abordagem acerca da disciplina de História e dos espaços do ensino através da história das disciplinas escolares que utilizam os vestígios da própria escola – neste caso, os cadernos de planejamento – para fomentar a diversidade dos usos públicos do passado produzidos nesse espaço, abordando um caminho para o ensino de

⁴ Projeto desenvolvido nas Secretarias do Município de Natal, na década de 1970, que por si só poderia render uma pesquisa sobre seu funcionamento, mas, devido à natureza das fontes analisadas ou à ausência delas, não é possível aprofundar as discussões sobre.

história mais plural. O segundo autor, conduz sua produção articulando sobre a utilização de objetos da cultura escolar nas pesquisas e as possibilidades que ao utilizar esses objetos estamos acessando de uma outra forma a História dos espaços escolares.

No segundo capítulo, iniciamos uma caminhada pelo interior do caderno de planejamento para identificar os elementos que fazem parte dos ensinos de História para o nível de ensino no qual eles estão inseridos. Intercalando as informações que os cadernos apresentaram durante a investigação, buscamos organizá-los em planos. Inicialmente, focamos no plano da materialidade, pensando em como são os cadernos, sua forma, folhas e organização. Na medida que ultrapassamos esse plano, surgem perspectivas que dialogam com conceitos e processos que fazem parte da temporalidade na qual a fonte está inserida, de modo que encaminham a pesquisa para seu objetivo, que é entender como o ensino de História está presente durante as aulas do ano de 1991, o que nos leva à organização de argumentos para validar este encontro com a disciplina de História.

No terceiro e último capítulo, reafirmamos a existência de uma pluralidade de fontes que fazem parte da cultura escolar, as quais podem contribuir para o ensino de história e para produção de conhecimento histórico. Devemos, então, perceber a camada do ensino de História como maneira de entender os elementos que fazem parte desses registros. Apesar de não constituírem, à primeira vista, o que seria a escola, esses elementos revelam os fluxos existentes com passar dos dias: o compasso e o descompasso do cotidiano; a mudança de metodologia do professor; uma tendência de desinteresse do aluno com a disciplina e a indisciplina quando se inserem anotações de comportamento ou a ausência de resposta de uma atividade; e os compromissos e cursos feitos pela professora registrados na agenda pessoal ou em um calendário colado no fim do caderno. Todos esses elementos guiam para a compreensão de como se aprende e como se ensina História.

Logo, é possível pensar que, em algum ponto na construção dessas aulas, as pequenas mudanças que podem ter ocorrido no início desse processo geraram grandes consequências no final (GADDIS, 2003, p. 138). No Capítulo 2, articulamos as camadas existentes nos cadernos, já o Capítulo 3 traz consigo análises para entender como aprendemos História para além da disciplina e como essas mudanças observadas ao longo dos planejamentos modificaram o ensino-aprendizagem dos alunos.

Portanto, as respostas e a importância dessa pesquisa passam por entender algo novo sobre o passado. Em uma das mensagens transcritas nos cadernos, a professora

escreve: “aprender para ensinar, conhecer para descobrir”. Busca-se, pois, esses caminhos para a pesquisa, na tentativa de compreender a fim de publicizar o que estamos conhecendo a partir dos cadernos, possibilitando redescobrir a escola e o cotidiano no qual eles estavam inseridos.

CAPÍTULO 1 - A construção da memória das Histórias do ensino de História: a historiografia como consolidadora de narrativas

Todo dia traz consigo a oportunidade de uma nova escalada (Bergson)⁵

As mensagens de reflexão registradas por Ana Afra e utilizadas ao longo dos capítulos acabam conduzindo a narrativa da pesquisa por completo à medida que encontramos pontos de conexão entre elas. A oportunidade de uma **nova escalada** significa novos objetivos e a oportunidade de se renovar. E, mesmo quando essa escalada passa por espaços já conhecidos, devemos prestar atenção às nuances do trajeto, pois é chegada a hora de avançar ao invés de sempre retomar os mesmos pontos.

Nesse sentido, este capítulo propõe entender como a memória do ensino de História foi construída e consolidada a partir das produções historiográficas em múltiplos espaços e temporalidades, apresentando o que aproxima e o que distância os ensinamentos de História descobertos ao longo da pesquisa. A escalada em busca da memória construída sobre a História do ensino de História já percorreu muitos caminhos – os quais iremos apresentar –, que não podem ser desconsiderados para entender como essa historiografia chegou ao ponto em que estamos. Para melhor visualizar nosso percurso ao longo desta jornada, apresentamos os dados a partir da seguinte imagem:

⁵ Frase retirada do caderno de 1992, destinado às aulas do Projeto Ascensão.



Fonte: Autoria própria

Os critérios que conduziram esta análise se iniciam pela construção de um inventário das produções existentes de uma memória em relação ao ensino de História. Este inventário começou a ser construído ainda nos primeiros vislumbres desta pesquisa, pois é nele que estão os primeiros indícios de como a História do ensino de História no Rio Grande do Norte estava sendo construída. Somente depois desta primeira fase, iniciamos as buscas em outros espaços da historiografia do ensino de História no Brasil. Neste processo, encontramos as trilhas que formam as Histórias do ensino de História, suas rupturas, permanência e lacunas.

Se tentarmos entender o que é a memória, de forma simples, logo chegaremos à conclusão de que a concepção desse termo está relacionada não somente a uma capacidade mental de armazenar informações com a possibilidade de recuperá-las, mas também está ligada a uma construção de vivências e operações realizadas de forma consciente para sua permanência. Desta forma, podemos entender que a memória do ensino de História é uma *produção* e um *produto* de projetos políticos dentro das instituições que a organizam, e que direcionam o que deve ou não fazer parte da memória sobre a temática. Ou seja, a construção dessa memória nos permite guardar, no nosso interior, experiências, tais como sentimentos, acontecimentos, imagens e ideias. No que diz respeito ao nosso objetivo principal, que é entender os diferentes tipos de ensinos de História no recorte temporal e espacial selecionado, não podemos

desconsiderar que eles também possuem uma memória que se utiliza de artifícios nesse processo de consolidação; a questão aqui está em *como* elas foram construídas até hoje.

No texto “Querida história escolar, saudações (ainda que tardias)”, que faz parte da coletânea de cartas escritas para o ensino de História, o autor Arrovani Luiz Fonseca mobiliza sua memória em um diálogo íntimo e humanizado com o Ensino de História e a Disciplina História. Recorro a esse texto para exemplificar a atuação da memória pessoal do professor e autor da carta:

Nunca me esqueço, já mais moço, que minha mãe contou a uma amiga diante de mim que eu iria cursar a graduação em História. Nisso a amiga dispara: “Mas como!? Seu filho gosta de matéria decorativa!?”. Ai, como doeu... Porque desde sempre nunca percebi a História desse jeito... Por acaso não gostava de ficar decorando. Os professores que tive sempre me envolveram, na maneira como se posicionavam, numa narrativa do passado que ressoava como um encantamento que me chamava para visitar um lugar estranho a mim. (FONSECA, p. 51, 2022)

Esse esforço de não esquecer ou de memorar os acontecimentos é fundamental para a construção das Histórias que estamos buscando. Simultaneamente, podemos relacionar isso com a observação que a amiga de sua mãe havia firmemente estabelecido em sua própria memória. Isso ocorre frequentemente devido à maneira pela qual muitas pessoas percebem a disciplina escolar de História como algo superficial e meramente decorativo. Esse caminho que, por vezes, é o único apresentado, precisa ser pluralizado.

É diante desse olhar (que aprisiona uma única perspectiva), que, durante décadas, produziram uma única História do ensino de História. Porém, quando iniciamos nossa escalada, passamos a notar uma característica *hegemonizada*, produções que estão centralizadas em um espaço restrito, e que mesmo dentro da linha de pesquisa na qual este trabalho se insere também podemos observar uma pluralidade de objetos e espaços que constituem o que entendemos pelo Ensino de História e as aplicações que os métodos históricos se apresentam, trabalhos esse que fortalecem e anunciam a importância de entender que tipo de memória e estamos construindo sobre as Histórias do Ensino de História.

Assim, fez-se necessário organizar as informações encontradas nas trilhas como apresentado no infográfico para concentrar análises que foram percebidas ao longo das leituras encontradas, nos eixos da homogeneidade, da hegemonia, da História da Educação, da pluralidade e das continuidades.

I. O ensino de História e seus vários caminhos

A narrativa que foi construída nos últimos 60 anos sobre o ensino de História vem se consolidando com momentos de ruptura e de continuidade, o que demonstra de forma contundente suas origens dentro do campo da História. Logo, nesse processo, diferentes grupos de historiadores passaram a consolidar o ensino de História como uma área de pesquisa que fornece diferentes caminhos a serem percorridos desde seu nascimento, estando em uma região de fronteiras.

Nesse sentido, Caime e Mistura (2020, p. 94) alertam sobre a consciência e a historicidade do objeto estudado pelo campo e sua evolução, sob pena de se cair em repetições e retrabalhos de “novidades” que mantêm essa roupagem há duas décadas. Esse escopo de trabalhos que se relacionam diretamente com a ensino da disciplina estabelecem trilhas que tanto profissionais pesquisadores da Educação como historiadores vêm demarcando nessa escalada para se chegar a uma historiografia e preencher os espaços que não foram demarcados.

As mesmas autoras alertam sobre dois marcos iniciais para as pesquisas do campo: a instalação do Colégio Imperial Pedro II e a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1837 e 1838 (CAIME E MISTURA, 2020, p. 94). Essas instituições passaram por processos que contribuíram para os alicerces do que vem a ser a história nacional e como ela é narrada, é um “projeto de nação”. Assim, projetos e leis foram criados para regulamentarem o ensino em todo país principalmente concentrados nas primeiras décadas da experiência republicana brasileira que se estende até o período no qual Getúlio Vargas esteve na presidência da república .

Outro embate que passou a render uma concentração de pesquisas e publicações são as questões ligadas ao período que antecede o recorte da pesquisa, são as consequências no ensino de História na Ditadura Militar. Nesse processo, incluímos trabalhos sobre os projetos de alfabetização, a criação das universidades e a adoção dos estudos sociais.

No contexto de 1960 a 1985, os historiadores passaram a adotar posicionamentos que modificavam sua relação com as pesquisas e a forma como eram produzidas. Bruna Silva, em um artigo sobre os periódicos científicos e associações de historiadores ⁶, destaca:

⁶ SILVA, Bruna; SANTOS, Wagner Geminiano dos. Associações e periódicos científicos: a rbh e a revista da sbph. In: OHARA, João Rodolfo Munhoz; SANTOS, Wagner Geminiano dos (org.). 40 Anos da Revista Brasileira de História: a historiografia em revista. Vitória: Editora Milfontes Vitória, 2021. p.

Deve-se lembrar que nesta década o Brasil estava sob a ditadura civil militar e que, além da opinião de parte dos pesquisadores sobre a necessidade da separação entre ensino e pesquisa, almejava-se também o distanciamento de questões políticas. A tentativa de muitos pesquisadores em adotar uma postura supostamente isolada de posições políticas e justificada pela defesa da qualidade das pesquisas deve ser compreendida dentro do contexto civil-ditatorial brasileiro (SILVA, 2020, p. 99)

Esse posicionamento mais positivista foi posteriormente visto como tradicional, sendo considerado um ensino de História mais higienizado (CAIME E MISTURA, 2020, p. 100), como forma de driblar possíveis interpretações de resistência à conjuntura política. A narrativa constituída nesse período foi responsável pelo fortalecimento de pesquisas que vinham num processo de negação do projeto político existente, principalmente ao se vincularem a ideais e moldes mais marxistas. Então, políticas públicas ligadas ao ensino foram implementadas e abriram espaço para uma outra direção. Apesar do processo de negar o sistema anterior, que foi a Ditadura de 1964 a 1985, essas mesmas produções e se beneficiaram das ações políticas criadas nesse contexto, sendo herdeiras metodológicas e teóricas do século XIX.

Como desenvolvido por Aryana Costa e Margarida Oliveira (2007), nesse momento se apresentam debates que passam interligar o papel do professor e do pesquisado que versam sobre o ensino de História, então eles passam a se constituir como objeto de reflexão, análise e pesquisa, de uma forma mais enfática, no universo dos licenciados, bacharéis e pesquisadores de História, em geral (2007, p. 148).

Outra questão que podemos apontar mediante as produções a respeito do tema estão relacionadas ao local de produção dessas pesquisas e aos espaços que elas compreendem como relevantes para o entendimento de como as práticas do ensino de História se constituíram ao longo dos anos.

Assim, as autoras destacam a criação de eventos sobre a área.

O Seminário Perspectivas do Ensino de História nasceu, prioritariamente, a partir das disciplinas ligadas aos Departamentos de Fundamentação Metodológica das faculdades de educação, destacando-se as de Metodologia do Ensino de História e Prática de Ensino de História. Comandado desde seu início pela prof. Dra. Elza Nadaí, professora da Prática de Ensino de História da Universidade de São Paulo - USP - configurou-se o referido Seminário em ouvir e refletir sobre uma demanda, sempre crescente entre os professores, em refletir os caminhos que estavam se delineando para o ensino de História. (COSTA, OLIVEIRA, 2007, p. 149)

Este evento acabou por trilhar caminhos que seriam escritos nas décadas seguintes, trabalhos com livros didáticos e análises de reformas curriculares, frutos do período de redemocratização.

Na década subsequente, na qual se inserem os cadernos de planejamento examinados nesta pesquisa, emerge em um cenário marcado por uma diversidade de produções que buscavam abordagens inovadoras. Essas perspectivas eram influenciadas pelas correntes que discutiam a construção do conhecimento e as particularidades inerentes às disciplinas escolares. Entre os primeiros trabalhos que se alinham a esse movimento, destaca-se "O livro didático e o ensino de História" de Joana Neves. Este trabalho, apresentado em um evento da ANPUH, elabora uma reflexão aprofundada sobre a natureza do livro didático. Autores como João Batista Araújo e Oliveira, Sonia Dantas Pinto Guimarães e Helena Maria Bousquet Bomény contribuíram para essa corrente. O trabalho foi publicado conjuntamente pela Editora da Unicamp e Summus Editorial (COSTA, OLIVEIRA, 2007, p.152).

Seguimos rumo a produções que tenham como problema os esforços de uma produção historiográfica depois dos anos 2000, que já vêm se enraizando há pelo menos 20 anos. As pesquisas passam a direcionar para questões que tiram os sujeitos que cercam as práticas de ensinar história como um momento de ruptura, assim,

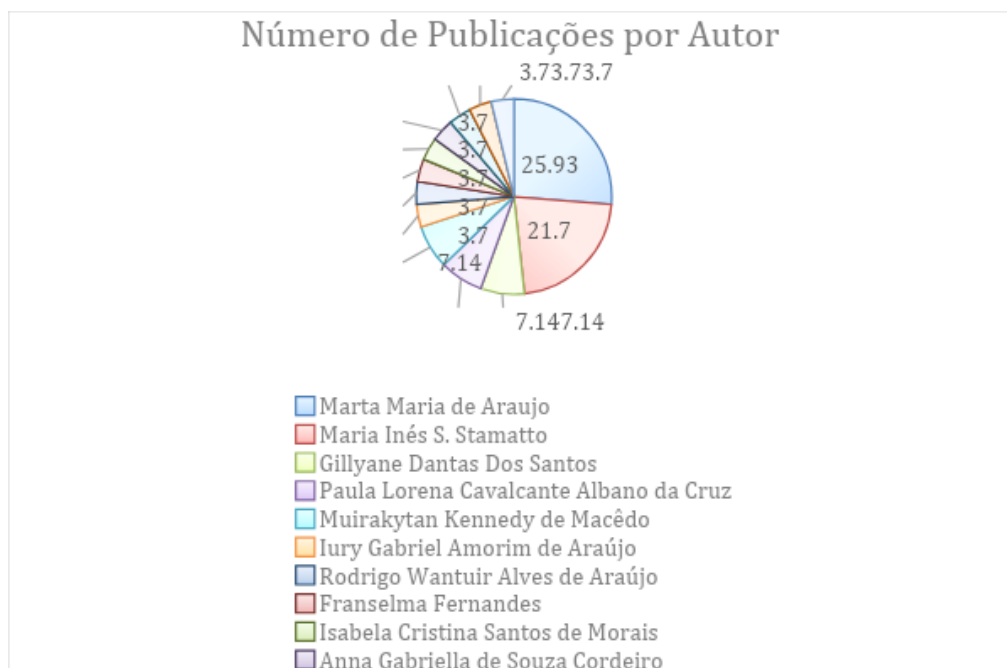
a manifestação dessa tensão nas temáticas perseguidas pelas pesquisas acerca do Ensino de História, como a superação de práticas pedagógicas baseadas na passividade e na memorização dos estudantes; pelo enfrentamento de novos significados para as relações entre estudantes e professores; a formação de professores; problemáticas envolvendo a cultura escolar; o uso de novas linguagens e tecnologias em sala de aula; a produção, difusão e usos dos livros didáticos de história, dentre outras, permeadas por tons de urgência e esperança. (CAIMI; MISTURA, 2020, p. 108)

Nesse sentido, o que a História passa pelos caminhos que cercam a história conhecimento, história cotidiana e a história escolar como o produto dessa estruturação que vem sendo consolidada ao longo da História do ensino de História.

Quando buscamos a bibliografia mobilizada para a história do ensino no Rio Grande do Norte produzida fora do departamento de História, vimos que ela está concentrada, em sua maioria, no Centro de Educação. Aqui, sobretudo, deve-se ressaltar a importância da comparação entre trabalhos de outros campos de saberes em relação ao estudo das histórias dos ensinos. A partir disso, podemos realizar uma análise mais profícua, que sirva de defesa para o que este trabalho propõe.

Nesta parte do trajeto, foram selecionadas 28 produções que remontam à história da educação no Rio Grande do Norte. O recorte foi feito a partir da possibilidade da

presença de pistas sobre a História do ensino de História no Rio Grande do Norte. Este esforço foi feito com a pretensão de melhor analisar a forma como os conhecimentos sobre a temática foram abordados ao longo dos anos e como esses trabalhos – que são referência em seu espaço de produção – contribuem para a construção das Histórias do ensino de História.



Fonte: Autoria própria

O gráfico acima demonstra que, dentre as publicações analisadas, observa-se que 25,93%, sete trabalhos, são de autoria de Marta Maria de Araujo. Maria Inés Sucupira Stamatto contribui com seis trabalhos, representando 21,7% do total. Gillyane Dantas Dos Santos, Paula Lorena Cavalcante Albano da Cruz e Muirakytan Kennedy de Macêdo apresentam, cada um, duas produções, contabilizando 7,14% das autorias cada um deles. Os demais autores, Iury Gabriel Amorim de Araújo, Rodrigo Wantuir Alves de Araújo, Franselma Fernandes, Isabela Cristina Santos de Moraes, Anna Gabriella de Souza Cordeiro, Aline de Medeiros Fernandes e Marianna Carla Costa Tavares, contribuem, cada um, com 3,7% das publicações.

Os trabalhos selecionados para esta parte da investigação já foram concluídos e publicados; estão concentrados no período de 2008 a 2018 e podem ser encontrados em revistas acadêmicas e no repositório da universidade, onde foram publicados.

Apesar de esse não ser o foco desta análise, uma informação a ser percebida é que a história da educação do estado vem sendo escrita por mulheres em sua maioria. Além disso, procurando palavras nos títulos dos trabalhos que tivessem relação com o desenvolvimento da pesquisa, analisamos as palavras-chave dos textos e chegamos ao seguinte panorama: a palavra *Educação* se repete 16 vezes; *escolares* surge 4 vezes; a palavra *ensino e História* aparecem somente 3 vezes cada em seus títulos; *Rio Grande do Norte* apareceu 6 vezes, e *currículo* e *cadernos* aparecem apenas uma vez.

A busca criteriosa por essas palavras-chave específicas visa a um refinamento ainda maior das investigações, com o intuito de identificar e explorar diálogos mais profundos relacionados ao ensino da História. Esse fenômeno revela um aspecto interessante e sugere que os interesses subjacentes aos trabalhos analisados não se encontram diretamente direcionados para um âmbito da historiografia. Essa inclinação aponta para a construção de um determinado tipo de memória histórica construída nesse ambiente. Mesmo considerando a presença de pesquisadores com a formação em História e a presença de grupos de pesquisa orientados pelas professoras que centralizam as publicações, torna-se evidente que os esforços desses pesquisadores estão majoritariamente voltados a investigações que analisam as trajetórias da educação brasileira em uma perspectiva norteadas por produções centralizadas em um recorte temporal recorrente que se alicerça em experiências distantes das realidades diversas existentes no território brasileiro, principalmente quando assumem um reprodução de padrões educacionais. Embora abordem o tema da história da educação ou do ensino, utilizam, para essas pesquisas, predominantemente fontes como livros didáticos e leis instituídas pelo Estado. Como nos trabalhos desenvolvidos com documentações de Ceará-Mirim e da Vila do Príncipe, atual Caicó, essas abordagens denotam uma perspectiva que restringem análises da historiografia das documentações como uma fonte que é moldada dentro da realidade, com referenciais teóricos que remontam a pesquisas ainda do período de redemocratização, nos anos 1980.

Nesse contexto, o Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) emerge como um local onde tais tendências convergem e se manifestam de maneira mais acentuada. As produções nesse espaço estão orientadas para essa tipologia específica de fontes, caracterizando um direcionamento claro e consistente. A partir dessa concentração, delimita-se uma série de trabalhos que se estendem nessa mesma linha de pesquisa, refletindo sobre a relevância de apontar novos enfoques, saindo dessa relação do singular entre a história da educação e as fontes

estabelecidas, para uma relação plural, na qual outras camadas de análise são acrescentadas às investigações já existentes.

Ao realizar as leituras dos textos comentados anteriormente, percebe-se que somente dois destes trabalhos apresentavam de fato vestígios, do ensino de História. Esse fato demonstra que muito do que é escrito, por vezes, não compreende as especificidades das disciplinas escolares e coloca a historiografia sobre o ensino de forma mais generalizada, como algo *homogeneizado* que acontece sempre da mesma forma e nas mesmas condições e que independe dos espaços na qual ela está sendo trabalhada, passando maior parte do tempo deslocada dos acontecimentos que florescem dentro das salas de aula e ficando presa a gabinetes. No entanto, é necessário compreender que também existe uma dificuldade em encontrar fontes que retomem o início da educação do país e sejam produto dos espaços escolares. Cadernos de alunos, trabalhos e atividades, que muitas vezes são o que distancia a escola de um ambiente burocrático, acabam tendo o destino de uma lata de lixo ou da reciclagem. Aproximar-se dessas outras fontes contribuiria para entender novos aspectos presentes na História do ensino de História.

Ainda nessa perspectiva de compreensão, Araujo (2019)⁷, ao escrever sobre a História da Educação de Ceará-Mirim, mesmo com fontes oficiais, traça uma linha cronológica dos surgimentos dos primeiros traços de educação com os jesuítas até o período da Nova República. Trabalhos como os de Araújo, M. M.; Marques, B. P.; Medeiros, A. L.⁸ (2018); Araujo (2017)⁹. Quando as autoras escrevem sobre a educação formativa da estudante Petronila da Silva Neri no Grupo Escolar ‘João Tibúrcio’ da cidade de Natal (1935-1938), trazem pistas importantes para a história do ensino de história, sobretudo quando fala sobre a estrutura educacional do período, as disciplinas que compõem o regimento interno dos grupos escolares e os materiais didáticos usados na sala de aula; também apresenta esses vestígios quando trata das lições que envolviam personalidades históricas. Além disso, os demais trabalhos da listagem concentram seus esforços na temporalidade da Primeira República, contribuindo para estabelecer os parâmetros dos espaços escolares aos quais se dedicam. Por serem trabalhos já

⁷ ARAUJO, I. G. A.; STAMATTO, M. I. S. Educação em Ceará-Mirim: uma trajetória histórica. REVISTA BRASILEIRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, v. 6, p. 47-60, 2019.

⁸ ARAÚJO, M. M.; MARQUES, B. P. ; MEDEIROS, A. L. . A educação primária de uma menina da classe trabalhadora (Natal, 1937-1941). Revista Brasileira de Pesquisa(Auto)biográfica, v. 3, p. 644-656, 2018.

⁹ Araújo, M. M. de. (2017). A educação formativa da estudante Petronila da Silva Neri no Grupo Escolar ‘João Tibúrcio’ da cidade de Natal (1935-1938). Revista Brasileira De História Da Educação, 17(4[47]), 81 - 102. Recuperado de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40688>

finalizados, eles demonstram a possibilidade de buscar outros caminhos; isso significa que podemos mergulhar cada vez mais nessas produções.

Deslocando-nos para produções que constroem uma História da Educação voltada para o interior do estado do Rio Grande do Norte, mais precisamente para a região do Seridó – que, nas últimas décadas, ganhou espaço em produções historiográficas sobre sua História, muito pelos esforços desenvolvidos dentro do CERES - Centro de Ensino Superior do Seridó - e o recente Programa de Pós-Graduação em História dos Sertões –, podemos destacar os trabalhos de Marcedo & Araujo (2014)¹⁰, que buscam pôr suas repostas em fontes como documentos paroquiais (livros de batizados, casamentos e óbitos) e a documentação produzida pelas famílias coloniais daquela Ribeira (inventários e testamentos). Por isso, não traz pistas importantes para a História do Ensino de História, sobretudo pelas fontes que são usadas para a pesquisa, que não têm indícios aparentes sobre o ensino de formas mais evidente.

A partir desse ponto, buscamos os trabalhos escritos no CERES. Das 28 dissertações produzidas até o momento pelo programa, apenas duas trabalham com o olhar para as questões ligadas à educação, sendo elas de Vicente (2022) e de Farias (2021), que versam, respectivamente, sobre o processo de civilizar o homem do sertão do Seridó através de ações educativas desenvolvidas pelo MEB/Sistema Caicó e pela Emissora de Educação Rural de Caicó. Diante disso, o trabalho citado apresenta, por meio de vestígios deixados pela documentação do MEB, o desenvolvimento dessas ações educativas narradas por relatórios, grades dos programas radiofônicos e pelos estudos de áreas apresentados pela documentação durante as décadas de 1963 a 1974. Em seguida, em um outro trabalho sobre o plano de propaganda contra analfabetismo em Parelhas/RN) entre as décadas de 1920 e 1930, recorre a fontes como portarias, atas, leis, decretos, bibliografia local e relatórios, que apontam para o planejamento do projeto, suas determinações e recenseamentos, demonstrando uma ligação contínua com o Departamento de Educação de Natal.

Junto a esta produções, Araujo (2009)¹¹ escreve sobre o processo de escolarização primária da criança pobre nas décadas de 1940 e 1950, no Rio Grande do Norte, dentro de uma instituição católica e suas diretrizes, apesar da iniciativa

¹⁰ Macêdo, M. K. de, & Araújo, M. M. de. (2014). EDUCAÇÃO, INSTRUÇÃO E ASSISTÊNCIA AOS ÓRFÃOS (RIBEIRA DO SERIDÓ, CAPITANIA DO RIO GRANDE DO NORTE, SÉC. XVIII). Cadernos De História Da Educação, 12(2). Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/25027>

¹¹ DE ARAÚJO, M. M. A criança [pobre] em escola católica na cidade paroquial de Jardim do Seridó (Rio Grande do Norte, 1943-1951). EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, v. 23, n. 46, p. 19-36, 20 ago. 2009.

governamental em organizar as escolas primárias, como um movimento nacional. Assim, a Escola do pobre Rural “Jardim Seridoense” surge, segundo a autora, à semelhança das demais instituições criadas, como um espaço social por excelência com o desejo de que as crianças de 7 a 12 anos fossem inseridas em uma cultura letrada e com conhecimentos específicos para ocupar um lugar no campo de trabalho. No entanto, devemos tomar cuidado com esse processo de homogeneização quando tratamos dos espaços escolares. O cotidiano de uma cidade para outra pode até possuir semelhanças, mas existem diversos fatores que modificam as práticas de ensino, seja geograficamente – como o acesso a recursos no interior do estado –, sejam conhecimentos e vivências dos alunos de forma distintas – como a ausência ou presença de chuva e o acesso e o deslocamento para chegar até a escola. Todos esses fatores modificam a forma como essa escola funciona.

Entretanto, a pesquisa em questão acaba se filiando à narrativa consolidada da História da Educação ligada às grandes linhas dos regimes políticos brasileiros. Por isso, não traz pistas importantes para a História do ensino de História que buscamos, sobretudo quando não trata do que acontece na escola de forma mais detalhada ou como as aulas aconteciam de fato, dessa forma, ficam claras estruturas vigentes no período de sua produção. Contudo, Medeiros Neta (2011)¹² chega a conclusões sobre a educação na cidade do Príncipe no século XIX. Em sua tese, ela pensa sobre cidade e educabilidade e ressalta que a pedagogia da e na cidade se deixa ler pelas práticas e ações veiculadas às sociabilidades, que, na intersecção da pedagogia da cidade e das educabilidades, se (con)figuraram como formativas. Para além de sua dissertação, a autora passa a investir em pesquisas sobre a memória da educação do RN, direcionada para a História da Educação Profissional, mas sem se deter ao campo de ensino.

Os trabalhos, apesar de não refletirem diretamente sobre a produções de uma História do ensino de História, traz consigo a possibilidade de futuros estudos mais direcionados a este campo de pesquisa e demonstram a emergência de entendermos mais sobre como a disciplina de História foi construída não somente na região do Seridó, como também em outros espaços escolares existentes no RN, a exemplo disso, o papel das escolas técnicas na difusão do conhecimento histórico.

Prosseguindo nossa *escalada* sobre a escrita da História da Educação no Rio Grande do Norte, que está centrada nas produções contidas no Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, é importante ressaltar que, nas últimas

¹² MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de. Cidade e sociabilidades (Príncipe, Rio Grande do Norte século XIX). 2011. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

três décadas, Marta Maria de Araújo, Maria Inês Sucupira, Olívia Moraes de Medeiros Neta¹³ e seus orientandos vêm construindo pesquisas nesta área. Na escrita de Cruz e Stamatto (2018), as autoras trabalham a forma como a disciplina de História se tornou colaboradora na formação do imaginário social republicano, a partir de livros didáticos e Diários de Classe utilizados no Grupo Escolar Barão de Mipibu - RN de 1909 a 1920, na tentativa de direcionar o olhar para o ensino de História e alinhar o trabalho às propostas de André Chervel.

Stamatto, Maria Inês Sucupira; Caimi, Flávia Eloisa (2016)¹⁴, ao escreverem sobre o Livro didático, se filiam à narrativa consolidada da História da Educação ligada às grandes linhas dos regimes políticos brasileiros. Apesar disso, traz, em parte, pistas importantes para a História do ensino de História, sobretudo quando reconstrói os cenários que pertencem ao livro didático, principalmente quando entende que os conhecimentos históricos partem de um problema a partir de processos de investigação. No tópico seguinte, outros trabalhos que comunicam sobre o livro didático acabam surgindo, mas que acabam por pertencer a um outro escopo teórico metodológico.

Contudo, ao longo dos textos, as autoras entram em conflito com essas propostas, pois se alongam na ideia de que é necessário realizar contextualizações detalhadas baseadas em diretrizes instituídas pelo Estado, deixando em último plano a disciplina escolar e o que acontece com o Ensino de História, sem evidenciar essas particularidades do ensino estudado e encontrado em seu local de pesquisa. Esse aspecto será levado em consideração nesta pesquisa para que não ocorra esse distanciamento da *disciplina escolar* (Chervel, 1990) e das particularidades que existem na História quando são trabalhados o chão das escolas e seus vestígios.

Ainda pensando nas produções no campo da História da Educação, podemos destacar a dissertação de Carlos (2018), na qual o autor trabalha com o ensino de 2º

¹³ Possui doutorado em Educação, mestrado em História e graduação em História (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Bolsista Produtividade em Pesquisa - PQ 2/CNPq. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte exercendo o cargo de Pró-reitora Adjunta de Pesquisa (2023-atualidade). É professora-orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Defensora da escola pública e sócia da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Apênd.). Editora da Revista Brasileira de História da Educação (ISSN 2238-0094), Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (ISSN 1983-0408) e *Histor of Education in Latin América - HistELA* (ISSN 2596-0113). Coordenadora do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE-Apênd.) e vice coordenadora do Laboratório de História e Memória da Educação (Lahmed/UFRN).

¹⁴ STAMATTO, MARIA INÊS SUCUPIRA; CAIMI, FLÁVIA ELOISA. O Livro Didático de História do Ensino Médio: critérios de avaliação e documentos curriculares. *Revista Educação em Questão* (UFRN. Impresso), v. 54, p. 220-250, 2016.

grau no Estado do Rio Grande do Norte e se propõe a estudar a história da implantação da Lei nº 5.692/1971 (1971-1996). Tal qual esse trabalho, outros como os de Araújo e Cunha e Alcântara (2017), Santos e Stamatto (2018) e Araújo (2009) são construídos na perspectiva da análise do que acontece na escola, através de leis e decretos. A questão que é respondida com a conclusão dessas pesquisas, em geral, é a existência de variáveis que modificam a forma como a lei é implementada, inviabilizando uma homogeneidade.

É justamente nesse ponto que se deve procurar escrever futuras pesquisas que passem a pensar como cada um dos contextos existentes se apropriam de forma singular dessas leis. Dessa forma, a melhor maneira de acessar essas formas de apropriação é através das estruturas sobreviventes produzidas pelos próprios sujeitos (GADDIS, 2003, p. 56-57). Essas estruturas consistem em objetos da cultura escolar que são preservados e que contêm os registros necessários para explicar aos historiadores os processos que as produziram. É a partir delas, com o auxílio de conhecimentos prévios, que são escritos os textos historiográficos sobre a temática.

Ao falar dessas estruturas, abrem-se caminhos para as pesquisas que se referem à utilização dos cadernos escolares. Para Viñao (2008), existem alguns campos dentro da historiografia educativa que utilizam os cadernos escolares como fontes históricas. Um desses campos, por exemplo, procura os valores no meio escolar, permitindo que o caderno construa novos caminhos para uma aproximação entre a realidade e as práticas escolares. Outro deles, ainda segundo o autor, seria o da história das reformas educativas e das inovações educacionais. Um problema colocado em seu texto diz respeito aos processos de implementação e difusão de reformas e à distância existente entre as propostas teóricas, a legalidade e as práticas docentes e discentes que poderiam ser solucionadas com a utilização dos cadernos escolares como fontes (VIÑAO, 2008, p. 17-18).

Os autores que compõem o estudo sobre cultura escolar fornecem pistas de como estão sendo construídas as narrativas a respeito das práticas que envolvem as escolas e ajudam na missão de compreender como esses espaços funcionam em determinada temporalidade. Desse modo, a motivação de usar os cadernos de planejamento como fonte neste trabalho aparece, em parte, nos textos que tratam desse tema. Em Mignof (2008), temos:

Estamos tão acostumados com os cadernos escolares que não damos conta de sua história, que se entrecruza com a história da educação passamos por eles despreocupadamente, sem enxergar que falam dos alunos, por

professores, dos pais, dos projetos pedagógicos, das práticas avaliativas, dos valores [...] sua circulação e seus usos (MIGNOT, 2008, p. 7).

O uso e a preservação desse tipo de material não é uma prática recorrente, pois guardar esses objetos que não terão mais serventia não é um hábito comum. No entanto, iniciativas como a do Núcleo de Documentação e Memória da Educação do RN/IFESP possibilitam que os materiais antes descartados passem a ser utilizados como fontes de pesquisa e para o ensino. Prova disso é a utilização, neste projeto, da coleção de cadernos de planejamento existentes sobre sua salvaguarda — fontes que, até então, eram mecanismos de organização do cotidiano de uma professora e que, agora, podem ajudar na escrita da história de como se ensinava História no Rio Grande do Norte.

Quando se encontra pessoas que guardam registros sobre a escola, logo se pensa: O que faz uma pessoa guardar seus materiais escolares? Bastos (2008) diz que, ao fazer esse questionamento durante sua pesquisa, ouviu que, dos cadernos encontrados, apenas os bonitos foram preservados, aqueles que geram orgulho, aflorando a memória dos tempos de escola. Contribuindo com essa afirmação, Viñao (2008) afirma que os cadernos geralmente conservados, como ressaltam vários pesquisadores, são os dos melhores alunos — os encadernados para serem expostos; dos alunos excepcionais; os passados a limpo e de melhor qualidade material —, mas quando se trata de cadernos de professores e professoras, eles serviam apenas como prova de suas atividades escolares (VIÑAO, MIGNOT, 2008, p. 24).

Ainda tratando dos trabalhos que contemplam o uso de cadernos, Mignot (2006) aborda a materialidade em papel e tinta, que é produzida pela escola e enfrenta o tempo, possibilitando estabelecer um “lugar de memória”. Com isso em vista, ao longo do tempo, essas formas de registrar o acontecer do cotidiano da sala de aula sofreram mudanças, evidenciando que não somente os conteúdos, mas também a distribuição do tempo e as metodologias foram alterados (MIGNOT, 2006).

Na busca por outras pesquisas que podem contribuir com o entendimento dos caminhos que já foram feitos por outros historiadores em diferentes espaços, chegamos a Pares (2012), que utiliza cadernos coletados no Rio Grande do Sul nos anos de 1943 a 2010. Direcionando seus esforços a fim de contribuir para a construção da história da alfabetização no estado, ela compara e problematiza o uso de cadernos escolares como objetos ligados ao ensino de História.

Seguimos essa busca em programas de pós-graduação acadêmicos. Nesse momento, não foram levados em consideração trabalhos desenvolvidos dentro dos Programas de Pós-Graduação Profissionais em História¹⁵. Entre as teses e dissertações encontradas, foram levadas em conta as contribuições pertinentes para o desenvolvimento das narrativas sobre o Ensino de História. Entre as pesquisas que surgem, temos Itamar Freitas de Oliveira (2006)¹⁶, que propõe escrever sobre a pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro nas primeiras décadas do século XX. O autor descreve, em seu capítulo *Itinerários de Pesquisa*, as produções sobre o ensino de História até aquele momento, na busca por compreender como os conhecimentos pedagógicos em História eram construídos no ensino primário naquele momento. Ele centraliza, posteriormente, nos demais capítulos, a figura do professor de História e historiador Jonathas Serrano, que vivenciou importantes transformações da sociedade brasileira em sua vida na virada do século. O trabalho apresentado na primeira década dos anos 2000 é um marco para a historiografia e as produções sobre o ensino de História, sendo referenciado por diversos outros trabalhos, cumprindo seu objetivo de universalizar as teorias a respeito do ensino de História do Brasil. Destaca-se na produção de Itamar Freitas (2006) a preocupação do “como se ensina História”, movimentação que também será apresentada no *Capítulo 3 – O ensino de História nas entrelinhas do ensinar*, trazendo consigo as definições do que é História, método e ciência.

Apesar das contribuições apresentadas, o texto há uma temporalidade que representa um cenário de um Brasil nas primeiras décadas da República, os ideais e vivências da sociedade foram transformadas ao longo dos momentos seguintes de sua História. Os cadernos de planejamento da Professora Ana Afra correspondem ao momento de redemocratização e consolidação de uma nova perspectiva política e pedagógica, sendo este o momento de transformações de práticas e de entendimento do que é ensinar história; e é esse processo que iremos percorrer no caminho da escrita. Nesse sentido, o segundo capítulo da dissertação se voltará para a compreensão da materialidade dos cadernos, sua organização e conteúdos trabalhados.

¹⁵ Essa decisão é de cunho processual, que não significa que existe uma hierarquia onde considero uma modalidade de pesquisa melhor ou pior que a outra. No entanto, se faz necessário fazer registros para conseguir a fazer a tabulação das informações de forma mais eficiente e efetiva para o cumprimento dos objetivos da pesquisa.

¹⁶ Freitas, Itamar. A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913/1935). 2006. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

Suelidia Maria Calaça (2008)¹⁷ escreve sobre aprendizagem de história no ensino fundamental em João Pessoa/PB: seus limites, suas possibilidades de 1996 a 2006. Esse estudo de campo foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares, localizada na cidade de João Pessoa, Estado da Paraíba, no período compreendido entre os anos 1996 e 2006. Ele percorre caminhos que colocam conceitos fundamentais para entender o que é História e como os alunos dentro de suas realidades a absorveram, sendo esses os conceitos de *sociedade*, *tempo* e *cultura*. A problemática central desta pesquisa foi respondida através de entrevistas com os alunos das turmas selecionadas. Um ponto importante em sua escrita é quando compreende que:

Existem questões bastante discutidas por todos os envolvidos com o ensino de História: a relação entre a lei e seu cumprimento, a distância entre o currículo formal e o currículo real, a formação dos/as professores/as que lidam com o ensino de História. a questão material das escolas, dentre outras. (CALACA, 2008, p. 11)

Tal entendimento, demonstra o ensino de História, que é apresentado ao longo da pesquisa, sendo um ponto que é comum em nossas pesquisas.

Rita de Cássia Santos Pires, (2001)¹⁸, ao trazer a reforma curricular e o Ensino de História no início da década de 1990, revela as implicações historiográficas das mudanças, respondendo sobre o currículo desenvolvido no recorte temporal aqui trabalhado a partir da espacialidade do estado de São Paulo em escolas de 1º grau da rede. Aliado a isso a história das Disciplinas Escolares e a Teoria Crítica do Currículo é compreendido quais os rastros que passam a ser observados nas alterações das práticas pedagógicas dos professores. Esse tipo de produção endorsa a responsabilidade de entender outros espaços longe do eixo São Paulo e Rio de Janeiro, que por possuírem maior visibilidade, acabam centrando as produções. O que devemos levar em consideração é que, enquanto os currículos de História estavam sendo modificados, uma professora em Natal estava trabalhando com outros segmentos e parâmetros escolares de um projeto de alfabetização que ainda utilizava do termo Estudos Sociais, quando estava planejando aulas que se utilizavam do conhecimento histórico.

¹⁷ CALAÇA, Suelidia Maria. O processo ensino-aprendizagem de História no ensino fundamental: seus limites, suas possibilidades. 2008. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

¹⁸ Pires, Rita de Cássia Santos. Reforma Curricular e o Ensino de História: a proposta da CENP de 1992 e suas implicações historiográficas e pedagógicas.' 01/10/2001 175 f. Mestrado em HISTÓRIA SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FFLCH

Quando procuramos por trabalhos que entendem sobre o *espaço escolar* atrelado à História ou ao ensino de História, foram encontrados trabalhos que não necessariamente falam sobre esse tema específico, mas que contribuem para avançarmos nas percepções acerca dele. Muitos se configuram como estudos de casos ou procuravam construir uma história de outras disciplinas escolares (ou de outros campos científicos, como a psicologia, a pedagogia, a matemática e a arquitetura).

Em um processo de pesquisa, existe uma gama de possibilidades que está no universo da escrita do historiador ao se colocar disponível para organizar elementos sobre o passado. Segundo Gaddis (2003), ao mapear o passado, o historiador está, também, definindo uma coordenada que torna acessível o passado, o presente e o futuro. Quando se escolhe mapear as práticas que envolvem a escola através somente de uma longa reconstrução dos contextos sendo norteados por leis e documentos oficiais, uma parte importante do passado é deixada inacessível para o presente e o futuro.

Os caminhos construídos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, à qual este trabalho se filia, possibilitam as produções do Programa de Pós- Graduação em História - PPGH/ UFRN. Além disso, o grupo de pesquisa Espaço, Poder e Práticas Sociais vem desenvolvendo um leque de pesquisas e ações que possibilitam o encontro com um outro ponto da historiografia sobre as Histórias do ensino de História.

Diante do exposto, podemos destacar os trabalhos que estão inseridos nos debates dos ensinos de História, mas que direcionam seus objetos de pesquisa dentro da formação das Universidades e dos saberes que constituem a formação de profissionais da História. Nesse sentido, o trabalho de Matheus Oliveira (2022) busca compreender se houve contribuição da disciplina Introdução ao Estudo da História à institucionalização da História no curso da Faculdade de Filosofia de Natal, entre 1963 e 1968. Utilizando análises e conteúdo para analisar categorias como disciplina, institucionalização e profissionalização, ele desenvolve suas pesquisas a partir da análise dos programas da referida disciplina, de currículos e de legislações da época.

Ainda com pesquisas sobre o ensino superior desenvolvido pela Faculdade de Filosofia de Natal, Clívia Nobre (2023), em sua dissertação, aborda uma outra temporalidade e o uso de fontes orais para acrescentar peças ao papel desta instituição na construção dos saberes ensinados e consolidados dentro da memória das Histórias do ensino de História no Rio Grande de Norte, na capital do estado, Natal. Principalmente ao compreender o que os precursores produziram na formação Curso de História da FAFIN/FFCL/UFRN, e suas opções metodológicas e historiográficas ao ensinar a

pesquisar, a autora auxiliou na compreensão de aspectos da História produzida e ensinada no Rio Grande do Norte e no Brasil.

Ainda nesse âmbito, Danilo Alvez da Silva (2023), com o trabalho em construção intitulado *Saberes históricos, espaços de memórias e o Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional - NDIHR/UFPB (1976 - 1980)*, busca investigar diferentes formas de produção/divulgação do conhecimento histórico e de saberes históricos desenvolvidos pelo órgão Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional, NDIHR/UFPB, no período de sua aplicação, que corresponde ao cenário da ditadura militar brasileira (1976-1980). Com isso, esse trabalho reflete a existência de uma preocupação em contribuir para compreensão da produção dos conhecimentos deslocados do *eixo* comumente referenciado ao sul do país.

Ainda pensando as produções sobre ensino de História escritas no PPGH, é válido compreender as contribuições que vêm se constituindo nos trabalhos escritos sobre análises dos livros didáticos e os espaços nos quais eles se inserem, gerando debates historiográficos. Essas contribuições são de Jandson Soares (2023), Jefferson Silva (2019) e Rafael Quinzani (2023). O primeiro apresenta, em sua pesquisa, as disputas entre o Estado brasileiro e os autores de livros didáticos, entre 1995 e 2016, em torno da constituição de um conceito de livro didático, entendido aqui como um saber-fazer. Ele relacionando principalmente os documentos produzidos e divulgados pela Associação Brasileira de Autores de Livros Educacionais (ABRALE) e os Guias do PNLD, elaborados pelo Estado Brasileiro.

Em um outro olhar, o segundo autor, Silva (2019), tem por objetivo central analisar as disputas, negociações e embates travados pelo Movimento Negro e o Estado brasileiro no espaço escolar, no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais, tendo como recorte a especificidade dos afro-brasileiros, a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre os anos de 1995 e 2014.

Seguindo, com a mesma tipologia de fonte, Leda Virginia Belarmino Campelo Potier (2014)¹⁹, em *História para "ver" e entender o passado: cinema e livro didático no espaço escolar (2000-2008)*, desenvolve seu trabalho dentro das linhas que tangenciam o espaço escolar e o cinema, entrelaçando o uso do livro didático com a

¹⁹ POTIER, Leda Virginia Belarmino Campelo. *História para "ver" e entender o passado: cinema e livro didático no espaço escolar (2000-2008)*. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

utilização de filmes para a apropriação de conhecimentos históricos, que muitas vezes não estão presentes somente na disciplina, mas nos cotidianos dos alunos.

O último autor, Quinzani (2023), desbrava essas as produções e outras sobre os livros didáticos produzidos nos últimos anos, demonstrando que a memória sobre a produção do livro didático por vezes se concentra em uma história única, subvertendo a ideia de que o livro didático é mera apropriação dos conhecimentos existentes no meio acadêmico, sem levar em consideração a pluralidade deste objeto de análise.

No que diz respeito aos trabalhos escritos que estão diretamente ligados à escrita de uma memória da História da Educação balizada na educação básica e nos processos de letramento desenvolvidos por projetos educacionais, encontramos o trabalho já finalizado de Isabela Ferreira (2022), que analisa o ensino de História nos programas e aulas radiofônicas empreendidas pelo Movimento de Educação de Base (MEB) no Sistema Radioeducativo de Natal-RN durante a década de 1960. O movimento foi uma experiência lograda pela Igreja Católica com o decreto 50.370/1961 e contou com a participação de leigos para a construção de uma educação de base para jovens e adultos nas áreas rurais do Brasil. Utilizando os conceitos de André Chervel para compreender o conceito de disciplina escolar, ela percebe a disciplina História para além das normatizações apresentadas e desdobra o que faz parte do ensino de História para além dessa disciplinarização, pois é possível enxergar o método histórico e sua essência nos diferentes espaços escolares.

Thabata Alvarenga (2023) desenvolve sua pesquisa a partir do conceito de espaço escolar do Núcleo de Educação Infantil (NEI-CAP-UFRN), entre os anos de 1979 e 2008. Apesar do recorte temporal contemplar essa pesquisa, não ocorre um debate centralizado na perspectiva do ensino de História nesse espaço, de modo a não dialogar diretamente com esta pesquisa.

Atrelado a estudos sobre a História do ensino de História, Silva (2015)²⁰, na dissertação *Os usos e funções do ensino de História a partir da disciplina “Cultura do RN” (2007 a 2013)*, nos aproxima ao questionar a construção de narrativas sobre o passado e até que ponto isso interfere num processo de consolidação de uma identidade potiguar nas escolas públicas estaduais do RN. A disciplina de “Cultura do RN” passa a

²⁰ SILVA, Katiane Martins Barbosa da. *Os usos e funções do ensino de História a partir da disciplina “Cultura do RN” (2007 a 2013)*. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

ser um agente que interfere no como toda uma geração vai perceber a história do estado através dos livros didáticos da disciplina.

Por outro lado, Pierre (2019) traz a proposta de ancora seu trabalho, entre outros, nos conceitos de cultura escolar, currículo e disciplina escolar, propostos por Dominique Julia, Ivor Goodson e André Chervel, buscando construir a trajetória do ensino de História do Rio Grande do Norte durante o recorte de 1892 e 1925, anos da promulgação da primeira lei de ensino do estado e da proposta de utilização do primeiro livro de História nos Grupos Escolares do Rio Grande do Norte. O objetivo é compreender como a disciplina foi ensinada nas escolas e como atuou na formação dos novos cidadãos dentro do ideário político republicano. No entanto, ao longo da escrita, acaba por se distanciar dos conceitos que Chervel e Julia fomentaram, principalmente no que diz respeito à tipologia da fonte em análises vinculadas somente a documentos produzidos pelo Estado republicano.

A utilização de Chervel (1990) e Julia (2001) é crucial para o desenvolvimento da pesquisa com os cadernos de planejamento da professora Ana Afra, pois entender a relevância de diferentes fontes para perceber a complexidade existente na consolidação das disciplinas escolares e na utilização dos objetos que fazem parte da cultura escola. Esses objetos escolares aparecem enquanto elementos essenciais para a escrita de uma historiografia do Ensino de História que levam em consideração a multiplicidade dos conceitos e práticas que emergem dos espaços escolares. Neste sentido, ocorre um dos pontos de distanciamentos dos demais trabalhos escritos até o presente momento da escrita deste capítulo.

Outros trabalhos que também se encaixam nos eixos aqui apresentados ainda estão em desenvolvimento dentro do espaço do PPGH- UFRN, como o de Caio Lima²¹, Emerson Pereira²², Sabrina de Oliveira²³ e Danilo Silva.

As nuances que cortam esses trabalhos são percebidas como um processo de alargamento dos debates sobre o Ensino de História, incentivados pela escrita de Margarida Oliveira²⁴ e Itamar Freitas(2021)²⁵, que continuamente vêm contribuindo na

²¹ Espaço escolar e a renovação do ensino: Ginásios Vocacionais e o trauma histórico (1961-1971); Início: 2022; Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte;

²² A história indígena no espaço escolar norte-rio-grandense: uma análise de livros didáticos de história regional (1994-2016); Início: 2022; Dissertação (Mestrado em HISTÓRIA) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte;

²³ Lei 10; 639/03 e a universidade: A formação dos professores de História e as relações étnico-raciais (2003 - 2021); Início: 2022; Dissertação (Mestrado em HISTÓRIA)

²⁴ Professora do Departamento de História UFRN,

²⁵ Doutorado em História (2015-2019)Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Título: Discursos sobre o método nos manuais de História (1870-1930) e Doutorado em Educação: História, Política,

formação de novos historiadores. Eles percorrem os caminhos que surgem das demandas do tempo presente, exercendo o ofício do historiador a medida que faz leituras de fenômenos, fatos, personagens, no tempo e espaço com o rigor do método histórico. Essas leituras e produções sobre o tempo e o espaço nos encaminham para a produção de uma memória sobre o campo do ensino de História de forma definida, que, ao mesmo tempo, entende que esta definição não está isolada em um topo de uma montanha, entendendo a necessidade de abrir novas trilhas, contribuindo assim para a *continuidade* do campo de pesquisa.

Entre as preocupações dos autores, pode-se destacar a ideia da construção de uma memória que prioriza a dicotomização dos estudos sobre as práticas do ensino de História, a qual é tratada com a dualidade da existência de um saber acadêmico e um saber escolar, apresentada por Oliveira (2003):

A diferença entre um e outro é tratada como o primeiro sendo “científico” e o outro, “oficial”, ou “mais difícil” ou “simplório”, respectivamente. Não é papel das, assim chamadas (preconceituosamente), disciplinas de conteúdo discutir esse assunto, isso fica para as disciplinas pedagógicas. Afinal, escola é preocupação dos pesquisadores menores e dos autores de livros didáticos que, de tão malvistos, muitas vezes, usam pseudônimos. Na Prática de Ensino, o aluno espera resolver todos esses não compreendidos problemas. “Sou um historiador”, pensa o aluno, “agora me dedicarei – para o cumprimento das exigências – a uma questão mais fácil: ensinar, divulgar a consciência histórica a que chegamos para os que não a sabem”.

Oliveira (2003), em seu primeiro capítulo da tese intitulada *O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil*, delimita uma série de questões que vão reverberar por toda uma geração de pesquisadores que leram e discutiram suas ideias nos últimos 20 anos. Nesse ponto, incluo também esta pesquisa como parte dessa construção das memórias dos ensinos que procuram enxergar os espaços escolares e os objetos que o compõem para além da legislação, de documentos oficiais e de currículos produzidos, muitas vezes, longe do espaço escolar.

O esforço de deixar clara a apropriação dos tipos de conhecimentos nas diferentes frentes de pesquisa desenvolvidas nos últimos anos é um reflexo dos espaços que cada um desses pesquisadores ocupa. Deste esforço, a uma fuga da construção de narrativas produzidas no eixo do Sul e Sudeste do País, como nas pesquisas de

SILVA²⁶, FERREIRA, OLIVEIRA²⁷, NOBRE²⁸, que vem consolidando os estudos sobre a História dos cursos de História no Nordeste. Estes pesquisadores citam a Aryana Costa, em sua tese ²⁹, professora da UERN, no que diz respeito as produções sobre o ensino na graduação e a memória criada dentro da USP, ainda que seus estudos estejam concentrados no eixo já citado. Já em sua dissertação, Costa (2010)³⁰ contribuiu para o tema da formação dos profissionais de História, na UFRN.

Por isso, apresentar a memória construída nos últimos 20 anos sobre o ensino de História é uma escalada na qual se faz necessário levar em conta os espaços em que ela é produzida. Mesmo dentro das delimitações geográficas do Rio Grande do Norte, seus pesquisadores escalam essa montanha em diferentes direções, seja pelo ponto de partida (quando suas pesquisas falam sobre outras realidades), seja por compreenderem as fontes e as experiências já descritas de uma forma cristalizada.

Sobre isso, Gaddis (2002) aponta os perigos de cair no reducionismo quando pesquisadores se utilizam de um único método para explicar o passado. Com isso, prendendo suas análises majoritariamente em um espaço virtual, denotando a ação de reproduzir o real como forma de comprovação de um conhecimento histórico. Assim, constrói um paralelo com as Ciências Sociais, que são úteis para entendermos como o método histórico interfere na forma como produzimos e compreendemos a escrita da História.

Os cientistas sociais, ao contrário, tendem a introduzir narrativas dentro de generalizações. [...] A teoria portanto vem primeiro, junto com a explicação necessária para confirmá-la. Os cientistas sociais particularizam, visando a objetivos gerais e, por isso, eles realizam uma *particularização generalizada*. Essa distinção entre a teoria incorporada e a englobada entre a generalização cravada em um tempo preciso e a generalização para o tempo como um todo suscita um comportamento diferente dos historiadores em relação a seus colegas do campo das ciências sociais, em diversas formas importantes.

²⁶ Doutorando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGH - UFRN). Membro do grupo de pesquisa Espaço, Poder e Práticas Sociais (UFRN), Coordenador do GT – Ensino de História e Educação (ANPUH-PB) E-mail: daniloalveshistoria@gmail.com. Orientadora: Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN)

²⁷ Doutorando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGH - UFRN)

²⁸ NOBRE, Clivya da Silveira. **NÃO HOUVESSEM NO BRASIL ESSES AUTODIDATAS PRECURSORES: DOCENTES E A PRODUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DE HISTÓRIA NO RIO GRANDE DO NORTE (1955-1991)**. 2023. 238 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Ppgh, Ufrn, Natal, 2023.

²⁹ Sua tese de doutorado, intitulada “*De um curso d’água a outro: memória e disciplinarização do saber histórico na formação dos primeiros professores no curso de História da USP*”, foi escolhida a melhor tese de doutorado do PPGHIS/UFRJ em 2018.

³⁰ COSTA, Aryana Lima. **A Formação de Profissionais de História: o caso da UFRN (2004-2008)**. 2010. 193 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

Os historiadores trabalham com generalizações limitadas e não universais. Raramente reivindicamos aplicabilidade para nossas descobertas além de tempos e locais específicos. [...]

Essas generalizações não precisam ser universais, contudo, para terem uma ampla aplicabilidade. Os historiadores estão preparados para apreender tendências ou padrões: com certeza não existem leis a ser aplicadas todo o tempo, mas algumas certamente têm utilidade. Se tivermos de fazer todos os nossos julgamentos sobre a realidade só baseados em leis, estaríamos em razão da pequena quantidade de tais leis muito fora de contato com grande parte da realidade. (GADDIS, p. 88-89)

Portanto, apesar de estar falando da relação do método de pesquisa de historiador com as ciências sociais, as observações estabelecidas pelo autor também nos contempla. A medida em que se escreve uma história do ensino de história, por vezes as pesquisas caem no campo das generalizações do que seria o ensino desenvolvido nos espaços escolares, mas, como historiadores, devemos estar na continuidade do exercício do preparo da análise desses padrões, que muitas vezes se tornam inexistentes devido às particularidades daquele tempo e espaço.

“A eterna sabedoria fez tudo no amor; do amor todos dependem e a ela todos retornam” (Farid, Al din Attar, caderno 1992, p. 2)

CAPÍTULO 2 - CADERNOS DE PLANEJAMENTO: OS ESPAÇOS CONTIDOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Buscamos, neste capítulo, responder às seguintes questões: como apresentar a materialidade dos cadernos? Quais são suas particularidades e o que faz deles geradores das reflexões que serão propostas? Inicia-se, então, a pensar a partir de questões geradoras e logo me recordo de Paulo Freire. Como pensar os cadernos sem levar em consideração suas várias camadas de significados, práticas e usos? Cada um deles é único? No início de cada ano, se comprava um novo caderno com especificações, recebia-se de alguém ou estes faziam parte dos materiais repassados pelos espaços de trabalho? Os cadernos serviam apenas para um único espaço ou estão misturados entre as muitas aulas de um professor? Para isso, descreveremos o caderno de planejamento de aulas dedicado ao Projeto Ascensão do primeiro semestre do ano de 1991, produzido para aulas dedicadas à Alfabetização de Adultos³¹, as quais, de acordo com registros do caderno, ocorriam em dois espaços: na Secretaria³² e no FENAT³³.

Ainda sobre a Alfabetização de Adultos, é essencial ter em mente as particularidades do ensino de adultos que estão presentes na organização da educação brasileira com o Decreto-Lei Nº 8.529, de 2 de Janeiro De 1946. Instituída pelo Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, é decretada a Lei Orgânica do Ensino Primário, a qual previa o então chamado “supletivo”, com duração de dois anos, em seu Art. 9º.

Como destacam Olegario e Ferreira (2018)³⁴, na maioria das vezes, o perfil dos alunos é de trabalhadores/as, empregados/as e desempregados/as que não tiveram acesso à educação no tempo programático. São pessoas que, geralmente, frustraram-se no sistema escolar, já com histórias de vida, com conhecimentos próprios e que têm pressa para aprender, apesar das dificuldades impostas pelo cansaço da vida adulta e a rotina de trabalho. Esse perfil de alunos, consequentemente, revela particularidades na forma de ensiná-los.

³¹ A nomenclatura EAJ - Educação de Jovens e Adultos só é adotada após de acordo com as definições legais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96)

³² Secretaria Municipal de Educação.

³³ FENAT - Federação de Esporte de Natal. Até o ano da demolição, ficava localizado no Estádio João Cláudio de Vasconcelos Machado, mais conhecido como Machadão, estádio de futebol da cidade do Natal, no Rio Grande do Norte, que teve sua estrutura demolida em 2011 para a construção do Arena das Dunas, construído para a Copa do Mundo de Futebol de 2014.

³⁴ EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DA LDB 9.394/96 E DO PNE () LEI Nº /2014.

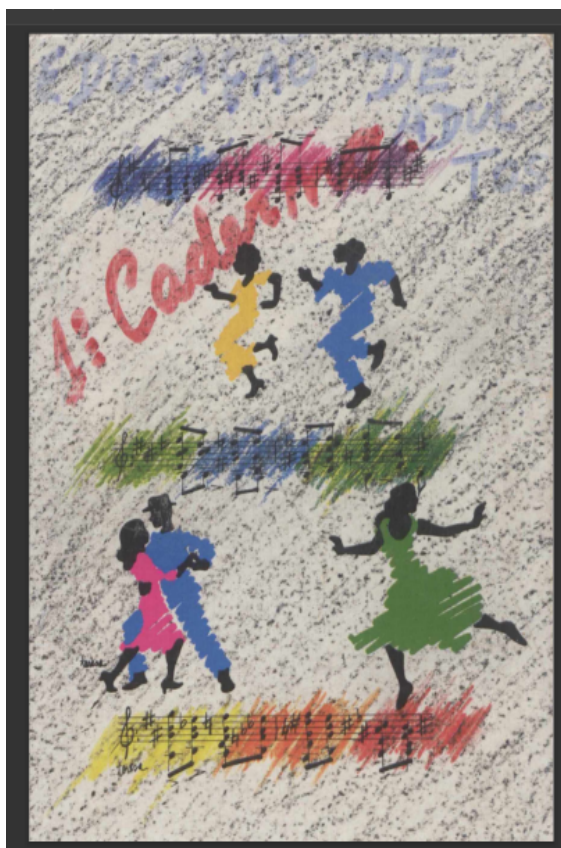
Saber organizar o material de planejamento em uma rotina de muitas turmas faz parte de um desejo de qualquer professor comprometido com sua função em sala de aula. Desde que comecei a refletir sobre como se ensina, o cuidado com o meu planejamento aumentou, mas também passei a entender como a fonte foi construída. Os processos que foram descritos e imaginados sobre a utilização dos cadernos e sua construção fazem parte do que vamos chamar de cultura escolar, e revelam as interações que existem no espaço escolar, que é formado por um conjunto de normas e práticas variáveis. Como desenvolvido por Julia (2001), essa cultura, em sua essência, é formada pela mutualidade entre relações pacíficas e conflituosas, desse modo, a escola jamais será a mesma; apesar da existência de pontos comuns, o tempo, o espaço e as culturas são modificados.

Os cadernos apresentam essas relações e fazem parte dessa cultura, revelando situações ricas para a análise do como se ensinava, além de trazer à tona os conhecimentos escondidos e os saberes embutidos que são incorporados em suas condutas e comportamentos. Julia (2001, p. 15) destaca os perigos que existem ao estudar fontes que fazem parte dessa cultura, ressaltando que os historiadores da educação frequentemente caem em dicotomias em suas análises, declaram a inexistência de inovação em certos períodos ou acabam destacando um determinado pensamento como detentor de uma originalidade ímpar. O fato é que, ao mergulhar nas páginas dos planejamentos, não podemos deixar as lentes embaçarem, pois as fontes estão inseridas em múltiplas camadas. Não são todas as aulas que irão apresentar respostas para nossas perguntas, mas elas contribuem sempre de alguma maneira para entender as articulações existentes que pertencem àquele tempo e espaço.

Acessar a história do ensino de História através dos objetos da cultura escolar é passar pelo obstáculo da reconstituição devido à sua dificuldade em três eixos: a preservação, a conservação e a manutenção. Essas ações são agravadas pela forma com a qual lidamos com os produtos da cultura escolar, pois, apesar da produção diária de atividades, trabalhos e materiais vindos das salas de aula, o processo de conscientização sobre as possibilidades de uso dessas matérias em pesquisas e até mesmo para transformá-los em outros recursos didáticos não passa pela cabeça dos sujeitos que estão presentes nos espaços escolares. De forma geral, o máximo que se preserva desses produtos parte de alguma relação afetiva, da família ou do aluno que sentiu orgulho do que realizou. Nesse ponto, eles se diferenciam de outras fontes históricas, devido ao fato de não terem uma organização ou obrigatoriedade do Estado em salvaguardá-las como

documentos oficiais, os quais muitas vezes precisam ser recorridos para emissão de declarações e comprovações, como no caso dos registros escolares e diários de classe.

Quantas dessas fontes não se perderam porque uma xícara de café virou na mesa, um pincel melado de tinta estragou uma atividade, uma chuva molhou todo o material escolar, nossos familiares acreditaram ser acumulação quando resolvemos guardar ou simplesmente porque não têm mais serventia no próximo ano letivo e esse material acaba parando em tonéis de lixo espalhados pelas cidades?



(ALMEIDA, 1990, p .1)

O primeiro caderno que observaremos pertence ao recorte temporal do ano de 1991. A primeira data registrada é o dia 04 de fevereiro de 1991; a primeira aula é de 08 de fevereiro e a última aula data de 07 de setembro, totalizando 120 páginas, contando como elementos pré-textuais e pós-textuais (capa, contracapa, calendário, anotações). O caderno possui capa dura e tamanho de folha A5. Na capa, estão representadas figuras humanas dançando; na primeira metade, uma dupla em amarelo e azul, na outra, um casal de rosa e azul e uma dançarina solo com um vestido verde, separadas com trechos de partituras musicais em três linhas pintadas, cada uma delas com três cores.

Ainda na capa, podemos observar a intervenção escrita “1º caderno” em vermelho e um pouco mais apagado, em azul, está escrito “EDUCAÇÃO DE

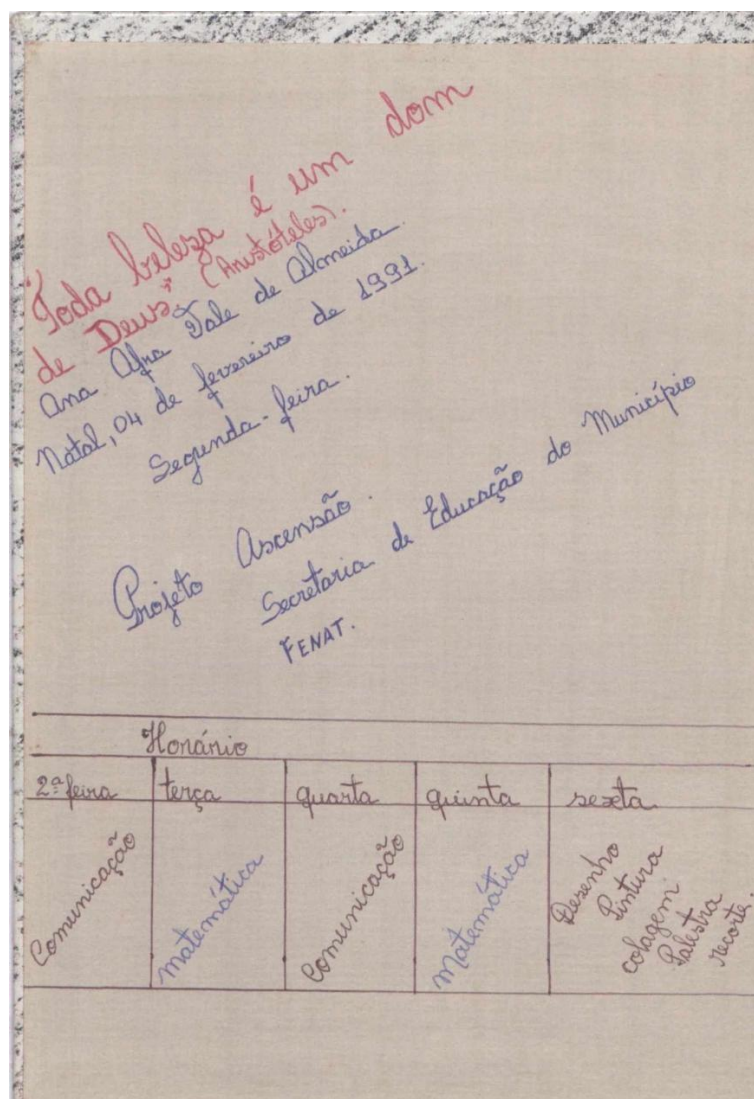
ADULTOS”, como podemos observar na imagem representada acima. A partir dessas informações, podemos perceber alguns dos sentidos que iremos encontrar ao longo da escrita. O fato de a professora escrever “1º caderno”, supõe a organização que pode ou que existem outros do mesmo ano, com a possibilidade de essa identificação ter sido feita depois do fim de seu uso.

Ademais, categorizar que este caderno em específico é para a educação de adultos abre pretexto para entendermos como estava o nível de alfabetização da população do município de Natal. No capítulo “As políticas de educação de jovens e adultos e sua repercussão no município de Natal” da coletânea de artigos publicados pela Editora da UFRN “Recortes: Momentos da educação norte-rio-grandense”, Stamatto (1996) aponta a existência de vários projetos de alfabetização que estavam presentes ou eram consequência de demandas e projetos políticos do governo que estava no comando, como o MOBREAL e a Campanha De Pé no Chão Também se aprende a Ler, que obtiveram desenvolvimento e destaque nacional e foram constituídos com o foco em jovens e adultos. Segundo o Censo 1991, havia cerca de 29,4 milhões de brasileiros analfabetos³⁵ (NELSON, 1996, p. 100), apontando que os esforços da Secretaria Municipal de Natal com relação à demanda de alfabetização se intensificaram neste período.

Fato que pode ser observado já no censo de 1980³⁶, cerca de 49,92% da população do estado do Rio Grande do Norte responderam que “não sabiam ler e escrever” o que corresponde a 808.878 pessoas de um total de 1.620.451, a pesar dos esforços esses índices continuaram elevados durante as décadas seguintes.

³⁵ Sobre o censo demográfico, até a realização do censo seguinte, passaram-se 11 anos, não houve Censo em 1990. Para essa operação, o IBGE precisava contratar mais de 180 mil pessoas em caráter temporário. Entretanto, a autorização da contratação desse contingente foi sendo protelada, visto que o governo tinha a diretriz de reduzir o quadro de servidores públicos. Quando a contratação foi autorizada, em julho de 1990, não havia mais tempo hábil para se realizar o processo seletivo público para contratação dos recursos humanos destinados ao censo, cuja coleta de dados estava programada para se iniciar no mês de setembro. Por que motivo, o IBGE decidiu realizar o censo em 1991. (Memorial do IBGE)

³⁶ FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE / Centro de Documentação e Disseminação de Informações - CDDI (Departamento de Sistemas de Informações)



(ALMEIDE,p.2,1991)

Em sua contracapa, a página possui uma cor mais amarelada, que não aparenta ser ação do tempo sobre o caderno, com um tom bege. Logo no topo, está escrito em vermelho, de forma transversal, da esquerda para a direita, uma frase que a autora do caderno referência como de Aristóteles: “Toda beleza é um dom de Deus”. Em seguida, há o nome de Ana Afra Vale de Almeida³⁷, em azul, com a datação do dia 04 de fevereiro de 1991, uma segunda-feira. Logo abaixo, continuando a escrita em azul, ela

³⁷ Sobre a biografia da Professora Ana Afra Vale de Almeida, a trajetória de vida da professora neste momento da pesquisa, não é o ponto focal para o desenvolvimento deste trabalho, apesar de reconhecer a importância desde ponto; o caderno de planejamento analisado para esta pesquisa não possuía as informações necessárias para uma análise biográfica mais profícua, pois nos cadernos de planejamento estão registro a informações sobre as aulas planejadas e acontecimentos ligados ao cotidiano escolar. Em leituras superficiais de outras fontes pode-se perceber a atuação da professora em outros espaços escolares que ultrapassam os trabalhos desenvolvidos no FENAT, a exemplo disso são cadernos que apontam para espaços escolares como: Escola Terezinha Paulino, Escola Estadual Presidente Kennedy, Escola Estadual Professora Judith Bezerra de Melo, Escola Augusto Severo, Centro educacional União.

faz referência ao Projeto Ascensão³⁸, à Secretaria de Educação do Município de Natal e à FENAT - Federação de Esporte de Natal, o que indica que o caderno tem uma finalidade específica para esses espaços.

Essas informações aparentam ter sido escritas com o auxílio de uma régua, deixando a base de todas as letras reta. A grafia e a escrita são claras para o entendimento sem rasuras ou erros de escrita. Em seguida, encontra-se uma tabela de horários, com as distribuições das aulas e as disciplinas que estarão presentes no desenvolvimento das aulas. De pronto, devemos entender o que é disciplina escolar.

I. A disciplina é aquilo que se ensina e ponto final?

O que se ensina muitas vezes se distancia do que é esperado e programado, então entendemos que o que envolve a cultura escolar interfere diretamente no modo de ensinar e de constituir a disciplina; existem, portanto, vários ensinios. O que procuramos nos cadernos de planejamento coteja justamente esse ponto, no qual os mais diversos produtos da *cultura escolar* nos servem para acessar uma disciplina que estaria sobreposta por conjuntos de saberes. Estes, articulados, também estariam compondo o ensino de História. Ainda sobre as disciplinas escolares, para Chervel (1990), apesar de construir suas análises pensando a história das disciplinas de Gramática na França, seus estudos apresentam questões que norteiam o olhar sobre os cadernos de planejamentos, principalmente quando passa a estabelecer o papel da escola na construção da história do ensino.

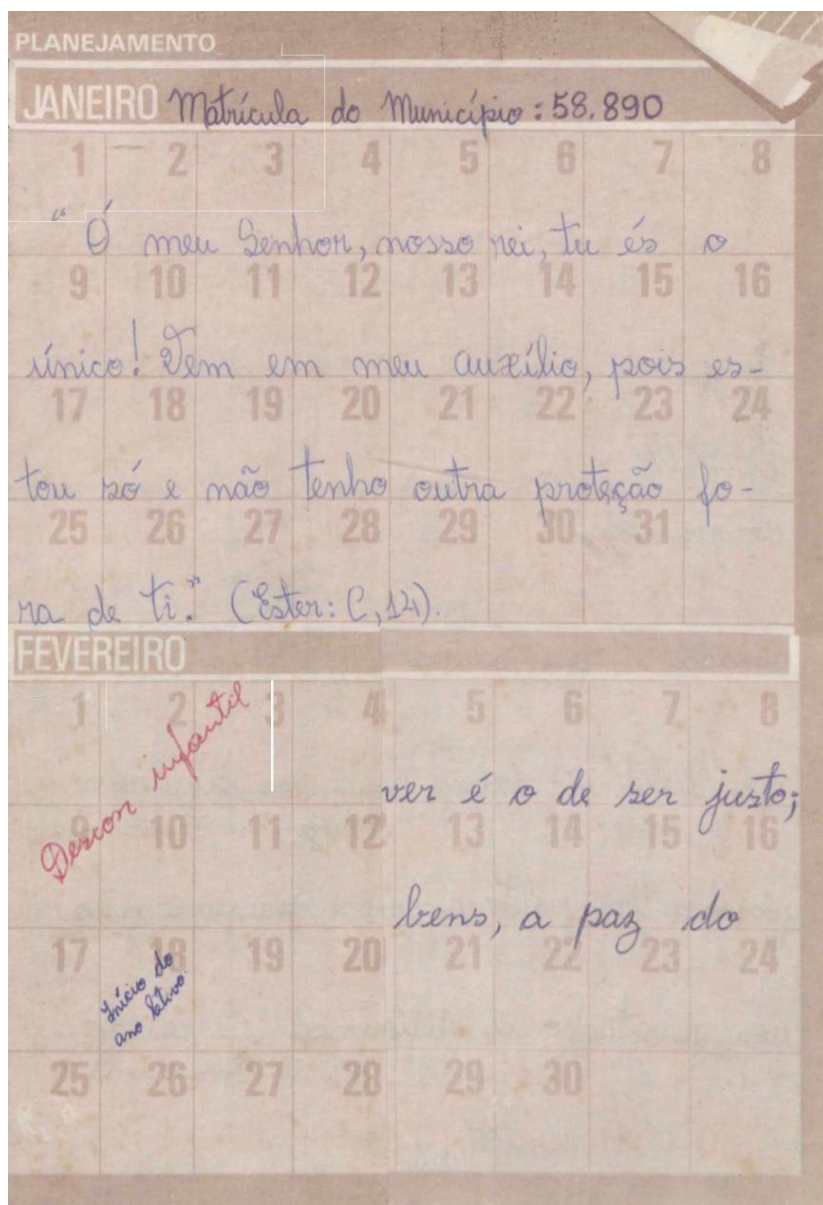
Ao mesmo tempo que a professora está lecionando em suas turmas nos primeiros anos da década de 1990, o conceito de disciplina escolar passou a ser conceitualizado e a fazer parte do entendimento das pesquisas do ensino, esses movimentos acontecem ao mesmo tempo, após este período temporal sobre a formação da História do ensino de História. Devemos levar em consideração que muitos pesquisadores e historiadores ainda defendem a ideia de que as disciplinas escolares são exclusivamente a transposição de conhecimentos produzidos por intelectuais do ensino superior, que

³⁸ O Projeto Ascensão, segundo Nelson (1996), foi criado em 1986 em conjunto com o projeto SABER, os quais se norteavam e se utilizavam do mesmo material didático do MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização, assim como na escolha dos monitores sem qualificação específica, com remuneração baixa e sem continuidade e elevados níveis de reprovação. O projeto Ascensão teria como objetivo alfabetizar os funcionários do município, uma vez que um cadastro realizado no início de 1986 apontou um significativo número de funcionários analfabetos. As aulas funcionavam no local de trabalho dos alunos, como uma hora de duração no horário do expediente do servidor. Mesmo assim, o projeto não conseguiu cumprir seu objetivo com eficiência, conforme mostram os números (NELSON, 1996, p. 111).

depois seriam adaptados para o trabalho na escola. Tal perspectiva é restritiva e, podemos dizer, preconceituosa, como se nos espaços escolares não existissem suas próprias necessidades, que surgem das práticas no cotidiano da sala de aula. Complementa Chervel (1990, p. 175) que, se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de “educar”, como não ver que a história da função educacional e docente deve construir o pivô ou o núcleo da história do ensino?

Bittencourt (2008) alerta que as ideias apresentadas por Chervel (1990) podem causar polêmicas. Quando partimos da ideia de escola como lugar de produção de conhecimento, as disciplinas escolares deveriam ser analisadas como parte integrante da *cultura escolar*, para que se possa compreender as relações estabelecidas com o exterior e com a cultura geral da sociedade. Com isso, seria preciso se preocupar com os fundamentos das disciplinas, visto que, ao partir desses referenciais, poderíamos perceber as concepções da escola e do professor, que nós levaríamos ao ensino e aprendizagem da História. Assim, o ponto de divergência estaria justamente na autonomia das disciplinas escolares, por assim dizer, na diversidade de modos de se ensinar História. Assim, a pesquisa de Chervel (1990) passou a abrir caminhos no campo de pesquisa para entender os diferentes espaços a partir dos quais podemos enxergar os ensinamentos presentes nas disciplinas, pluralizando as fontes e contribuindo também com novas formas de entender a escrita da História do ensino de História.

Na organização do caderno, as disciplinas que compõem o quadro de horários e registrados revelam que, na segunda-feira, havia aulas dedicadas à disciplina de Comunicação e Expressão; na terça-feira, Matemática; na quarta-feira, novamente Comunicação e Expressão; na quinta, novamente Matemática; e na sexta-feira, desenho, pintura, colagem, palestra e recorte. Esse quadro de horários nos auxilia a pensar a regularidade das aulas e o cumprimento do que é estabelecido antes do início do período letivo, se as práticas cotidianas modificam esta organização e se elas permanecem intactas durante todo o processo de alfabetização dos alunos.



(ALMEIDA,1991,p.3)

Na terceira página do caderno, inicia-se uma sessão de páginas com o nome “planejamento” impresso no topo, com as organizações e espaços reservados para os meses. Estes estão organizados “dois a dois”, no caso, janeiro e fevereiro, e os dias do calendário estavam organizados de tal maneira que a autora utiliza as linhas do calendário para deixar uma mensagem no mês de janeiro, como apresentado na imagem acima, além do registro da matrícula do Município. Segundo Nelson (1996), no projeto Ascensão, que tem suas aulas registradas neste caderno, havia “monitores que não possuíam qualificação que recebiam bolsas insignificantes”, contudo, se a professora possuía matrícula no município, é provável que ela ocupasse outros cargos na prefeitura.

Em sequência, no espaço dos dias no mês de janeiro está escrita a frase “Ó meu Senhor, nosso rei, tu és o único! Vem em meu auxílio, pois estou só e não tenho outra proteção fora de ti.” (Ester:C,14). No espaço do mês de fevereiro, em caneta de tinta vermelha, está escrito “*Descon* infantil” de forma transversal; ao lado, há uma outra mensagem, mas, desta vez, aparenta estar incompleta: “ver é o de ser justo;”, “bens, a paz do”. Abaixo está escrita, no dia 18 de fevereiro, a marcação “Início do ano letivo”.

As frases são recorrentes nos planejamentos e contam com os mais diversos autores e fontes. É possível pensar que, com esse movimento de deixar mensagens e pensamentos, a professora poderia registrar mensagens que possuíam sentido para a temática de suas aulas ou para momentos de sua vida. Esse tipo de registro da vida deve ser levado em consideração no decorrer do processo, pois revela também suas crenças, leituras à que tem acesso e em que mundo, sociedade e particularidades esses cadernos estão inseridos.

Na sexta página do caderno, ainda no formato da seção de planejamento para novembro/dezembro, temos as seguintes frases escritas nos espaços do calendário: a primeira que diz “Todo homem é peregrino e traz sempre uma mensagem dentro do coração.”; em seguida, ela escreve que “Existem pessoas que são alimento, paz e encantamento para aqueles que foram tocados pela força da presença. Mas a presença só é real e verdadeira quando temos necessidade dela”. No fim da página está escrito “*Ana Afra, 19 de abril de 1991*”. Essa datação revela que existe um espaço de tempo na escrita da contracapa para esse momento de quase dois meses, mostrando que o fluxo da escrita e do preenchimento dos cadernos não é contínuo nem total; alguns espaços poderiam ser deixados em branco para depois serem ocupados, de acordo com a necessidade do uso e as intenções.

A seção seguinte também faz parte da diagramação do caderno. É um espaço de duas páginas para a lista telefônica, com lugar para escrever o nome, endereço e telefone. Essas páginas são pouco preenchidas, com apenas alguns nomes e telefones³⁹. (ALMEIDA, 1991; p.9-10) As páginas a seguir possuem um padrão de impressão diferente, com folhas pautadas e com a coloração das páginas um pouco mais esbranquiçadas, com linhas em um tom de cinza. Seguindo o mesmo espaçamento, as folhas são finas, provavelmente de peso 50/m², pois os conteúdos escritos no seu verso são pouco visíveis. Nelas estão escritos salmos da Bíblia, como o salmo 91 (90), “O

³⁹ Os nomes encontrados nesta listagem para este momento não contribuem com os objetivos da pesquisa.

justo confia em Deus” e o Salmo 93 (92), “Deus é Rei”, sendo finalizados apenas na página seguinte.

Passados esses elementos, as folhas do caderno possuem o mesmo padrão com pautas, que persiste até o fim do caderno.

II. As estruturas que permanecem

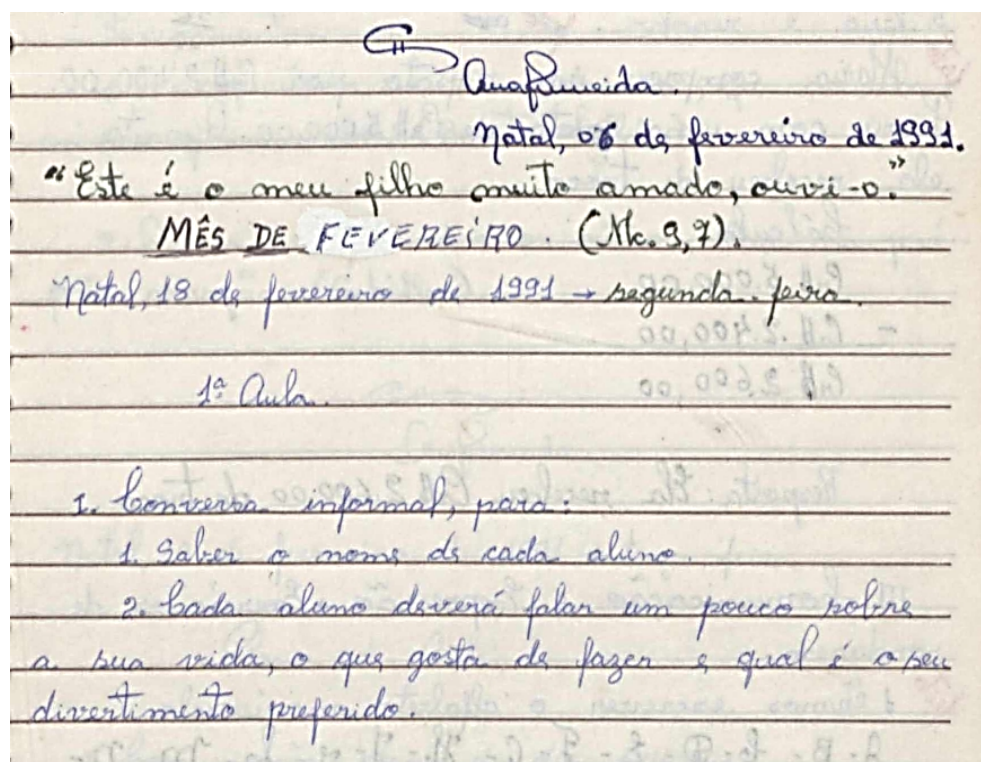
O primeiro planejamento de aulas registrado no caderno dá indícios importantes para a pesquisa. O primeiro é o cuidado com a estrutura e o fluxo de procedimentos adotados na prática. Em comparação com os horários registrados na contracapa, já se demonstra uma diferença nessa organização, dado que a aula da segunda-feira seria destinada apenas para uma disciplina e a professora acabou tomando como decisão fazer uma sondagem do perfil e dos conhecimentos de seus alunos, com questões que possibilitaram a observação de diferentes habilidades e competências necessárias para a continuidade do projeto e das aulas a partir daquele momento, a fim de que os conhecimentos pudessem progredir e serem apreendidos da melhor maneira. Um outro ponto relevante é que, na primeira etapa da aula, ela busca conhecer seus alunos, saber sobre sua rotina, gostos e atividades. Como destaca Paulo Freira:

A cultura marca o aparecimento do homem no largo processo da evolução cósmica. A essência humana existencia-se, autodesvelando-se como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora: o homem é levado a escrever sua história. Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir. O destino, criticamente, recupera-se como projeto. (FREIRE, p.9,1970)

Saber sobre a realidade de seus alunos aproxima sua prática dos elementos que são o objetivo do projeto.

Assim, ela estaria mobilizando informações para conhecer seus alunos, como registrado no planejamento. Durante toda a anotação da aula, persiste um mesmo modo de escrita e organização, como a troca de cores para questões em azul e respostas em preto. Alguns direcionamentos aparentemente são feitos para serem falados no momento da aula e outros para sem transcritos no quadro, dessa maneira passam a surgir marcações com a palavra “feito” (na cor vermelha, o que gera um destaque na página) como uma simbolização de que tal procedimento ou etapa do planejamento foi cumprida.

Podemos perceber que sempre que um planejamento ou um item é finalizado, a professora registra uma assinatura fazendo a delimitação final. A letra nesta página segue um mesmo formato e tipo de grafia, no entanto é notório que houve uma troca de canetas, por conta dos pigmentos das cores, o que demonstra que apenas existe uma estrutura na diagramação dos cadernos. Depois, é feito um cabeçalho com a data e o local da produção, Natal, e a data de 08 de fevereiro de 1991, dez dias antes da marca do início das aulas, o que demonstra uma preparação prévia antes de as aulas começarem, como podemos observar no recorte abaixo.



(ALMEIDA, 1991, p. 11)

Em seguida, aparece o título “Mês de fevereiro” (ALMEIDA, 1991, p.11) e agora com a datação do dia no início das aulas, 18 de fevereiro de 1991, marcado como uma segunda-feira. As etapas das aulas são organizadas em números romanos. A primeira parte, intitulada *Conversa informal*, teria dois procedimentos: o primeiro, saber o nome de cada aluno; o segundo, que “cada aluno deverá falar um pouco sobre a sua vida, o que gosta de fazer e qual é o seu divertimento preferido”.

Já a segunda parte é intitulada *Matemática: Exercícios de sondagem*. O comando das questões consiste em escrever de 0 a 100, de dois em dois e efetuar questões de soma. A terceira questão desta etapa é uma atividade de interpretação de problema

matemático. A terceira etapa seria *Comunicação e Expressão: Exercícios de sondagem*, que, no período da disciplina de Língua Portuguesa, era referenciada como “Comunicação e expressão em língua portuguesa”. O exercício consiste em escrever o alfabeto e colocar em ordem alfabética os nomes dos demais alunos da sala.

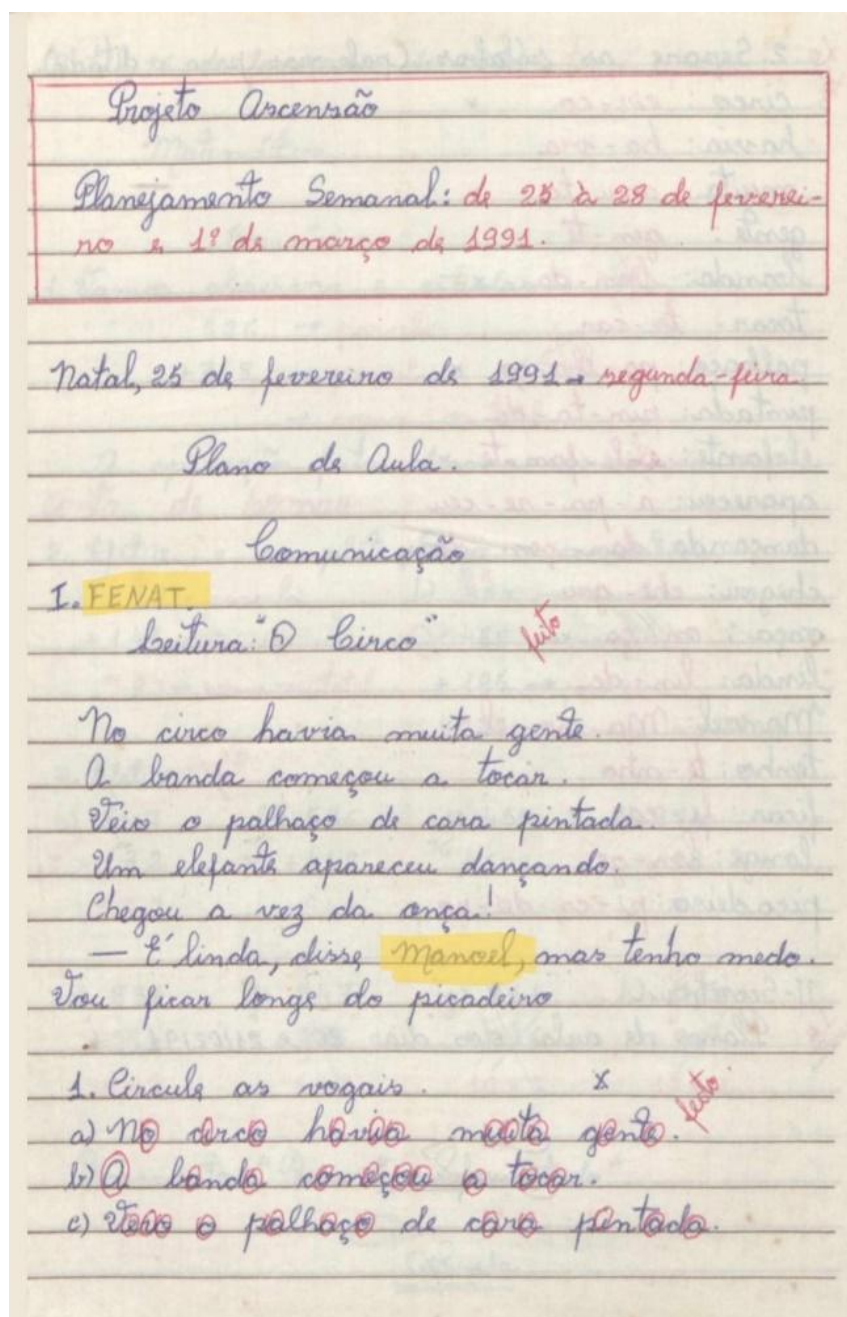
As páginas que não estão inseridas na escrita desta dissertação de mestrado são relacionadas ou contêm apenas aulas de matemática, nas quais não aparecem descrições contextualizadas. Até os momentos os planejamentos ficam resumidos a atividades com cálculos sem maiores detalhes. Desta forma, as aulas de matemática não contribuem para as observações acerca da mobilização de conhecimentos ligados ao ensino de história.

Deste modo, a primeira aula só foi finalizada na página seguinte. O último exercício planejado para essa sequência de atividades solicita aos alunos que escrevam uma frase sobre o primeiro dia de aula e abaixo aparece “no decorrer de nossa aula, conversamos muito”. Esses primeiros momentos podem falar sobre a forma de avaliação e a continuidade de um processo de sondagem dos alunos, no entanto é preciso questionar: ao pedir para os alunos escreverem, estes já sabiam escrever ou a frase colocada foi para que eles copiassem?

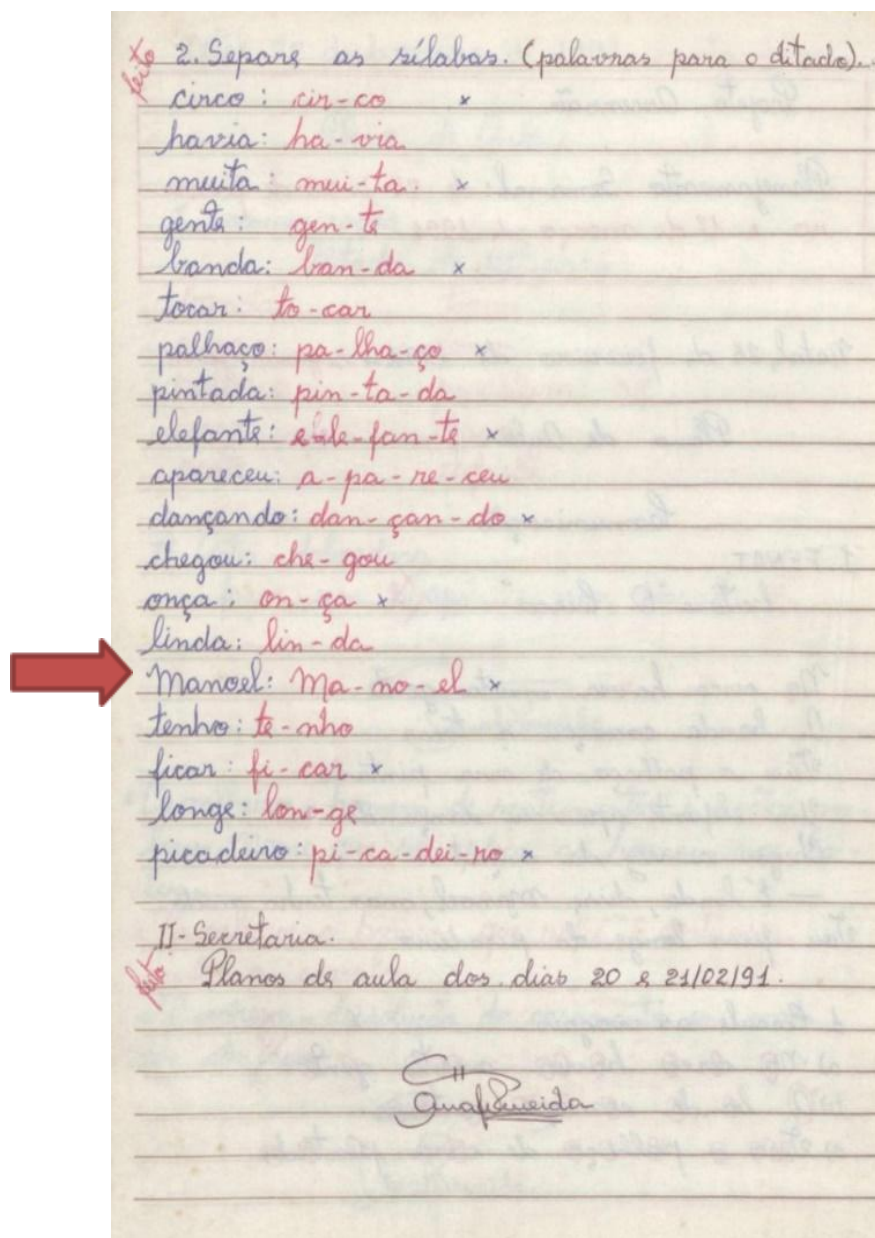
Finalizando o planejamento, aparecem dois pensamentos que acabam fazendo sentido com o que foi feito em sala de aula. “A experiência é uma chama, que só ilumina queimando (Bento Caldos)” e “Queres compreender os outros, olha no próprio coração”. Essas mensagens podem servir para dialogar com a maneira como entendemos o ensino de História e suas utilizações. Quando aprendemos História, estamos tendo a possibilidade de expandir os conhecimentos sobre as experiências das pessoas em uma temporalidade específica à qual não tínhamos acesso – ao aprender sobre o passado refletimos sobre o presente e estabelecemos conexões. No momento em que a professora propõe conhecer os alunos e passa a enxergar os conhecimentos que circulam em sala e as vivências deles, estamos mobilizando elementos importantes para o ensino de história. Essa chama que a professora traz poder ser entendida como o conhecimento que é alargado à medida que é iluminado e acessado. Contudo, antes de acessar as experiências do passado, é necessário se compreender como parte dessa história.

Uma nova composição para as aulas aparece após a primeira semana. Agora, no topo da página, é feito um quadro vermelho como uma etiqueta que diz ser do Projeto

Ascensão e indicando que aquelas páginas fazem referência ao planejamento semanal de 25 a 28 de fevereiro até o dia 1º de março.



(ALMEIDA, 1991, p. 19-20)



(ALMEIDA, 1991, p. 20)

Após o quadro, vem o cabeçalho em vermelho demarcando o planejamento semanal, antes desta data seria uma aula de Comunicação e Expressão. É importante notar que foi escrito o nome FENAT com marcação em números romanos e em seguida o texto intitulado *O circo* volta a ser utilizado, mas agora o nome utilizado é o de **Manoel**, que tinha medo da onça, como realçado em amarelo na imagem. Na página seguinte, é indicada uma série de palavras para o ditado. Neste momento, aparece o número romano II, seguido do nome “Secretaria” e a anotação “Planos de aula dos dias 20 e 21/02/1991”. Aparentemente, essas indicações demonstram a existência de dois espaços de atuação do projeto que possuem alunos e atividades diferentes ou que estão

em níveis diferentes de aprendizado, já que seria aplicado outro planejamento, o qual havia sido implementado na semana anterior no FENAT.

III. Ser agente do seu tempo

Nos registros, o projeto é absorvido pelo Programa Municipal de Educação Popular – PROMEP, que tinha como objetivo “possibilitar ao aluno, através do ensino reflexivo, condições para que ele possa participar do desenvolvimento da comunidade e **ser agente de sua própria história**” (NELSON, 1996, p.111, grifo nosso). Apesar de, nas anotações encontradas no caderno, o projeto, mesmo com sua incorporação, ainda seja chamado de *Projeto Ascensão*.

Com informações sobre os objetivos dos projetos ao longo de sua aplicação, podemos aferir algumas reflexões para a construção deste texto. Uma delas é como era a organização inicial do projeto e a outra possibilidade é conseguir estabelecer o perfil das turmas da professora Ana Afra, assim como as suas necessidades e motivações naquele espaço escolar. O caderno analisado está em uma temporalidade diferente das documentações da Secretaria Municipal de Educação, que nos revelam a continuidade do projeto utilizando a nomenclatura homônima mesmo após sua incorporação ao PROMEP. No entanto, ao analisar os materiais, podemos ver um alinhamento com os objetivos do “novo” programa, principalmente quando falamos de ser agente de sua própria história. Em função disso, observa-se nos cadernos que a professora utiliza informações dos alunos para construir as aulas e dar sequência à aprendizagem dos alunos.

Os conteúdos trabalhados em sala de aula foram estabelecidos, segundo Nelson (1996), com base em uma pesquisa desenvolvida nos bairros onde as aulas funcionavam, e foram organizados por temas e palavras geradoras, inspirados em trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire e sua metodologia.

		Palavras Geradoras ⁴⁰
Tema 01	O povo luta por suas necessidades	Trabalho- Terra – Profissão – Casa – Escola- Saúde- Festa – Segurança
Tema 02	O povo se organiza e participa	Família – Comunidade – Sociedade – Associação – Brasil – Eleição – Força – Governo

⁴⁰ Informações consultadas no texto e organizadas no quadro com base na documentação do Relatório da Secretaria Municipal de Educação de Natal de 1988.

(PEOMEP, 1988 apud NELSON, 1996, p. 111)

Ao tomar ciência de como se organizava o Projeto Ascensão, podemos perceber as possibilidades de caminhos adotados pela professora, assim como os sentidos existentes no seu modo de ensinar, que estaria alinhado com as diretrizes estabelecidas oficialmente. No entanto, é possível identificar que seus ensinamentos não estão concentrados apenas em uma só temática, já que alguns temas acabam se relacionando entre si.

Na atividade de 26 de fevereiro de 1991, uma terça-feira, para a aula de Comunicação, volta a acontecer a mobilização dos conhecimentos que pertencem e estão presentes nos conhecimentos que fazem parte da história. São solicitados dez nomes de pessoas, vinte nomes de cidades e vinte nomes de objetos. Entre os nomes sugeridos como resposta estão **Francisco, João, Pedro, José, Manuel, Ana, Lucia, Carla, Margarida, Irene. Entre as cidades estão Macaíba, Caicó, Currais Novos, São José do Mipibu, Parnamirim, Fortaleza, Natal, Assú, Mossoró, João Pessoa, Nísia Floresta, Goianinha, Canguaretama, Recife, Maceió, Aracaju, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Teresina** (ALMEIDA, 1991, p. 27). Notamos que os espaços mencionados fazem parte do cotidiano dos alunos ou são próximos geograficamente de suas vidas.

O plano de aula do dia 28 de fevereiro de 1991 volta a ter o cabeçalho com o esquema, nome do projeto, indicação de plano de aula e a disciplina. Mas, logo no primeiro tópico, a professora passa a fazer referência ao “livro do projeto”, delimitando qual página seria utilizada e com o título “O esqueleto”, portanto as palavras utilizadas na atividade passam pela temática das ciências e do corpo humano.

Quando falamos em adoção de um livro didático para o projeto também estamos fazendo referência a políticas educacionais que estavam presentes no período na legislação vigente, eram decorrência de uma série de iniciativas governamentais de maior destaque na área educacional no período que estabelece e cria novos marcos para a forma que se ensina no país a Constituição de 1967 ainda promulgada no Governo Castello Branco, durante o regime militar que foi iniciado em abril de 1964. A institucionalização do MOBREAL foi regulamentada a partir dos Decretos - lei 5.379 (de 1967), 62.484 e a legislação de financiamento do Movimento em 1970; na Lei 5.692 de reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971; e no Decreto - lei 71.737, que

verdadeiramente institucionaliza o "ensino supletivo" previsto na Lei 5.692 nos parágrafos 81, 91, 99.

A sequência de aula do dia 20 de fevereiro de 1991, uma quarta-feira, apresenta o mesmo padrão de estrutura, escrita e grafia das demais aulas realizadas. A aula da segunda-feira é organizada em dois momentos: o primeiro é de Matemática, o segundo é de Comunicação. Na aula de Comunicação, o primeiro procedimento é a leitura de um texto intitulado *O Circo* pela segunda vez, que em determinado momento fala do medo de Francisco quando a onça aparece no circo, apesar de sua beleza. As palavras utilizadas no texto são usadas durante a atividade. A forma como o espaço do caderno é preenchido, com todas as linhas ocupadas e organizado em cores, revela o cuidado com o planejamento que persiste nas aulas.

Na aula do dia 21 de fevereiro (p. 17), existe a continuação da utilização do mesmo texto da aula anterior, assim, as palavras da sequência continuam fazendo parte de um mesmo contexto. Na questão dois do exercício, é solicitado aos alunos o nome de palavras que iniciam com letras do alfabeto específicas, nas opções das palavras dadas como resposta podemos observar nomes de pessoas como “Fátima”, “**Maria**” e noções de tempo como “hoje”. Bem como, na letra *m*, aparece a cidade **de Macaíba**, que é da região metropolitana de **Natal**, cidade onde aconteciam as aulas. Esses indícios mobilizam conceitos básicos para a História, tempo, espaço e sujeitos.

A aula de 22 de fevereiro de 1991, uma sexta-feira, à primeira vista, possui a mesma organização, cabeçalho, data e procedimentos, seguindo um padrão de cores – azul para a atividade, vermelho para resposta. Na terceira parte da sequência, aparece uma parte dedicada à arte e à dobradura. O símbolo que demarca o fim de uma aula aparece. Percebemos que, ao fim da aula, a professora sempre faz uma assinatura, no entanto, nesse dia, há uma finalização e depois se reinicia a escrita sem o novo cabeçalho como de costume. Nesse pequeno espaço são trabalhadas três palavras – *cavalheiro*, *cavaleiro*, *divórcio* –, as quais ainda não tinham sido usadas em aulas anteriores.

As aulas do dia 1º de março têm anotações em vermelho, sinalizando que seria mês de abril, em vermelho que é usada para fazer anotações na correção das atividades de cada plano de aula (ALMEIDA, 1991, p. 25). No cabeçalho, está escrito “Projeto Ascensão”. Nestas folhas, a professora deixa o registro de que a atividade de matemática de 25 de fevereiro estaria em um “Nível de 3ª e 4ª série”.

Outro ponto a ser levado em consideração em relação aos usos dos cadernos é que, além de possibilitar pesquisas para compreender a maneira como se ensinava História através dos planejamentos de aula, também seria possível utilizá-los para construir aulas sobre a cidade naquele período, fazendo que alunos do tempo presente relacionassem e comprassem as sugestões de respostas, situando os sujeitos, acontecimentos as permanências e as mudanças e, por fim, construindo narrativas sobre sua cidade no passado e no presente. Esse processo estaria contemplando um ensino de História no qual a vida prática desses sujeitos (no passado e presente) é levada em consideração no processo de ensino aprendizagem histórica.

O que possibilitou chegarmos a essas perspectivas sobre o ensino em relação aos cadernos e à forma de utilizá-los na pesquisa está relacionado aos avanços do campo de pesquisa de que vem sendo constituída entre as décadas 1980 e 1990, que coincide com a produção dos cadernos e de trabalhos pautados em estudos de pesquisadores alemães, ingleses, franceses, portugueses e brasileiros, que se somaram ao desafio de enfrentar a complexidade do conhecimento escolar (SILVA, 2018, p. 51).

Esse vínculo temporal da produção dos cadernos de planejamento de aulas e das mudanças de produção sobre o ensino escolar nos serve para perceber as singularidades que acontecem em cada sala de aula, contexto e situação que passamos a perceber. Apesar disso, o caminho de pluralização dos ensinamentos de história esbarra em outros obstáculos ao ficar preso em narrativas que só levam em consideração um tipo de documentação em suas análises, nos encaminhando para uma história única do ensino de história.

O planejamento das aulas do dia 06 de março, uma quarta-feira, pela primeira vez trabalha a **disciplina de Ciências**, que não está inserida no quadro de horários no início do caderno. Há um recorte mimeografado em uma cor arroxeadada, o tema da aula, que é sobre **plantas medicinais**, e algumas variedades e seus usos para remédios.

O planejamento pode revelar, para além de conhecimentos científicos, conhecimentos e uma sabedoria popular, passados de geração para geração, pelas tradições orais e a mobilização de conhecimentos históricos como a utilização da cana-de-açúcar e a beterraba para a fabricação do açúcar (atividade que esteve e está presente na história do Brasil), para além dos conhecimentos de fabricar óleos comestíveis. A partir dos conhecimentos históricos que apreende, o estudante tem oportunidade de estabelecer relações entre distintas temporalidades e experiências, desenvolvendo habilidades de articular e estabelecer conexões entre os acontecimentos

históricos (locais, regionais e nacionais) e a história vivida no tempo presente (SILVA, 2018, p. 53).

Nos planos de aulas do dia 08 de março de 1991, é utilizado novamente um mimeógrafo, com uma atividade para cobrir e colorir. Neste plano, aparece novamente a descrição das intenções ao propor a atividade: “Coordenação motora pintura com lápis”. E mais uma vez aparece o pensamento do dia: “A esperança é a única virtude inata aos homens de todas as **classes sociais**. (Jefferson Leão de Almeida)”⁴¹.

No planejamento iniciado na página 38, aparece novamente a aula de Ciências, com um recado do livro “1. O homem é um ser vivo 2. O homem como o sol, as plantas e os animais formam natureza 3. Para uma vida saudável devemos ter: uma boa alimentação e bons hábitos”, em seguida aparece uma série de 14 palavras para o treino ortográfico. As palavras não fazem parte do texto anterior, mas fazem parte do cotidiano e podem mobilizar ideias específicas, principalmente quando pensamos na mobilização de conhecimentos para expandir o entendimento das formas de se situar no tempo em que os alunos estão inseridos. A forma de pensar e agir contribuem para reconstruir as paisagens do seu tempo.

Mesmo sem fazer parte do vocabulário da atividade, podemos estabelecer conexões entre essas duas lições, principalmente ao trazer as definições de como ela entende alguns conceitos, como: o que é o homem e um ser vivo; em que espaço ele estaria inserido – ao dizer que está na natureza, coloca-se esse homem como parte de um conjunto de outros elementos deste espaço – e de que maneira ele deveria viver – com uma vida saudável, com uma boa alimentação e bons hábitos. Pensando nisso, as plantas medicinais e seus usos, apresentados anteriormente aos alunos, seriam uma forma de preservar esse estilo de vida, já que o uso seria não somente destinado à medicação, mas também para a alimentação, além de ser uma forma de gerar renda, visto que alguns desses produtos são essenciais para a manutenção econômica do país. Esses direcionamentos estariam alinhados com os temas norteadores e com o objetivo do projeto, principalmente com o primeiro tema – que aborda o trabalho, saúde e a terra.

O planejamento que se refere à data de 13 de março de 1991 é descrito com uma aula de Comunicação e trabalha os nomes das coisas. A atividade que se sucede solicita aos alunos que escrevam nomes de peças de roupas, de objetos e coisas usadas em

⁴¹ Não foi possível identificar informações sobre o autor da frase (no entanto, seu sobrenome é semelhante ao da professora e autora dos cadernos) nem qual é sua relação com o momento em sala de aula. Um ponto a se destacar é a utilização do conceito de *classes sociais*.

nossas casas. Na terceira etapa, ela pede que escrevam frases com palavras específicas – **mulher, criança e homem**. O que deve ser observado nessa etapa são os exemplos deixados em caneta vermelha pela professora, pois algumas mensagens podem ser deixadas a partir delas, principalmente em relação a valores do período na qual foram escritas: “A mulher deve ser amada e respeitada”, “O trabalho da mulher é digno”, “O homem trabalhador constrói riquezas”, “Devemos amar os homens”, “As crianças alegam nossas vidas”, “Tudo devemos fazer, para a felicidade das crianças.”(ALMEIDA,1991,p.41)

Essa prática se relaciona com os temas adotados após a incorporação pelo PROMEP – principalmente em relação ao primeiro tema e suas palavras geradoras, “O povo luta por suas necessidades”, pois aborda textos falando de trabalho, meios de transporte, a importância de se alimentar bem e cuidar do corpo. Quando a professora define anteriormente o que ela entende sobre a condição do homem, está construindo e conservando sua existência concreta na exata medida em que, através de sua prática, vai se relacionando com a *natureza*, pelo *trabalho*, com a sociedade, pela sociabilidade, e consigo mesmo, pelo cultivo de sua subjetividade (SEVERINO, 1994), que se interrelacionam de uma maneira integrada, em que o trabalho, os elementos culturais e sociais convergem na totalidade das práticas humanas.

Portanto, ao construir suas aulas desta maneira, percebemos que não há uma forma única, nem um único modelo de ensinar; a escola não é o único espaço onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (BRANDÃO, 1981, p. 9). Os cadernos e as práticas de ensinar através da história e da vida dos alunos demonstram que tal afirmação contribui para pensar também o ensino de história para além dos currículos e ementas da disciplina escolar. Afinal, como mencionado no início do capítulo, esses “peregrinos” servem para levar mensagens para além dos aspectos que acabam restringindo o que entendemos como o que é ensinar ou como se ensina história.

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho, ou como vida (BRANDÃO, p. 10, 1981). Nesse sentido, o saber seria uma **ferramenta** que controla e diminui as desigualdades. A educação é, como outras ferramentas, uma fração do modo de vida dos grupos que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. No

texto “A socialização do saber sistematizado e a dimensão política da prática especificamente pedagógica”, Oliveira (1992) fala sobre a vinculação do debate político da educação e as relações que acontecem no processo de transmissão assimilação do saber escolar durante a experiência implantada para a alfabetização de adultos. O texto serve para pensar as produções de 1992 em conjunto já que os escritos de Ana Afra fazem parte da mesma temporalidade e podem passar pelos mesmos desafios e práticas que se relacionam com o ensino.

Afirmaram (alfabetizados), já naquela época, que ler e escrever eram para eles como uma “ferramenta” que ainda não possuíam, mas que precisavam possuir e dominar bem para atuar melhor nos movimentos que participavam no mínimo ler e escrever (OLIVEIRA, DUARTE, 1992, p. 19).

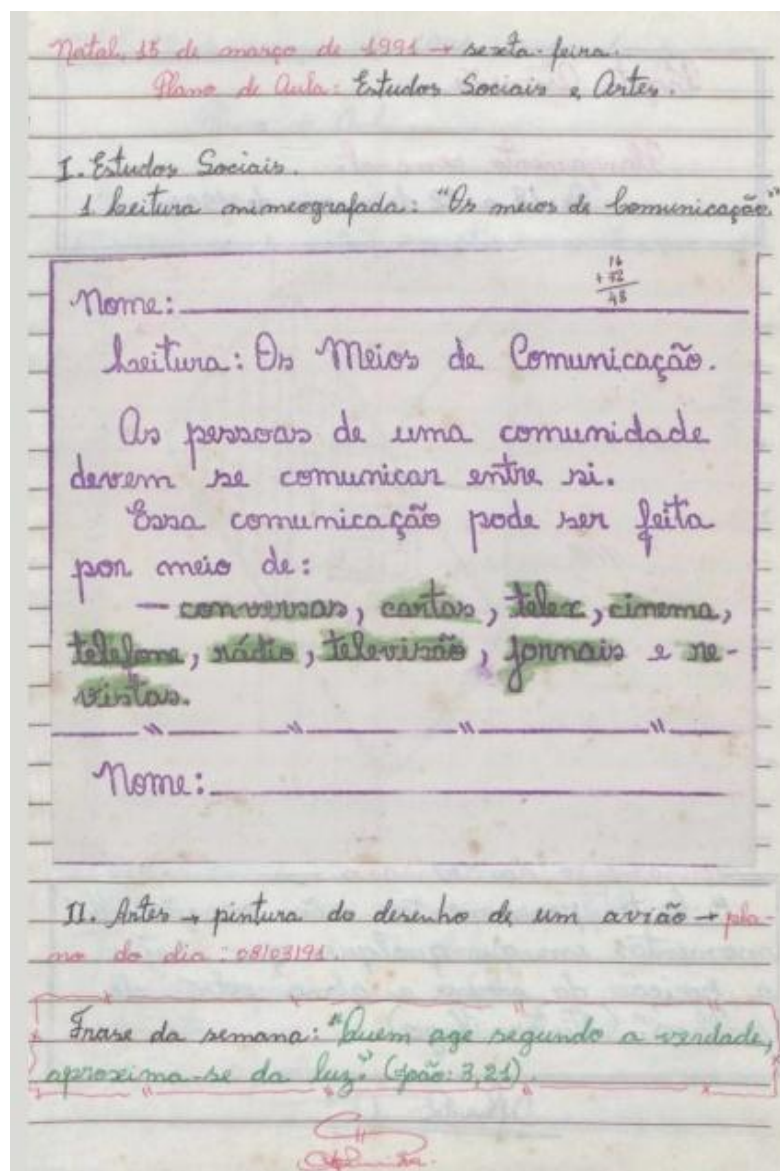
A forma de fazer história e os processos que compõem o ensino de História também são parte dessas ferramentas sociais que se articulam politicamente com o modo de vida das pessoas que se inserem nesse tipo de projeto. Ler e escrever são habilidades que não estão sozinhas, isoladas do resto do mundo; quando se lê e se escreve partindo de extensões da vida cotidiana, passamos a entender como estamos inseridos no mundo, que fazemos parte como sujeitos ativos historicamente; bem como passamos a perceber que o espaço escolar foi constituído como um espaço político de construção do conhecimento e não apenas de sua reprodução. Nesse mesmo movimento, o lugar do professor da educação básica foi reconfigurado, passando a ser percebido e a se perceber como sujeito que produz, domina e mobiliza saberes plurais e heterogêneos para ensinar o que ensina (MONTEIRO, 2007 apud SILVA, 2003, p. 51). Podemos perceber tal movimento nas leituras sobre a construção da memória do ensino de História desenvolvidas no capítulo anterior.

O recorte do caderno apresentado anteriormente demonstra justamente como, no espaço escolar onde ensinava, a professora utilizava esses mesmos mecanismos com seus alunos do Projeto Ascensão, tornando-os peças importantes para a construção do conhecimento.

IV. Em tempos de Estudos Sociais como se Estuda História?

No plano de 15 de março, dedicado aos Estudos Sociais e Artes, há o texto mimeografado “Os meios de comunicação” (ALMEIDA, 1991, p. 43), que tem relação com as atividades do desenho do avião de 08 de março. Nesta página podemos observar a interligação dos assuntos e as práticas, bem como o cuidado de utilizar palavras que têm o mesmo sentido. Outro ponto relevante é o acréscimo de uma disciplina que não

estaria no quadro de horários. Isso demonstra que, apesar dos aspectos programáticos para o projeto e suas diretrizes, a professora possuía uma autonomia ao organizar suas aulas, priorizando e articulando saberes que fazem parte da sociedade.



(ALMEIDE, 1990,p.43)

A proposta de haver Estudos Sociais parte dos anos 1930, pelas reformas propostas por Anísio Teixeira, que tinham como cerne a substituição das disciplinas de História, Geografia e Civismo nas escolas primárias. Segundo Bittencourt (2008, p. 74), o princípio básico dos Estudos Sociais visava a integração do indivíduo na sociedade, então os conteúdos dessa área deveriam auxiliar a inserção do aluno em sua

comunidade. Essas práticas começaram a ser adotadas em algumas escolas ao longo da década de 1960, mas apenas após o período do golpe militar de abril de 1964 passou a ser uma política efetivada pelo Estado brasileiro. Todos os setores da sociedade foram comprometidos com a interferência do regime e a educação não ficou de fora: a organização dos currículos escolares foi reformada em 1971, e os Estudos Sociais foram implementados em todos os sistemas de ensino, no primeiro grau, o antigo ginásio, hoje o Ensino Fundamental.

A organização do currículo partia de conhecimentos próximos, na esfera local, para conhecimentos mais distantes, sempre ressaltando um olhar voltado para a construção de um cidadão que tem orgulho da pátria, exaltando o legado das gerações do passado (SCHMIDT, 2012, p. 84). No entanto, a História passou a ser trabalhada como um complemento para outras ciências, como a Geografia. Essas disputas revelam os interesses e questões que dificultam a participação efetiva da disciplina de História neste período, a qual representava uma ameaça ao regime.

O processo de romper com os Estudos Sociais só foi efetivado no Brasil depois do processo de redemocratização na década de 1980. Voltando à preocupação das demandas populares que emergiram após o sufocamento do regime, passaram a ser debatidos os novos direcionamentos para o ensino no país, sendo efetivado com a tramitação do Projeto de lei Projeto de Lei nº 4.173, de 1998, apensado ao PL nº 4.155/98, em 13 de março de 1998, que definiria os parâmetros para os níveis de ensino fundamental e médio dali em diante. Desse modo, os cadernos estão inseridos em uma etapa da cultura escolar de disputas na formação de uma nova forma de organização curricular, em que as áreas de conhecimento das humanidades voltariam a fazer parte dos espaços escolares.

Dito isso, é válido voltar às questões que envolvem a cultura escolar apresentadas no início do texto, sobre a construção de uma história do ensino de História. Esta não pode ser pautada na valorização do entendimento, de inovação e retrocesso; não podemos excluir e deixar de enxergar o espaço que a disciplina de História perdeu durante o período de 1964 a 1985, quando foi engolida pelos Estudos Sociais. Como apresentado por diversos autores que escrevem neste período, a história passou a ocupar apenas o espaço de ressaltar os heróis e a pátria brasileira. Nesse sentido, podemos ver o ensino de história a partir da articulação das noções de como entendemos o que é ensinar História. Convém, cada vez mais, pluralizarmos as fontes das pesquisas, para que possamos perceber que, mesmo em um nível global, ao olhar

para outros objetos da cultura escolar, a partir dessa percepção nos abriremos para a possibilidade de acompanhar as pequenas mudanças que ocorrem nos espaços escolares, assim iniciamos uma transformação neste campo.

Os planejamentos de aula do Projeto Ascensão estão situados em paradoxo existencial, visto que, ao mesmo tempo em que é diretamente influenciado por projetos que fazem parte ainda do regime ditatorial como o material didático do MOBREAL⁴², suas diretrizes ressaltam o trabalho e elementos geradores de um olhar social. Porém, ele está inserido temporalmente em um período de transformações e mudanças de paradigmas e estruturas. As práticas da professora não estão presas ou isentas da influência dessas duas formas, deste modo não podemos classificar suas práticas com inovadoras ou tradicionais; o seu cotidiano e as necessidades de seus alunos modificaram a forma como ela ensinava, suas escolhas e direcionamentos faziam parte da sociedade na qual ela estava inserida.

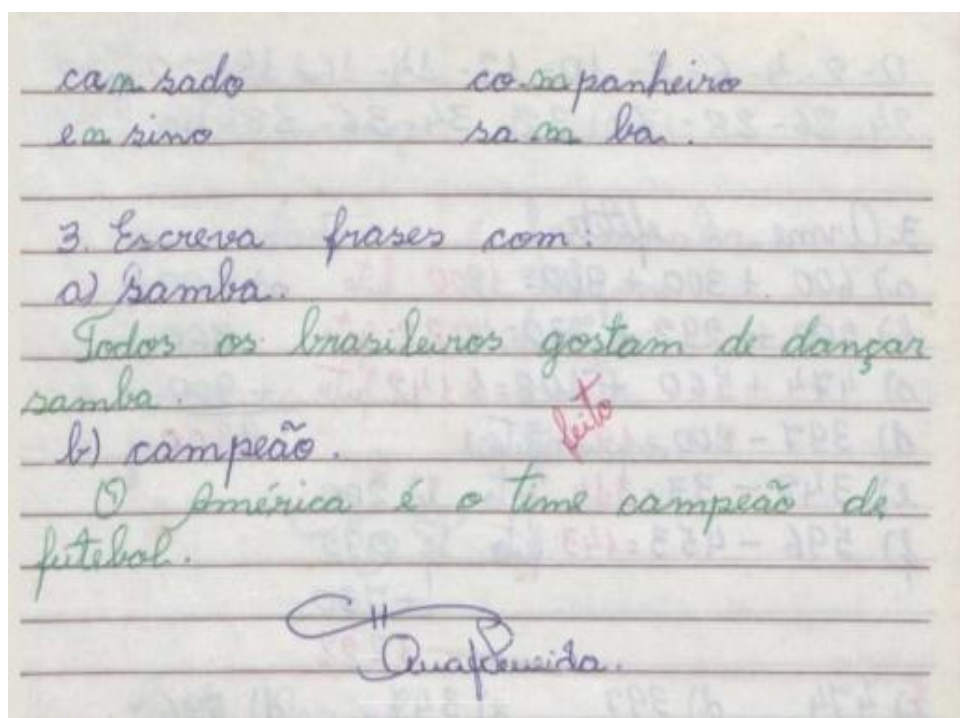
A frase da semana descrita no plano que deu abertura para tal discussão fala que “Quem age segundo a verdade aproxima-se da luz” (João:3,21). Agir com a verdade, segundo a bíblia, deixaria os homens mais próximos da luz. As luzes, durante o surgimento dos ideais Iluministas do século XVIII, colocam o conhecimento e o saber como forma de levar uma sociedade para a luz, dar a ela acesso às informações. É interessante que esta frase esteja junto a uma aula sobre comunicação na qual os meios de comunicação são apresentados possuem o intuito de levar informações a outros lugares, estaria assim levando a luz? Por fim, a partir desses meios de comunicação poderíamos analisar as permanências e as mudanças que aconteceram com esses objetos. Bao parte deles sofreram alterações em seu uso ou passaram a não ter mais uma utilidade em nossa sociedade. Outras palavras estão mobilizadas para entender os sentidos e significados que elas carregam (como comunicar, conversar) e que em conjunto se articulam com **telefone, jornais, cinema, cartas, rádio, radiola e telex**. Os dois últimos citados caíram em desuso ao longo das décadas seguintes.

Logo, inicia-se um novo planejamento semanal. No topo da página está assinalado que essas atividades são para o Projeto Ascensão. Sem muitas orientações, estão descritos nomes de ruas e casas comerciais, são elas **Rua Lino Teixeira, Rua Pajeus, Rua Presidente Mascarenhas, Rua João da Matha, Rua Leão Veloso, Loja Atraente, Paloma Magazine, Supermercado São José, Casa Júnior (p. 44)**. No fim da página, está escrito o pensamento da semana “Certos pensamentos são orações. Há

⁴² Nas últimas páginas de caderno, estava descrito que existiam cerca de

momentos em que qualquer que seja a posição do corpo a alma está de joelhos (Victor Hugo)⁴³.

O padrão de escrita permanece, no entanto é possível perceber uma anotação como modelo de cabeçalho fazendo referência a um outro plano de aula, demonstrando que, por vezes, como alguns elementos não foram possíveis de identificar pelo que acontece nas aulas os planos não são descartados e acabam passando para um outro dia, já que o que acontece em sala às vezes se distancia das pretensões e expectativas existentes no caderno.



(ALMEIDA, 1991, p. 46)

A sequência de aula seguinte é uma aula de Comunicação que pretende trabalhar o masculino das palavras. Por último, uma atividade para colocar *m* ou *n* nas palavras e para escrever frases com as palavras **samba** e **campeão** as frases colocadas como sugestão são “Todos os brasileiros gostam de dançar samba” e “O América é o time campeão de futebol”⁴⁴. Isso mostra o quanto as aulas não estão distantes das vivências do cotidiano e da vida na qual se insere. É provável que, por ser em março, o assunto estivesse circulando pelos corredores do FENAT, já que tal órgão possuía vínculo direto com as práticas esportivas do município, assim como o time campeão pertence à cidade

⁴³ Frase retirada do livro “Os miseráveis”, por Victor Hugo (Autor)

⁴⁴ No ano de 1991, o campeonato estadual do Rio Grande do Norte teve o time do América Futebol Club como campeão e o ABC.AFC como vice-campeão.

do Natal. Ao trabalhar com tais temáticas e assuntos em sala, o planejamento demonstra a mobilização de saberes que fazem parte da *história local* para o ensino de história. A professora passou a se apropriar de uma história mais próxima, que passa a entender os sujeitos e lugares da história, ultrapassando as fronteiras dos grandes centros produtores de conhecimento, assim a história da comunidade escolar, do bairro e o que circula na vida dos alunos pôde contribuir na construção desses novos saberes. No Dicionário de História é dito que:

Fazer/ensinar/estudar história local pressupõe tomá-la como objeto do conhecimento (quando nos concentramos em escalas “menores” e mais próximas a nós nos nossos recortes, como o bairro, a cidade, o Estado, mas também grupos sociais e cultura material que não necessariamente correspondem aos limites geográficos e políticos dos lugares) ou como o lugar de onde partem os conhecimentos (dos próprios professores e alunos, da comunidade, de associações e organizações locais, das universidades). Assim é que uma primeira discussão que ela permite fazer é sobre a “presença de história” em espaços (como objeto) ou a partir de sujeitos que, no senso comum, não seria cogitada. (COSTA, 2018, p. 132)

Dessa maneira, os times de futebol que fazem parte da sociedade e o que acontece com eles contribui justamente desses recortes mais próximos, a partir dos quais podemos observar a presença de conhecimentos da história – quando falamos desses espaços que pertencem à vida comum – que não seriam levados em consideração.

No planejamento da semana do dia 25 ao 27 de março, a aula do dia 25 de março tem como disciplina os Estudos Sociais e a leitura do texto sobre “Meios de Transportes”. Ao longo do acompanhamento desses planos dificilmente aparece algum erro ou rasura na escrita, que é praticamente impecável, mas no tipo desse texto aparece, ao lado de “Meios de Transporte”, a expressão “da Comunidade”, riscada como uma desistência na escrita. No texto é revelada a função dos transportes de forma simples e alguns exemplos.

“Os meios de transporte levam pessoas e coisas de um lugar para outro. Os meios de transporte são: carroças, carros, trens, ônibus, caminhões, metrô, barcos, aviões e navios. Os meios de transporte contribuem para o **progresso** de uma região” (ALMEIDA, 1991, p. 49)

Na sessão dedicada aos exercícios, a professora solicita que os alunos escrevam nome de outros transportes conhecidos. As sugestões deixadas em vermelho são **helicóptero, canoa, cavalo, burro, camelo etc.** Em seguida, é solicitado que juntem as seguintes palavras, separando-as por sílabas: **transportes, pessoas, coisas, lugar, carroças, ônibus, carros, metrô, barcos, navios, contribuem, progresso, região.**

Para a aula de Comunicação de 27 de março, as palavras adotadas continuam dentro do mesmo universo dos meios de transportes, trabalhando com a localização de consoantes e vogais e ditados de palavras. Novamente é utilizada a estratégia de pedir frases com palavras que foram usadas nas últimas aulas, isso serve para fixar e recordar os aprendizados. Neste caso, foram solicitadas as palavras **pessoas, barco, avião, progresso**. As chaves de respostas escolhidas eram “As pessoas gostam de passear de ônibus”, “Passear de barco é agradável”, “O avião é um meio de transporte”, “O progresso desenvolve as pessoas”. No fim, está escrito que nos dias 28 a 30 de março seria a Semana Santa – festa e feriado que celebra a morte e ressurreição de Jesus para os cristãos.

Entre esses planejamentos de aula foi possível notar a presença da ideia de *progresso*. Esse conceito costuma ser utilizado para comparar sociedades ao longo do tempo e é geralmente associado a alguma sociedade que se declara desenvolvida, ou umas certas regiões da cidade que está em busca de progredir, de alcançar um status que antes não lhe pertencia. Quando essa palavra está próxima a um conjunto de palavras específicas, principalmente ligada a atividades de meios de pessoas, nos é revelada a frase que “O progresso desenvolve pessoas”, articulada justamente com essa ideia de que, para que exista o progresso, as pessoas precisam se desenvolver. Isso pode ser ligado à ideia de ascensão social a partir dos momentos em que os alunos desenvolvem suas habilidades em sala de aula.

Nas aulas seguintes, a ideia de deslocamento, de progredir, continua presente nos planejamentos de aula. O Plano de aula de Comunicação e Expressão do dia 03 de abril pede para identificar as palavras que têm o dígrafo *rr*. Na página, foi colado um texto mimeografado com o título “**Severino** tem um Carro: O carro de **Severino** é de madeira. Ele colocou roda de ferro no carro. Ele corre com o carro na corrida” (1991, p. 53). A atividade que se relaciona com esse texto pede que os alunos separarem as sílabas. As cores das canetas e a grafia permanecem os mesmos, no entanto, no canto direito da folha, circulado em vermelho como uma anotação – e com as letras jogadas no papel – é registrada a frase “O **progresso** da vida é a gente que faz (D. Francisca Damasceno)”.

As páginas são referentes ao planejamento semanal dos dias 08 a 12 de abril. A estrutura textual segue o mesmo padrão de escrita e divisão por cores. Na primeira sessão do dia 08, para a aula de Comunicação, está escrito, em números romanos, o nome “FENAT”. Abaixo foi escrita uma revisão de Matemática sobre números pares e

ímpares e soma de valores com três casas. No fim da página, escrita em uma outra cor de caneta, está uma nova seção, com o nome “Secretaria e Avaliação de Comunicação”. Este registro demonstra que são lugares distintos que ocupam espacialmente ambientes diferentes, com a organização e dias de provas e aulas diferentes.



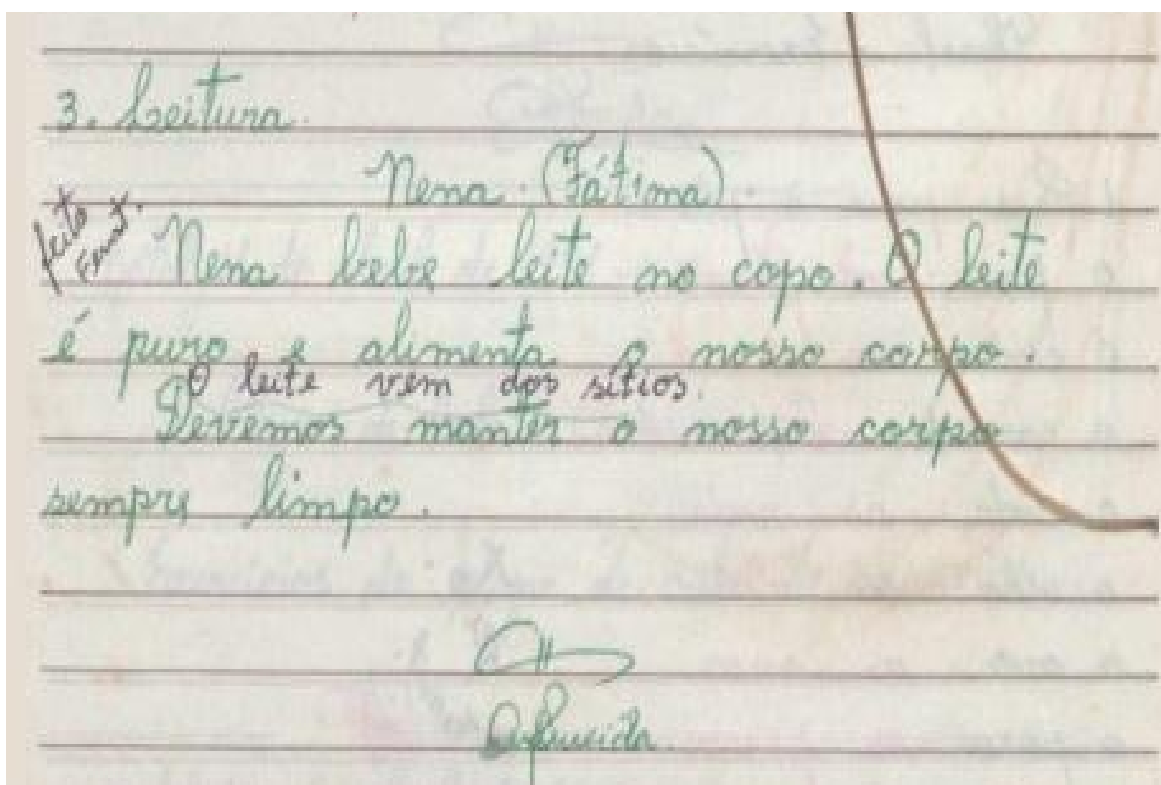
(ALMEIDA, 1991, p. 62)

A página está dividida em quatro partes, de caneta vermelha. As informações são de aulas de revisão e data de avaliações, que vão de 04, 08, 10, 11, 12 de abril, informando e localizando os espaços o FENAT e a Secretaria com avaliações de Matemática e Comunicação. Ao final das divisões, consta uma assinatura, como feito em todos os finais de plano, o que pode indicar que foi feita depois. Entre eles, ela deixa o registro de que, após a avaliação, seria feito um comentário sobre o desempenho dos alunos.

As páginas são referentes ao planejamento das aulas de 15 a 19 de abril de 1991. Essa informação vem em um quadro feito com caneta preta e verde no topo da página. Em seguida, pulando uma linha, aparece a data de 15 de abril ainda na cor verde, por enquanto em vermelho estão as respostas. A atividade desse planejamento fala sobre plural das palavras. Na primeira parte da aula, ela pede que os alunos passem palavras variadas para o plural. Em preto, no meio da página, está uma marcação de “feito”; em seguida, escreve-se “FENAT”.

A continuação está na página seguinte, que desta vez está enfeitada com uma folha colada e desenhada, que foi produzida após sua escrita, já que a tinta está por cima da caneta verde usada para a escrita. A segunda questão da atividade é sobre palavras terminadas como do gênero masculino. A terceira questão é a leitura de um texto intitulado Nena (Fátima)⁴⁵.

“Nena bebe leite no copo. O leite é puro e alimenta nosso corpo. Devemos manter o nosso corpo sempre limpo”



(ALMEIDA, 1991, p. 63)

O texto está escrito em verde, mas existe uma rasura em caneta preta alterando o sentido do texto: “O leite vem dos sítios”. Ainda em preto, foi feito novamente o registro de que tal atividade foi feita no FENAT.

A atividade da página que apresenta o planejamento data de 17 de abril, que volta ao texto “Severino tem um carro” (ALMEIDA, 1991, p. 66). Em caneta verde e preta, com o tamanho da letra um pouco maior que o de costume, mas sem perder sua forma, há a organização da página dedicada ao Projeto Ascensão. O planejamento

⁴⁵ O nome Fatima aparece em vários momentos como exemplo nos exercícios e atividades desenvolvidas pela professora.

semanal dos dias 22 a 26 de abril possui um quadro feito de caneta azul, o cabeçalho em vermelho, azul, verde e preto, com data e dois pensamentos da semana: “O senhor é meu pastor, nada me faltará (Sl:23,1)”, “Nunca está só quem possui um bom livro que possa ler e boas ideias sobre as quais meditar (Renato Kehl)”⁴⁶ (ALMEIDA, 1991, p. 67).

A aula planejada para o dia 22 seria sobre o texto de “Severino tem um carro”. O exercício dessa página está em um quadro separando as palavras em colunas, que não tem relação direta com o texto mencionado para a aula. Já a página que está dedicada ao planejamento do dia 24 de abril, uma quarta-feira, está direcionada para a aula de Comunicação. Ela tem três questões; na primeira, há um ditado com 10 palavras escritas em verde, sendo elas sol, trem, giz, folha, farda, fé, **pátria**, raiz, caule, flor (p. 71). As palavras têm a ver com elementos das ciências em maioria, exceto pela palavra pátria.

A segunda atividade é para colocar o plural em palavras como **um homem, um álbum, um jardim, um som, um bombom, um trem, um pudim, uma nuvem**. A terceira é para colocar as palavras no masculino: **a atriz, a leoa, a nora, a comadre, a ovelha, a madrastra, a cantora, a cabra** (p.73). No topo da página, há uma atividade de matemática, de multiplicação, metade riscada em vermelho, e a indicação que de que foi feita no FENAT e na Secretaria. Na outra metade está marcado em preto que foi feito na **secret**. No segundo terço da página, inicia-se o planejamento da aula do dia 26, uma sexta-feira, com aula de Comunicação, com um texto para a leitura, “O pássaro amarelo”:

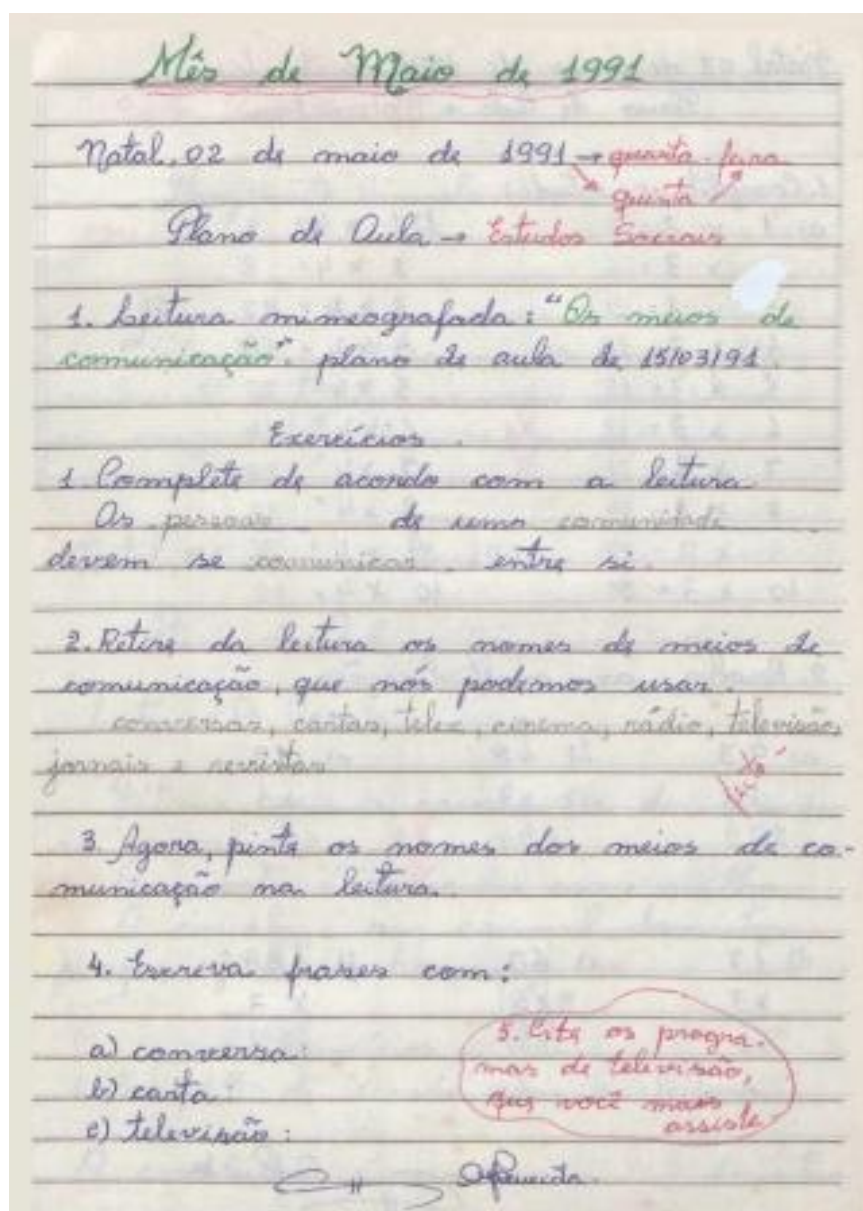
O pássaro amarelo é bonito.
Ele sobre no pé de limão.
O pássaro amarelo assobia.
Cássio ouviu sua melodia e disse:
- Esse pássaro tem um belo assobio.

As atividades relacionadas a esse planejamento são para separar as sílabas das seguintes palavras: pássaro, amarelo, bonito, pêssego, assobio, disse, **passado**, ouviu, sossego, nosso, assado, **Vanessa**, osso. Em seguida, pede-se para escrever as palavras

⁴⁶ Formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1915, Renato Kehl, de sistema germânico, atuou no início de sua carreira no Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), realizando atividades voltadas para o saneamento rural e a Educação higiênica e sanitária. A partir do final dos anos 1920, tornou-se empresário da indústria farmacêutica, destacando-se como Diretor da Bayer no Brasil, multinacional alemã que atuava em diferentes regiões do mundo. Seu nome ficaria mais conhecido pela incansável dedicação à Eugenia, a quem chamava de "a religião da humanidade". Para o escritor Monteiro Lobato, com quem mantinha uma estreita amizade e consideráveis afinidades intelectuais, Kehl deveria ser considerado o "pai da eugenia no Brasil", tendo em vista seu empenho na organização do movimento **eugênico brasileiro**.

no feminino: bonito, sossego, ele, nosso, senhor, aviador, doutor, empregado, rato, vovô, irmão, amigo, afilhado. Em vermelho está escrito que a atividade foi feita e, no fim da página, há a assinatura da professora, como nos demais planejamentos.

A página é dedicada ao planejamento semanal do dia 29 de abril até 03 de maio. O cuidado com a escrita e organização é contínuo. Além disso, junto com o planejamento há o pensamento da semana, um versículo da Bíblia: “Se Deus é por nós, quem será contra nós”.



(ALMEIDA, 1991, p. 75)

Comunicação, o planejamento do dia seguinte, se inicia na mesma página, sendo uma aula de matemática de multiplicação (ALMEIDA, 1991, p. 75). A página dedicada ao dia 02 de maio, possui algumas rasuras em vermelho e complementos que

provavelmente foram realizados depois, como a inclusão de uma quinta questão. O planejamento de **Estudos Sociais** também foi feito com base em um texto já utilizado em sala sobre **Os meios de comunicação**, do dia 15 de março. A primeira atividade é para completar as frases de acordo com o texto “As pessoas de uma comunidade devem se comunicar entre si”. A segunda questão é sobre retirar da leitura nomes de meios de comunicação (**jornais, cartas, telex, cinema, rádio, televisão, jornais e revistas**). A quarta questão é para escrever frases com **carte, conversa, televisão**, desta vez sem exemplos para as frases. A quinta questão, que foi adicionada em caneta vermelha, é para citar os programas de televisão que os alunos mais assistem.

A organização é feita com um quadro desenhado de caneta preta, demarcando o cabeçalho com a estrutura que em geral é utilizada – com o nome do projeto, a data e a indicação de que é um planejamento semanal de 06 a 10 de maio. O pensamento da semana registrado é “Sócrates me disse um dia: meu filho conhece-te a ti mesmo, mas cuidado com exageros. Alexandre Arnoux”⁴⁷ (ALMEIDA, 1991, p.79) .

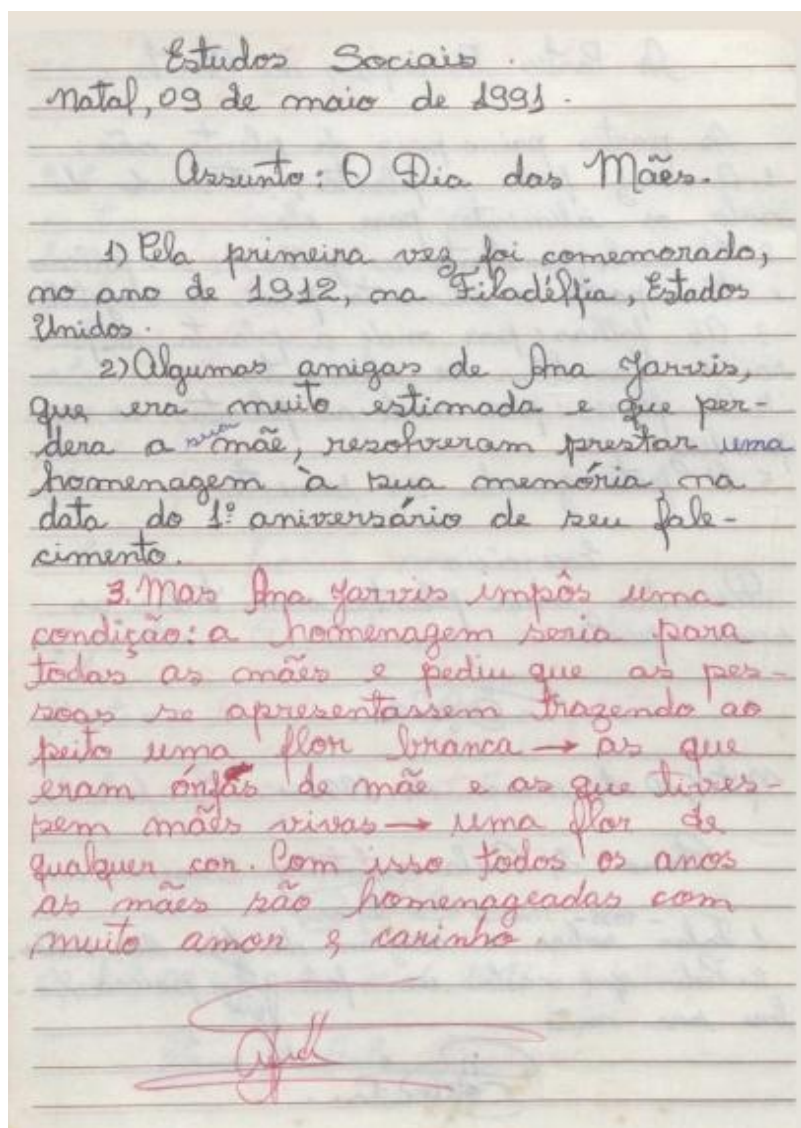
Após o quadro, inicia-se o planejamento de 06 de maio, uma aula de Comunicação. A leitura que acompanhará os exercícios é um texto com o título **O cavalo:**

Fátima viu o cavalo. Ela deu comida ao cavalo.
O cavalo é novo e come milho.
O cavalo é um animal doméstico,
porque ajuda o homem.
(ALMEIDA, 1991, p. 79)

Os nomes pessoais de novo aparecem. A atividade novamente pede para completar frases retiradas do próprio texto. A página é dedicada ao plano de aula de matemática sobre o dobro dos números. No fim dela, inicia-se o plano de aula do dia 08 de maio de Comunicação com um ditado de palavras ligando ao texto O cavalo (ALMEIDA, 1991,p. 81). A folha possui o fim das atividades do planejamento do dia 08 e faz uma atividade com o plural e outra para escrever frases com as palavras **jantar** (O jantar foi agradável), **ator** (O ator alegrar a plateia) e **lar** (O amor constrói o lar) (ALMEIDA, 1991,p. 82). No fim da página, está escrito o cabeçalho da aula do dia 09, indicando ser uma aula de ciências com a temática “As partes principais da planta”. A proposta de exercício é para fazer um desenho representando as partes.

⁴⁷ Não encontrei referências ao autor da frase ou a própria frase. O que pode indicar que é uma frase autoral.

Na segunda metade da folha se inicia uma nova seção com aula do dia 10 de maio de Estudos Sociais. O plano pretende falar dos **Dia das Mães**. Os procedimentos seriam falar da origem das comemorações, depois seria solicitado que os alunos falassem de suas mães. A página inicia com o nome Estudos Sociais, com a data de 09 de maio e o assunto, “O Dia das Mães”. Organizado em duas cores e em três parágrafos (ALMEIDA, 1991, p. 84), o texto não tem referência ou fonte de onde foi retirado. Além disso, ele organiza informações sobre a data utilizando localização e narrativa, como apresentado na imagem a seguir.



(ALMEIDA, 1991, p.85)

Há um quadro feito em vermelho com os dias do planejamento semanal logo após o pensamento da semana: “Todo aquele que ama nasceu de Deus e conheceu a Deus” (João: 4,7). O plano de aula do dia 13 de maio, uma segunda-feira, dedicado à

disciplina de Comunicação, indica que a professora irá fazer a leitura de um texto “A Janela”: **Eu vejo a janela. Ela é feita de madeira. A janela é da casa de João. A casa de João é feita de tijolos. A casa de João é ventilada e alegre** (ALMEIDA, 1991, p. 85).

As atividades passam a perguntar coisas que estão escritas no texto que servem para aprimorar a capacidade de interpretação textual. As palavras usadas para copiar são: janela, vejo, tijolo, ventilada, alegre, caju, loja, João, José, joca, Juca, Joaquim, Jeremias, Josefa. A página seguinte está escrita em verde, azul e uma caneta preta muito clara. No topo da página não há a data como de costume, e está escrito “Contas do Sr. José Roque”. A dúvida que fica nesse momento é se as questões de matemática foram feitas por José ou foi o título dado à atividade. Em seguida, aparece um ditado de frases: **“O bolo que Dona Lindalva faz é saboroso”, “O noivo de Roseana é simpático”, “O Senhor José troca as lâmpadas queimadas com perfeição”, “Dona Cícera é uma pessoa de muita fé em Deus” “Teresa dança com alegria”, “Dona Cícera gosta de rezar”, “Dona Helena faz um ótimo suco de frutas.”** (ALMEIDA, 1991, p. 91-92).

Dedicado ao Projeto Ascensão, com o planejamento semanal do dia 20 ao 24 de maio, essas informações estão organizadas em um quadro feito com caneta verde e com um pensamento semanal que diz: “Falo porque amo. Calo porque amo. Esses dois momentos são iguais e igualmente fecundos.” Mazzolari. Logo abaixo está o planejamento das disciplinas de Comunicação, no entanto estão riscadas a palavra “Geografia e História” com letras maiúsculas em preto. O plano é referente ao dia 20 de maio e trabalha com a leitura de um texto chamado **Antônio: “Antônio é um dos jogadores do América Futebol Clube. Ele gosta de jogar futebol no Estádio Machadão. O gramado do Estádio Machadão é verde e bem cuidado.”** (ALMEIDA, 1991, p. 96)

As questões feitas a partir da leitura são: Quem é Antônio? Em que local ele gosta de jogar futebol? Como é o gramado do Estádio Machadão? Além disso, a última pergunta do plano é para separar sílabas (p. 97). A página é para o planejamento de aula da semana dos dias 27 a 31 de maio de 1991. Há um quadro feito com caneta verde para o cabeçalho e o pensamento da semana: “A felicidade não depende do que nos falta, mas do bom uso do que temos (Thomas Hardy).⁴⁸ A aula do dia 27 tem seu planejamento no restante da página, ainda com perguntas para separar as sílabas sobre o

⁴⁸ Thomas Hardy foi um novelista e poeta inglês. Autor de obras de grande importância, conhecido pelo pessimismo radical que caracteriza os seus romances.

texto de Antônio. Na página seguinte, na quarta questão, a professora pede para escrever frases com as palavras **futebol** e **clube**. As sugestões de respostas são: **“Eu gosto de ver o futebol do Alecrim”**, **“O time do Clube ABC é o favorito”**. Na cidade do Natal os times citados são os grandes representantes do estado, os títulos de campeonatos em geral ficam entre eles.

História local não precisa ser somente a história da cidade ou do Estado, muitas vezes feita nos mesmos moldes de uma história nacional – ou seja, uma listagem de prefeitos/governadores ou de pessoas tidas como importantes, muitas das vezes pela sua condição social privilegiada. Para um melhor aproveitamento dos recortes possíveis, o trabalho com história local precisa da mobilização de conceitos comuns também à geografia, como de paisagem, região, território. Eles servem como guias para a delimitação dos objetos de estudo, conferindo inteligibilidade ao tema/espço/recorte selecionado. (COSTA, 2019, p. 134)

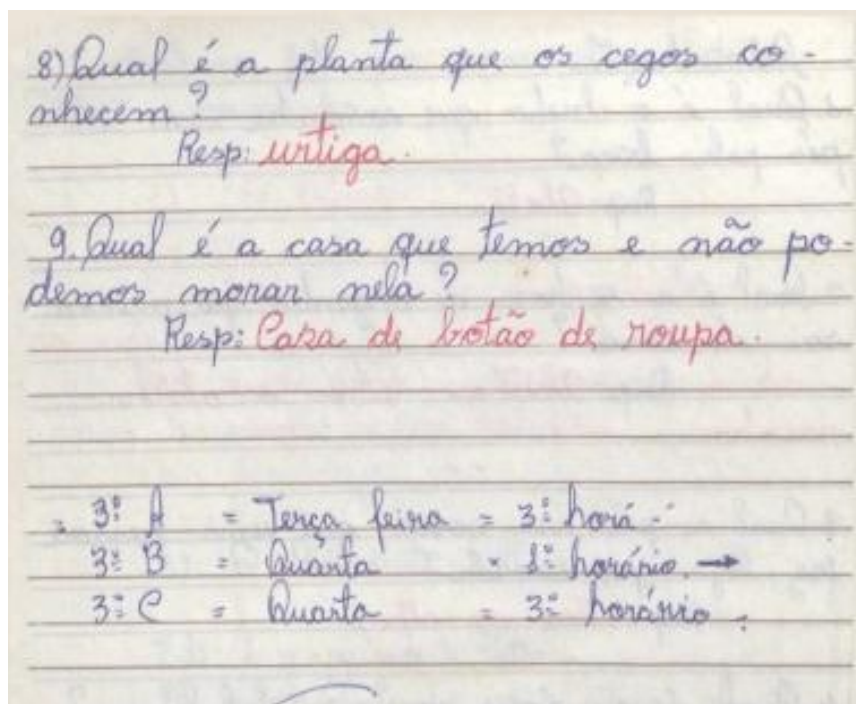
No plano de aula do dia 29 de maio, quarta-feira, há um ditado de palavras e uma referência à atividade da aula do dia 15 de maio, na segunda parte da folha em uma aula de Comunicação. Em 31 de maio é escrito um texto como nome **Lourdes**:

“Lourdes é uma das senhoras que trabalha e estuda na FENAT. Ela encaminha as pessoas ao dentista. Todos os dias, sai de sua casa para o trabalho. Lourdes é uma pessoa feliz, porque nos ajuda a cuidarmos da saúde de nossos dentes” (p. 100-101)

As questões seguintes partem da interpretação do texto, como: “Quem é Lourdes? O que ela faz na FENAT?” Por fim, na última sessão da página há o pensamento do mês de maio: “Todo aquele que ama nasceu de Deus e conhece a Deus” (1Jo:4,7)

Dessa forma, a professora não só mobiliza conhecimentos históricos para que os alunos aprendam, mas esse processo também acontece ao inverso, quando, para planejar as aulas, ela passa a construir o conhecimento para criar narrativas sobre os alunos com a vida de cada um deles. Essa mudança acontece principalmente durante o mês de maio – desde a passagem sobre os clubes de futebol existentes na região metropolitana da capital do Rio Grande do Norte, passando pelo planejamento do dia das mães, às histórias dos alunos, como a história de Fátima e de Francisco. Logo, Professora Ana Afra está sempre trazendo à tona as perguntas que fazem parte dos pilares na construção da narrativa histórica. Quando aprendemos ou produzimos História, mobilizamos alguns conceitos como o tempo, o espaço e a narrativa; e esses elementos são encontrados nesses planejamentos. Para além disso, também podemos observar a problematização de alguns eventos e a interpretação desses textos, com as perguntas que norteiam toda a escrita da história: Quem? Onde? Quando? E os porquês?

Significando que desde os princípios das aulas, a professora estava atenta aos seus alunos, aos acontecimentos que ocorriam ao seu redor. As conversas e informações que foram coletadas ao longo desse processo resultaram na escrita do caderno, mesmo de forma sintética, mas é a vida dos alunos que estava ali presente dentro dos ensinamentos essa ação gera a empatia e a ideia de pertencimento, necessária para impactar a autoestima de alunos que até então não tinham tido a oportunidade de se alfabetizar.



(ALMEIDA, 1991, p. 116)

As informações perdem a organização original dos planejamentos semanais que se inicia no caderno a partir da imagem acima, pela primeira vez aparecem adivinhações⁴⁹. Na segunda parte da folha, aparece um quadro de horários de outras turmas, que não eram do Projeto Ascensão, principalmente pela forma como estão indicadas, revelando que no mesmo ano a professora estava presente em outros espaços escolares.

As folhas finais dos cadernos de escola, de anotações, agendas e outros objetos da cultura escolar que possuem a função de registro no cotidiano acabam possuindo funcionalidades diferentes dependendo das necessidades de quem escreve, e por vezes registram informações de última hora – um número de telefone, um endereço de um local que precisa visitar, uma informação que não se encaixa na continuidade

⁴⁹ São perguntas em formato de charadas desafiadoras que fazem as pessoas pensarem e se divertirem. Elas fazem parte da cultura popular e do Folclore brasileiro, criadas pela prática oral.

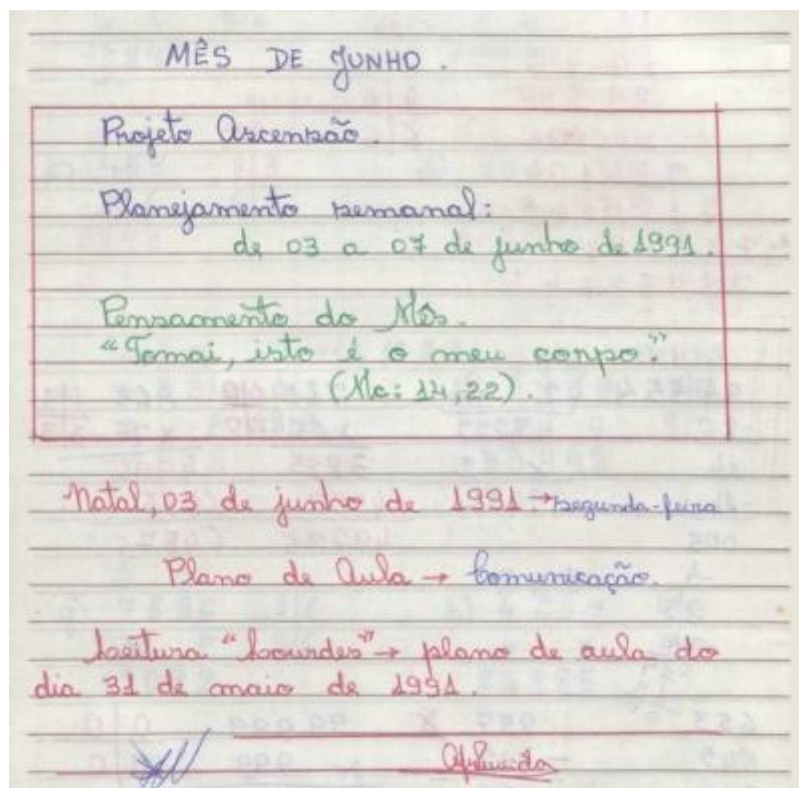
organizacional do caderno ou uma anotação feita nas últimas páginas que está lá porque a caneta falhou na hora da escrita e não se queria deixar feio o corpo do caderno.

Para a professora Ana, nos últimos pensamentos registrados neste caderno, “O pensamento faz a grandeza do homem”, nós somos sujeitos históricos e nossa grandeza estaria vinculada ao conhecer e refletir sobre o nosso tempo, a nossa história. O caderno de planejamento analisado não contempla as aulas do ano inteiro, finalizando suas anotações no final do primeiro semestre do ano. Contudo, os outros cadernos poderão contemplar mais aspectos da forma de se ensinar no início da década de 1990, outros espaços de atuação, disciplinas por assim dizer uma outra constituição da cultura escolar que a professora se insere.

Usar os cadernos como fontes serve para mapear o passado e definir coordenadas que tornam acessíveis o passado, o presente e o futuro. Quando se escolhe mapear as práticas que envolvem a escola através somente de uma longa reconstrução dos contextos sendo norteados por leis e documentos oficiais, uma parte importante do passado é deixada inacessível para o presente e o futuro. As constatações que podem ser feitas no final de cada caderno são singulares e pertencem a um conjunto de elementos que passariam despercebidos, como nomes de outros professores, compromissos (como reuniões), endereços e telefones de familiares e alunos; são o cotidiano escolar em um registro singular. Entre esses compromissos, encontramos uma anotação referente ao “II Encontro para Alfabetizadores” que ocorreria nos dias 13, 14, 15 de julho de 1992 no ITEPA - Instituto de Teologia da Pastoral de Natal, demonstrando uma preocupação da professora em estar inserida nas pautas existentes em sua temporalidade.

Para compreender as formas de utilizar os objetos da cultura escolar que fazem parte do chão da escola, é necessário recorrer a autores que entendem esse tipo de fonte e perspectiva. André Chervel (1990) e Dominique Julia (2) entendem, respectivamente, as disciplinas escolares e objetos da cultura escolar. Infelizmente, as escolhas de tais referências podem apresentar perigos. Apesar de serem reconhecidas como marcos para o campo de pesquisa em ensino, podemos entrar em contradição ao referenciarmos esses discursos quando, na construção da escrita, caímos nos mesmos vícios de passar longas partes do texto presos em documentos oficiais e leis.

V. Leituras com nomes dos alunos



(ALMEIDA, 1991, p. 104)

A folha está com escritos em verde, vermelho e azul. Antes de iniciar o planejamento dedicado ao mês de junho de 1991, a professora faz uma anotação no topo da página que diz **“Leituras com os nomes dos alunos⁵⁰”, a exemplo** disso, a primeira aula do mês é voltando ao texto *Lourdes*. A segunda metade da folha inicia na data de 05 de julho, quarta-feira, uma aula de comunicação que faz um ditado com as palavras do texto da aluna Lourdes. E a segunda etapa da aula seria um texto dedicado a **Francisco**.

Todos os dias Francisco se levanta cedo, apanha sua bicicleta e vai trabalhar na FENAT. No FENAT, ele é um dos alunos do Projeto Ascensão. Um dos seus filhos foi à sala de aula e quando viu seu pai na escola, ficou feliz.
(ALMEIDA, 1991, p. 107)

As questões seguintes partem da interpretação do texto e separação e contagem de sílabas. O planejamento da aula de comunicação do dia 07 de junho está relacionado ao conteúdo, à contagem de sílabas das palavras. Entre as palavras polissílabas

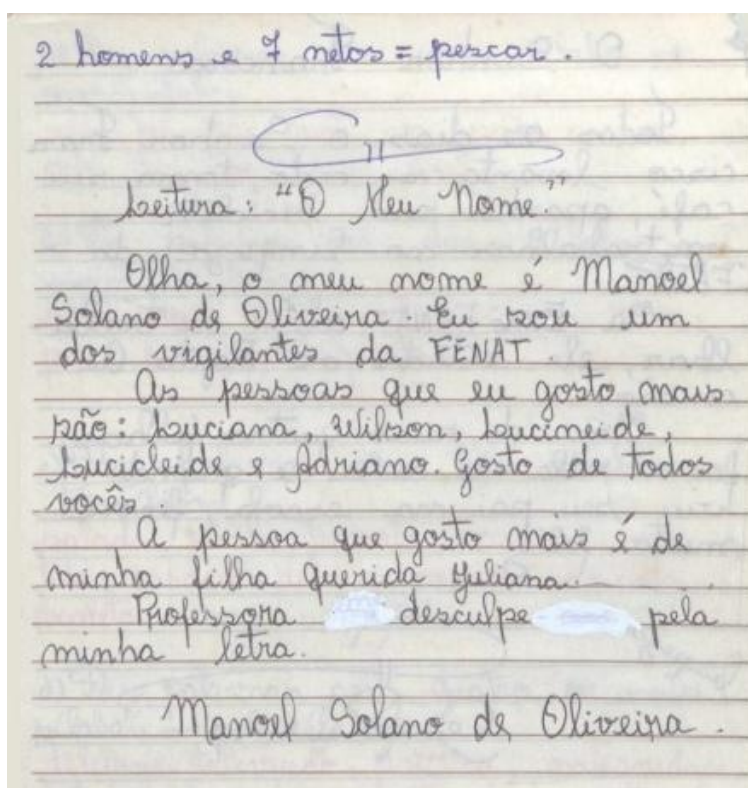
⁵⁰ O nome **Lourdes** aparece outras vezes no caderno. Esse e outros textos também estão presentes em um outro caderno de planos bimestrais que passa dos anos de 1989 a 1998, a seção referente os esses textos é chamada de “Nossas Leituras. Construtivismo. 1991”. Essa fonte poderá ser trabalhada no próximo capítulo.

sugeridas estão **autoridades, automóveis, servidores, aconteceu e política** (ALMEIDA, 1991, p. 110). Em seguida, é indicado que sejam usados recortes de revistas com textos colados nos cadernos dos alunos.

Na folha escrita em azul, com uma flor desenhada no canto direito da folha sem revelar o dia, a professora começa a escrever textos sobre os alunos que trabalham no FENAT, o primeiro chama-se “O Senhor Francisco” :

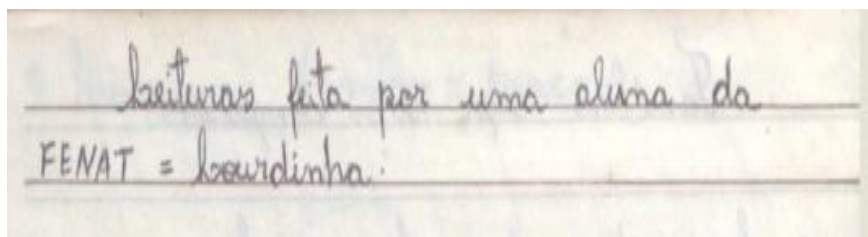
Todos os dias o Senhor Francisco levanta-se cedo, toma seu café, apanha sua bicicleta e vai trabalhar na limpeza e da pintura do FENAT. No FENAT, além de trabalhar, ele estuda no projeto Ascensão. Uma de suas quatro filhas foi a sala de aula e quando viu seu pai na escola, ficou muito feliz. (ALMEIDA, 1991, p. 111)

Após o texto de seu Francisco, a professora abre uma nova sessão. Nela, vai escrevendo informações sobre dois alunos, Manoel Evangelista e Manoel Solano. Uma informação importante que é acrescentada é que o primeiro teria sido um dos primeiros alunos do projeto. A página não possui a estrutura utilizada durante os outros planejamentos, e inicia-se logo com a indicação de leitura do texto “O Meu Nome” (ALMEIDA, 1991, p.112), o texto é escrito como se fosse uma fala de apresentação do aluno Manoel Solano de Oliveira, um vigilante do FENAT (ALMEIDA, 1991, p. 112).



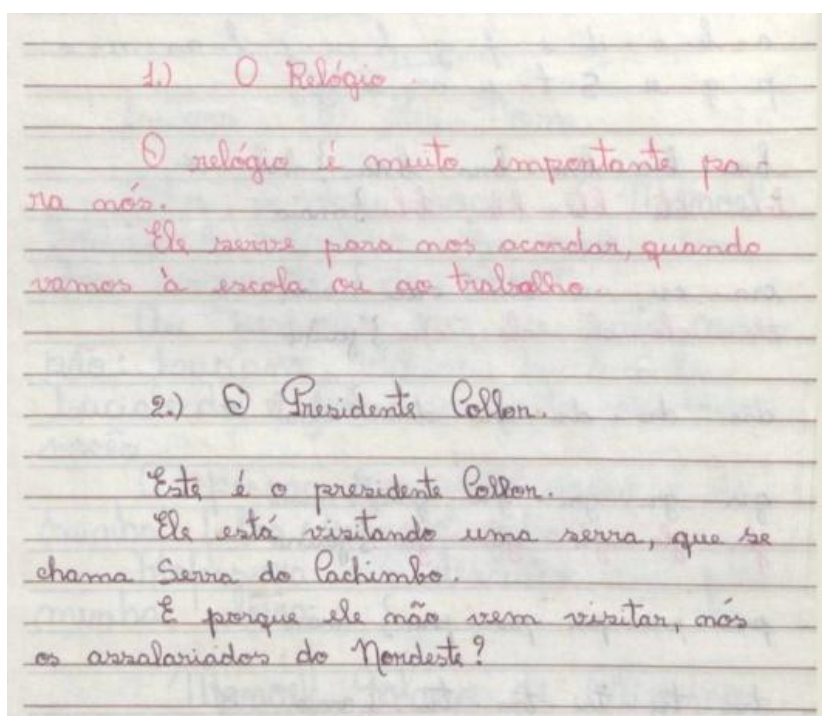
Além desses textos, podemos identificar que a prática de colocar os alunos para escreverem pequenos textos mostra a importância de como o conhecimento pode ser

gerado a partir das vivências e história dos alunos, modificando a forma como eles aprendem, essa análise poderá acontecer de forma mais desenvolvida no capítulo seguinte, que se dedicará a pensar as práticas de ensino de forma mais profunda.



(ALMEIDA, 1991, p. 114)

A página tem como título “Famílias com sons complexos” (ALMEIDA, 1991, p.113), com uma listagem e a indicação do mês que seria ou foi trabalhado o assunto marcando de abril a junho (ALMEIDA, 1991, p. 114). A página indica que as leituras foram realizadas pela aluna **Lourdinha do FENAT**. Os textos são sobre o **Relógio**, “O relógio é muito importante para nós. Ele serve para nos acordar, quando vamos à escola ou ao trabalho”.



(ALMEIDA, 1991, p.114)

O texto descrito neste planejamento está situado em um momento marcante da História do Brasil, principalmente quando falamos dos processos de redemocratização e que só foram possíveis com o fim do regime militar, e a promulgação da Constituição Cidadã, que em 1988, em seguida foi realizada a ementa da Lei no 7.773, de 8 de junho

de 1989. dispõe sobre a eleição para presidente e vice-presidente da república. Fernando Collor de Mello do PRN⁵¹ foi eleito com 53% dos votos, depois de uma disputa com outros 22 candidatos, levada ao segundo turno contra Luiz Inácio Lula da Silva, do PT-Partido dos Trabalhadores. A posse do presidente eleito foi realizada no dia 15 de março de 1990 e, nos dias seguintes, ele lançou um plano econômico nos primeiros dias de gestão, que ficou gravado na história do país: o Plano de Estabilização Econômica, ou Plano Brasil Novo, que ficaria conhecido como Plano Collor, tinha como objetivo combater a inflação e diminuir o déficit público, a fim de levar o Brasil ao Primeiro Mundo.

No discurso de posse, prometeu eliminar a inflação — que havia superado o índice de 80% ao mês e atingido, em cinco anos, uma taxa superior a 1.000.000% —, modernizar o país e moralizar a administração pública. Destacou, também, que a modernização seria um instrumento de combate ao “egoísmo doentio” de uma parcela da elite brasileira, anacrônica, atrasada, detentora de privilégios cartoriais e defensora de interesses exclusivamente particulares. (CPDOC, 2009)

Assim, o Plano Collor passou a agir com o congelamento de preços, reajustes salariais e redução das tarifas alfandegárias, além do confisco dos valores depositados nas poupanças dos brasileiros que possuíam valores que ultrapasse o valor de 50 mil cruzados novos, esses valores só seriam devolvidos 18 meses depois, em setembro de 1991.

Essas medidas, segundo os registros do CPDOC, causaram um pânico generalizado, a tentativa de manter a inflação em baixa durou pouco tempo, para além disso ainda reduziu os ministérios, e a tentativa de redução da presença do Estado na economia, através da privatização de empresas estatais, foi um fracasso total, deixando um gosto amargo de sua relação com a população, que passou a acompanhar suas aventuras nos meios de comunicação, para construir uma imagem de ousadia. Collor convidava a imprensa para fotografá-lo praticando esportes, pilotando aviões a jato, dirigindo jet-skis, entre outras atividades pouco usuais para um presidente da República.

⁵¹ PARTIDO DA RECONSTRUÇÃO NACIONAL (PRN) Partido político nacional criado em 1985 com o nome de Partido da Juventude (PJ), sob a presidência do advogado Daniel Sampaio Tourinho. Contando inicialmente com uma estrutura organizacional muito precária, o PJ só recebeu o registro do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) em virtude da aprovação, em maio daquele ano, da Emenda Constitucional nº 25, que permitiu a partidos ainda em formação a apresentação de candidatos às eleições municipais de novembro seguinte. Em fevereiro de 1989, quando da filiação de Fernando Collor de Mello, foi rebatizado com o nome de Partido da Reconstrução Nacional (PRN). **Verbetes retirados do site do CPDOC PARTIDO DA RECONSTRUÇÃO NACIONAL (PRN) | CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (fgv.br)**

Os alunos do projeto e a professora não estariam isolados dos acontecimentos que circulavam na vida e no cotidiano do país. O governo recentemente eleito estava presente nos meios de comunicação que eles haviam estudado semanas antes; provavelmente as viagens realizadas pelo presidente eram anunciadas nos jornais. No texto escrito pela professora, é reflexo direto da insatisfação da população com sua gestão e o olhar para o espaço no qual estão inseridos, quando ela questiona e problematiza o motivo dele não estar presente também no Nordeste, região que, nas eleições, o elegeu com mais de 70% dos votos, região no qual ele teria ocupado outros cargos públicos como Deputado Federal, Governador do estado de Alagoas.

Os textos dessas páginas falam sobre atividade e acontecimentos do seu tempo, mostrando uma articulação dos saberes ensinados com os saberes que fazem parte da vida dos alunos com uma visita de um Presidente da República. Além disso, ao questionar o motivo de ele não vir ao Nordeste ver os trabalhadores, estabelece-se uma articulação entre uma formação que vai além de ensinamentos programados, e o desenvolvimento da crítica, no qual o questionamento faz parte de uma mobilização de saberes que pertencem a História.

CAPÍTULO 3 – OS ENSINOS DE HISTÓRIA: As aprendizagens nas entrelinhas do ensinar

Neste capítulo, buscamos rastrear, através dos planejamentos de aula nos cadernos da professora, os ensinoss de História que encontramos nos espaços escolares entre os anos de 1992 e 1991, buscando compreender o como se ensina História através dos elementos que constituem a disciplina escolar e os saberes que pertencem ao método histórico. Debruçamo-nos, portanto, dos cadernos de planejamento em busca desses vestígios.

Para isso, o último capítulo desta jornada começa por compreender como as ideias de como entendemos o ensino de História surgem e o que seria esse tal de ensino de História ao qual tanto recorremos. Essa percepção não surge somente do encontro com os cadernos no acervo no Núcleo de documentação, as ideias são construídas a partir de vivências, e remonta-se, dessa forma, a formação escolar e os espaços que ocupei como aluna.

O primeiro entendimento do que é História se apresenta quando evoco a memória dos vestígios de uma aula ainda no 6º ano, em 2008. A partir daquele momento, cada disciplina possuía um(a) professor(a). Uma delas pediu para contar e

levar objetos que acreditássemos conter história, e explicou que os diferentes objetos levados pelos alunos possuíam e falavam sobre tipos de Histórias diferentes, mas que isso não queria dizer que eram menos importantes. Nos anos seguintes, outras professoras apresentaram uma outra História, onde produzimos trabalhos transformando nossas pesquisas em receitas culinárias, jogos para gincanas, peças de teatro, intervenções culturais, debates e julgamentos. Entrelaçado essas experiências no decorrer dos anos e em outros espaços, fui acrescentando informações sobre o que era História, através também de conversas que ouvia dos meus pais – principalmente sobre questões ligadas à política e aos direitos dos trabalhadores – e da vizinha, hoje amiga, e professora que apresentava revistas sobre a história do mundo antigo, que me encantava.

No Ensino Médio, o encontro foi com a história da Escola Agrícola de Jundiá-UFRN. Os lugares passaram a ter histórias. O professor do primeiro ano, os calouros, nos levou para conhecer o espaço, o casarão colonial onde ficava a direção, os alojamentos dos estudantes e as outras construções mais antigas que faziam parte das descobertas. Além disso, eram feitas as rodas de conversas no bosque – ponto de encontro dos estudantes de todos os cursos –, onde os saberes eram passados, as histórias e o modo de se comportar nos espaços como no refeitório, na banda marcial e pegar material no almoxarifado eram ensinados.

Já na graduação em História, o conhecimento acadêmico e a percepção do que seria a História muda durante um tempo. O sentimento de não compreender o que a História seria naquele espaço, a relação com os autores e colocá-los em redomas de apreciação e debates se distanciavam do que eu entendia por História. Relação essa que só foi compreendida após momentos de reflexão autobiográfica e após o contato com as disciplinas lecionadas por professores que produzem suas pesquisas balizadas no Ensino de História, como Margarida Oliveria e Magno Santos. Foi o contado com esses docentes que materializaram o sentimento que eu possuía sobre o que era aprender e ensinar História. Desse modo, a História passou a ser um espaço que foge dos elementos ligados apenas a aprender conteúdos que precisariam ser memorizados (decorados), para ser a mobilização de conhecimentos para organizar narrativas; passou a trabalhar outras competências – a leitura, interpretação, compreensão do tempo e do espaço no qual as coisas estão inseridas. Aprender História passou a ser ler fenômenos e relacioná-los.

O ponto aqui novamente defendido é que o ensinar e o aprender História vão além das experiências vivenciadas e dos materiais utilizados em salas de aulas tradicionais – com carteira, piloto, giz e livros –, presos ao horário da disciplina programado; os espaços contêm suas histórias e as pessoas aprendem com eles nas suas *entrelinhas*. O ensinar está contido até mesmo no espaço entre uma linha e outra de um caderno de planejamento.

O caderno descrito e apresentados no capítulo anterior e o encontro com ele fornece a possibilidade de iniciar a trajetória de um caminho pouco explorado para a construção da História do ensino de História, caminho esse que coloca os olhares para percebermos suas práticas de ensino e quando o ensino de História é apresentado.

Nesta busca, foi no processo de investigação sobre objetos da *cultura escolar*, como categorizados por Dominique Julia, que passei a registrar pontos, reflexões e descobertas em um caderno com características materiais semelhantes aos cadernos escritos por Ana Afra, que carinhosamente nomeei de “caderno sobre cadernos”. Nesse ponto da escrita se fez necessário retomar o início das observações ali registradas, as primeiras ideias e questionamentos que surgiram com a pesquisa, as contribuições feitas por professores e alguns dos textos e referências e mapeamentos iniciais da vida da professora e dos espaços em que ela passou.

A cultura escolar é compreendida por Dominique Julia (2001, p. 10) da seguinte maneira:

poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. (JULIA, 2001, p. 11)

Consequentemente, a utilização de fontes como cadernos escritos por professores e cadernos com anotações de pesquisas revela-se relevante para compreender a cultura escolar como um conjunto complexo de normas, práticas e valores que moldam o ensino e a aprendizagem. Segundo Julia (2001), cultura escolar é caracterizada por um conjunto de regras que determinam os conhecimentos a serem

transmitidos e os comportamentos a serem internalizados pelos estudantes. Além disso, engloba práticas que viabilizam a transmissão desses conhecimentos e a adoção desses comportamentos pelos sujeitos inseridos nesse espaço.

Os cadernos escritos por professores são fontes valiosas que nos permitem acessar as diretrizes e metodologias adotadas no espaço escolar. Neles, é possível encontrar registros sobre os conteúdos abordados, estratégias pedagógicas utilizadas e até mesmo reflexões pessoais do docente sobre sua prática educativa. Esses cadernos constituem um espelho da *cultura escolar*, refletindo como o conhecimento é estruturado e propagado no contexto educacional em práticas reais, devido à natureza das fontes.

Por outro lado, os cadernos com anotações das pesquisas constituem importantes rastros para analisar o processo de desenvolvimento da pesquisa e como ele passa a fazer parte de uma cultura escolar a partir de uma perspectiva mais abrangente. Esses cadernos podem revelar modos de pensar e agir enraizados nas sociedades, indicando como a aquisição de conhecimentos e habilidades é entendida além dos limites dos espaços escolares. Esses registros possibilitam identificar a influência das práticas sociais, religiosas, políticas e de socialização na formação do indivíduo e na construção do conhecimento.

Ao observar os dispositivos pedagógicos utilizados pelos professores primários e demais educadores para aplicar as normas e práticas da cultura escolar, podemos entender como esses profissionais desempenham um papel fundamental na transmissão do saber. Os cadernos escritos por eles servem como evidências da sua participação ativa na construção e perpetuação da cultura escolar.

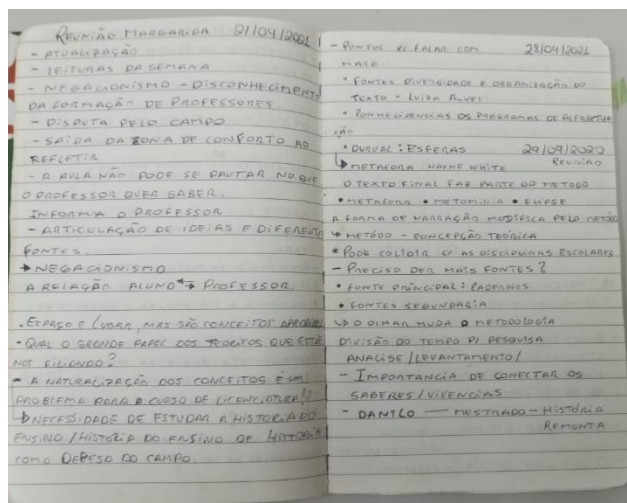
Contudo, é importante considerar que a cultura escolar não é estática; suas finalidades podem variar ao longo do tempo e de acordo com o contexto sociocultural. As fontes, como os cadernos, permitem acompanhar essas mudanças ao longo das épocas e compreender como a educação se adapta às necessidades e demandas da sociedade em diferentes momentos históricos.

Portanto, a análise de fontes como cadernos escritos por professores e cadernos com anotações de pesquisas possibilita uma compreensão mais profunda da cultura escolar, revelando como os conhecimentos são transmitidos, como os valores são inculcados nos alunos e como a educação se entrelaça com a dinâmica da sociedade em que está inserida. Ao estudarmos essas fontes, somos convidados a refletir sobre a importância da cultura escolar na formação do indivíduo e na construção do

conhecimento, assim como sobre a relevância do papel dos professores na configuração desse complexo processo educativo.

(LINS, 2020)

Observando esse caderno, restam poucas folhas vazias. Acrescento a reflexão da importância do registro dos processos, apesar de tentativas de padronizar os registros nele contidos, para que se aproximassem dos padrões dos cadernos de planejamento, sua finalidade e ocupação na medida que é preenchido se distancia dos cadernos que provocaram sua origem. Um outro ponto é que a dimensão material do caderno não consegue abarcar todas as confluências que ocorrem ao longo de sua utilização. Os cadernos, logo, são caminhos possíveis para enxergar os acontecimentos. Até as ausências e os dias sem registros demonstram, em suas entrelinhas, aspectos sobre o processo de pesquisa e de entendimento sobre o campo do ensino de História.



I. O que é o que é vive olhando para o tempo, mas sempre está perdido ou atrasado?

A *adivinha* que inicia este tópico é inspirada na escrita dos cadernos de planejamento, que, em suas últimas páginas, apresenta essa linguagem, recorrendo a aspectos da tradição oral e escrita presentes na formação em diferentes contextos do Brasil. Assim, o fato de a resposta dessa charada ser “o ensino de História” nos encaminha para uma das constatações feitas por Oliveira (2003, p. 26):

Ou seja, todos os males do ensino de História estavam/continuam localizados no fato dos professores desta disciplina – ainda – ensinarem o nome/fato/data. A essa afirmativa se adiciona outra automaticamente: este ensino tem problemas porque é tradicional e, fechando o círculo, esse tradicionalismo é identificado ao nome/fato/data. Essas afirmações me atingiam/atingem profundamente. Eu era – e sou – professora de História, fui formada por professores – cujos passos e exemplos eu escolhi seguir – que utilizavam teorias novas, até “subversivas”, como o marxismo. (2003, p.26)

O texto apresenta uma reflexão sobre o ensino de História, destacando as constatações feitas por Oliveira (2003, p. 26). De acordo com a autora, um dos principais problemas do ensino dessa disciplina é o fato de que muitos professores ainda se limitam a ensinar nomes, fatos e datas, adotando uma abordagem tradicionalista.

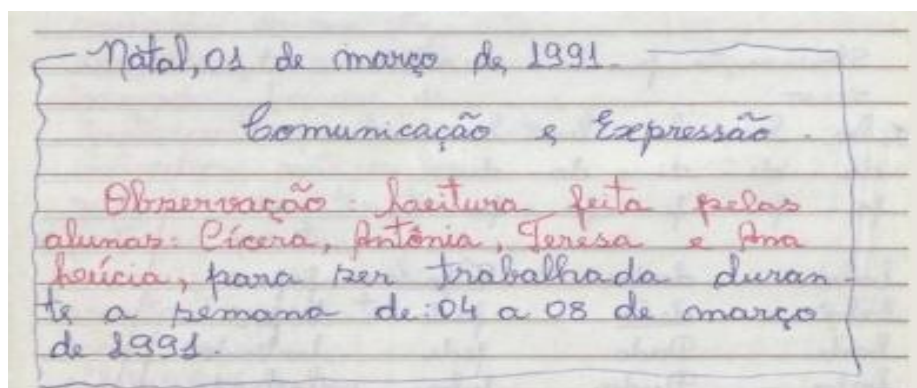
Essa abordagem tradicionalista é identificada como um dos fatores que prejudicam a efetividade do ensino de História. A falta de inovação e a manutenção de práticas pedagógicas antigas podem levar à falta de interesse e de engajamento dos alunos no aprendizado da disciplina. Por outro lado, a autora relata sua experiência pessoal como professora de História, formada por professores que buscavam utilizar teorias novas e até "subversivas", como o marxismo. Isso sugere que existe uma diversidade de abordagens pedagógicas possíveis para o ensino de História, que vão além do tradicionalismo. Abordagens essas que buscamos nas práticas pedagógicas da professora Ana Afra.



Ao destacar a importância de uma abordagem mais abrangente e inovadora para o ensino de História, o texto nos convida a refletir sobre a necessidade de atualização constante nas práticas pedagógicas, buscando integrar novas teorias e metodologias que tornem o aprendizado mais dinâmico e significativo para os alunos. É fundamental que os professores estejam abertos a explorar diferentes perspectivas e abordagens para enriquecer o ensino da disciplina. Ao incorporar teorias e métodos inovadores, é possível despertar o interesse dos alunos, promover uma aprendizagem mais crítica e reflexiva, e contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos na construção da história de nosso país e do mundo.

Tal constatação fala sobre a existência de um ensino de História baseado na ideia de tradicional ou na busca pela inovação, no entanto o que venho apresentar vai além do papel dos professores formados na disciplina de História. Sem negar a responsabilidade de nós, historiadores/professores, na formação do conhecimento histórico, existem outros profissionais e pessoas que acabam contribuindo com a formação dos alunos que se apropriam desses conhecimentos para ensinar.

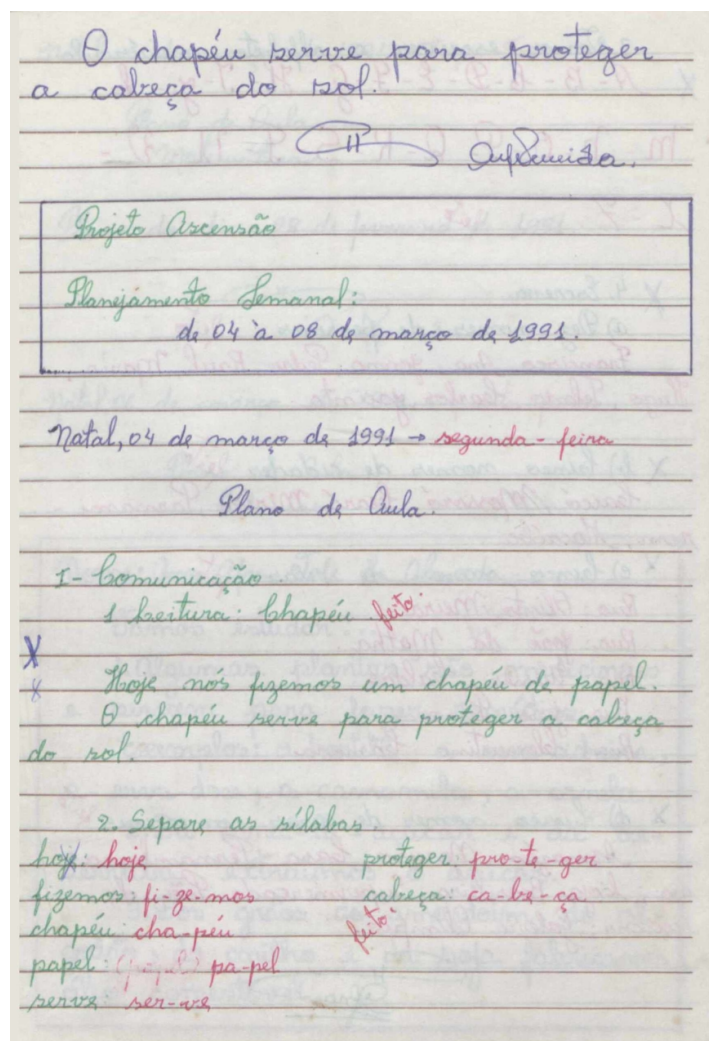
Nesse sentido, os cadernos de planejamento contribuem para construirmos uma percepção mais cinza, na qual as delimitações do ensinar têm em mente a visualização do método histórico.



(ALMEIDA, 1991, p. 32)

Esse processo é visualizado no plano de semanal do caderno de 1991. No topo da página, continua-se com um ditado de dez palavras. Logo, aparece uma marcação em formato de retângulo, apresentando o planejamento da semana 04 a 08 de março de 1991, com uma observação com os nomes de alunas que teriam que ler durante essa temporalidade. As alunas são: Cícera, Antônia, Teresa, Ana, Lúcia. Depois, é registrado que foi feita uma dobradura de papel com formato de chapéu e com as sílabas presentes na palavra “chapéu” ou parecidas com elas (cha, che, chi, cho, chu, pau, peu, piu).

Ainda sobre as atividades relacionadas ao mesmo plano de aula, a professora refaz o cabeçalho com as mesmas informações e organiza a estrutura da aula, usando, desta vez, caneta azul e verde (1991, p. 33). O pequeno texto fala sobre uma atividade que foi realizada em sala e mobiliza a ideia de tempo, o *hoje*, situando os alunos no tempo que eles estão inseridos. Como apresentado a seguir:



(ALMEIDA, 1991, p. 33)

A atividade seguinte do plano de aula pedia que escrevessem o nome de dez pessoas (Francisco, Ana, Joana, Pedro, Raul, Maria, Hugo, Telmo, Carlos, Jacinta), que já haviam surgido em outros planejamentos, assim como também são nomes de alunos da turma; e cinco nomes da cidade (Caicó, Mossoró, Ceará Mirim, Parnamirim, Macaíba). Em seguida, ela passa a perguntar nomes de ruas, as sugestões são: Rua Olinto Meira, Rua João da Matha, Rua João Pessoa, Rua Ulisses Caldas e Rua Clementino Câmara. Essas ruas ficam em bairros tradicionais da cidade do Natal, são eles Alecrim, Barro Vermelho e Cidade Alta. A solicitação seguinte é para saber o nome de casas comerciais; são citadas Armazém Narciso, Casa Pernambucana, Loja Brasileira, Supermercado Pão de Açúcar e Galeria Olímpio.

A História, a princípio, é constituída a partir de quadro noções: tempo, escrita, memória e verdade (CEZAR, 2018, p.113), mas, para entender o como se ensina, é

preciso compreender quais conhecimentos históricos estão presentes no ambiente escolar e o que conhecemos a partir da História. É a partir desses conhecimentos que acessamos outros lugares, outras sociedades que ainda existem e se transformaram através do tempo e aquelas que já existiram, mas que por algum motivo desapareceram e nos deixaram vestígios de sua existência. Assim conhecemos também a nossa sociedade e as formas como ela age, pensa e se experiencia com o seu tempo.

Nas décadas de 1960 e 1970, novas pesquisas sobre os conhecimentos históricos e a forma como eles são produzidos e recebidos nos espaços escolares e nas instituições de produção acadêmica passaram a surgir, apontando outras delimitações para o como se ensina e se aprende história. Os historiadores passaram a se comprometer com “uma reflexão mais profunda e ampla sobre os fundamentos dos estudos históricos e sua interrelação com a vida prática em geral e com a educação em particular” (RÜSEN, 2006; p.11 apud SILVA, 2018, p.51). Nesse caso, compreendemos que a História é formada para além das grandes narrativas. Esses conhecimentos elencados nos servem para romper a barreira disciplinadora e programática que em geral é associada aos saberes que são reforçados ou que se esperam dos espaços de ensino.

Os conhecimentos que estão registrados no planejamento estão diretamente associados a esses conhecimentos. Quando ensinamos a crianças, não começamos a explicar com grandes passagens de tempo, em geral se ensina períodos do dia, horas, dias da semana e assim sucessivamente. Nos registros de outros planejamentos, foi descoberto que suas aulas são compatíveis com ensinamentos de 3º e 4º ano do ensino fundamental, buscamos referências em seu cotidiano para estabelecer um vínculo e o entendimento, como por exemplo, estabelecer que a passagem de tempo é antes ou depois de comer, ou depois de dormir, irá cumprir uma tarefa X.

Quando a professora coloca como sugestão de respostas para a atividade nomes dos próprios alunos, cidade e rua, ela também está construindo essa relação com o ambiente, com a história daqueles alunos. As ruas solicitadas, como já apontado, fazem parte dos bairros mais tradicionais da cidade do Natal. As cidades, em sua maioria, compõem a região metropolitana da cidade. E as lojas e casas de comércio listadas também são vestígios do tempo e a memória, pois várias delas hoje não se encontram mais em funcionamento, seja porque foram vendidas e incorporadas a outras empresas ou por apenas permanecerem em outras cidades, como no caso das Lojas Paraibanas e do supermercado Pão de Açúcar.

Outro ponto a ser levado em consideração em relação aos usos dos cadernos é que, além de pesquisas para compreender o como se ensinava história através dos planejamentos de aula, também seria possível utilizá-los para construir aulas sobre a cidade naquele período, fazendo com que alunos do tempo presente relacionassem e comparassem as sugestões de respostas, situando os sujeitos, acontecimentos as permanências e as mudanças e, por fim, construindo narrativas sobre sua cidade no passado e no presente. Esse processo estaria contemplando um ensino de História onde a vida prática desses sujeitos (no passado e presente) são levadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem histórica.

Esse vínculo temporal da produção dos cadernos de planejamento de aulas e das mudanças de produção sobre o ensino escolar nos serve para perceber as singularidades que acontecem em cada sala de aula, contexto e situação. Apesar disso, o caminho de pluralização dos ensinamentos de História acaba esbarrando em outros obstáculos, ao ficar preso em narrativas que só levam em consideração um tipo de documentação em suas análises, nos encaminhando novamente para uma História única do ensino de História.

O que possibilitou chegarmos a essas perspectivas sobre o ensino em relação aos cadernos e a forma de utilizá-los na pesquisa está relacionado aos avanços do campo de pesquisa de que vem sendo constituída entre as décadas 1980 e 1990, que coincide com a produção dos cadernos e de pesquisas pautadas em estudos de pesquisadores alemães, ingleses, franceses, portugueses e brasileiros, que se somaram ao desafio de enfrentar a complexidade do conhecimento escolar (SILVA, 2018, p. 51).

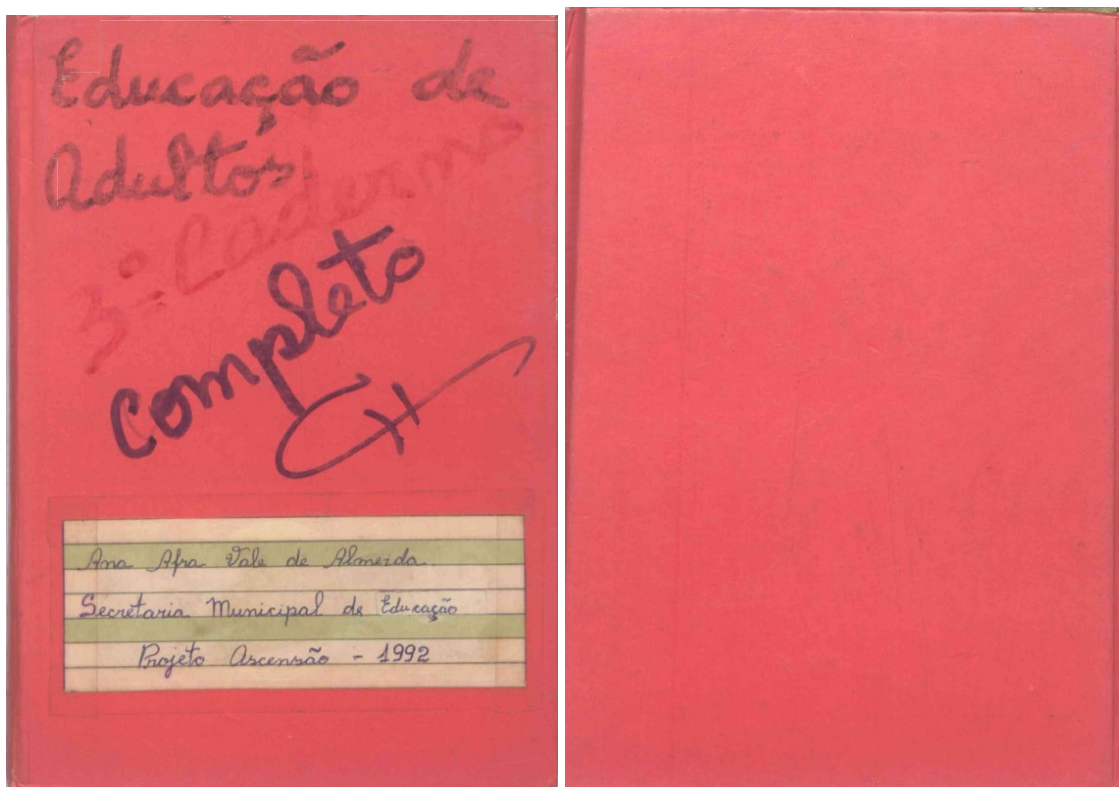
Certamente, os planejamentos da professora Ana Afra estão cumprindo a missão de oferecer aos alunos as condições necessárias para mobilizar os conhecimentos históricos, como enumerados anteriormente. Seguindo essas pistas, destacaremos alguns marcos que surgiram ao examinar detalhadamente os planejamentos presentes nos cadernos de 1992. Neles, poderemos ver os critérios para enxergar o ensino de História quando se usa o tempo para ler o mundo: 1) situando pessoas, fatos ou fenômenos no tempo; 2) entendendo que as formas de sentir, pensar e agir se explicam pelo contexto que existem; 3) observando permanências e mudanças; 4) relacionando períodos no tempo; 5) construindo narrativas.⁵² Apesar de enumerados para ajudar na organização do trabalho, não podemos encarar que todos os planejamentos contidos nos cadernos

⁵² Esses critérios foram organizados em uma fala da Professora Margarida Oliveira (2021) apresentados em slides, para nortear análises sobre o que era a História, seu método e como realizar uma pesquisa em História e suas particularidades.

apresentam os vestígios que procuramos, mas também não posso me restringir na compreensão que os planejamentos contêm apenas dos critérios expostos, já que as práticas advindas da cultura escolar não são isoladas.

II. Situando pessoas, fatos ou fenômenos no tempo

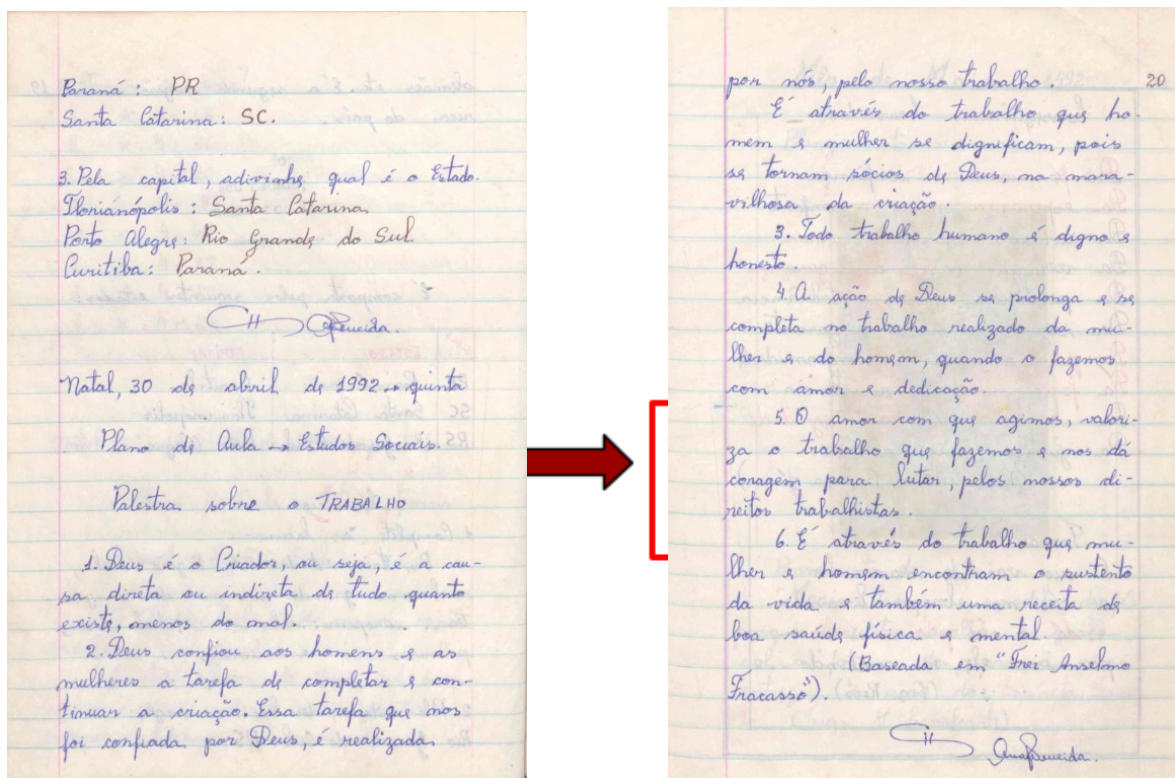
O trabalho de produzir atividades ligadas à vida dos alunos realizado por Ana Afra ultrapassa a preocupação de Neves (2003) apresentada a Oliveira (2003), anteriormente exposta sobre o Ensino Fundamental e o ensino de História, sobre a disciplina está apenas condicionado a inserção de informações básicas da História, que seriam apropriadas em suas vidas sem a necessidade de disciplina no senso comum. Contudo, a chave estaria na mobilização desses conhecimentos sem o anúncio disciplinar da História. Assim, os conhecimentos que cercam a história estariam presentes na execução das atividades no espaço escolar. Por outro lado, não podemos esquecer que o caderno de planejamento desenvolvido contribui para um outro segmento: adultos que estão na busca de ler e escrever. Nesse passo, os conhecimentos de vida que são mencionados pela autora já existem, então o mundo para esses alunos já possui uma forma. A questão é utilizar essa forma para consolidar os ensinamentos. Os exemplos apresentados são aulas de Português, que, no caderno do ano anterior, eram trabalhados como Comunicação e as de Estudos Sociais. Desse modo, podemos observar uma mudança na forma de entender as disciplinas, porém, em vários momentos, a disciplina de Estudos Sociais acaba se restringindo ao ensino de elementos geográficos e espaciais. É em Português que percebemos a utilização da continuidade e ruptura dos espaços da cidade, como quando ela fala sobre o estádio de futebol, assunto esse que surge em diferentes momentos nos cadernos. Algumas atividades do caderno de 1992 possui características materiais semelhantes ao descrito no caderno de 1991, também do Projeto Ascensão, no entanto, o mesmo possui marcas de outras temporalidades, e podemos constatar que possuiu diferentes finalidades ao longo do seu uso. Sua capa vermelha tem o registro do seu uso como “Educação de Adultos”, que este seria o “3º caderno”, utilizado na “Secretaria Municipal de Educação”, para o ano de 1992, no “Projeto Ascensão”.



Capa do Caderno - 1992

Fonte: . *Coleção Cadernos de Planejamento* – Ana Afra Almeida. Natal, 1990 – 1998

Neste momento, é relevante acrescentar algumas atividades do caderno de 1992. O caderno em questão possui características materiais (tamanho e forma) semelhantes ao descrito no capítulo 2, como apresentado na imagem anterior, no entanto tem marcas de outras temporalidades, então podemos constatar que possuiu diferentes finalidades ao longo do seu uso. Sua capa tem o registro do seu uso como “Educação de Adultos - 3º caderno - Completo”, com o nome da professora, Secretaria Municipal de Educação, Projeto Ascensão.



(ALMEIDA, 1992, p. 42-43)

A aula de 30 de abril de 1992, é planejada uma Palestra sobre o Trabalho. Esse tema, que já apareceu no outro caderno, agora surge com uma nova proposta, como uma palestra. O fato que coloca essa tipificação revela que a preparação e a forma como essa aula vai acontecer será com um formato diferente das demais aulas que já foram planejadas: as ideias relacionadas ao trabalho estão ligadas a uma perspectiva cristã. As hipóteses que surgem com essa análise são de que os tópicos de 1 a 6 poderiam servir para orientar a fala, na qual outras informações poderiam ser acrescentadas ao longo do desenvolvimento das palestras.

A escolha de abordar o trabalho em uma palestra demonstra o compromisso da professora em fomentar a reflexão e o debate acerca desse assunto tão relevante para alunos que são trabalhadores. As aulas do Projeto Ascensão no FENAT e na SME⁵³ fazem parte de um projeto direcionado para adultos trabalhadores, desse modo as noções do que é o trabalho já são vivenciadas pelos alunos na prática. Caso a palestra fosse direcionada para alunos em uma outra faixa de idade, a forma como as ideias foram apresentadas seriam diferentes, constatando que existe uma forma de ensinar diferente a depender do objetivo da aula.

⁵³ Secretaria Municipal de Educação.

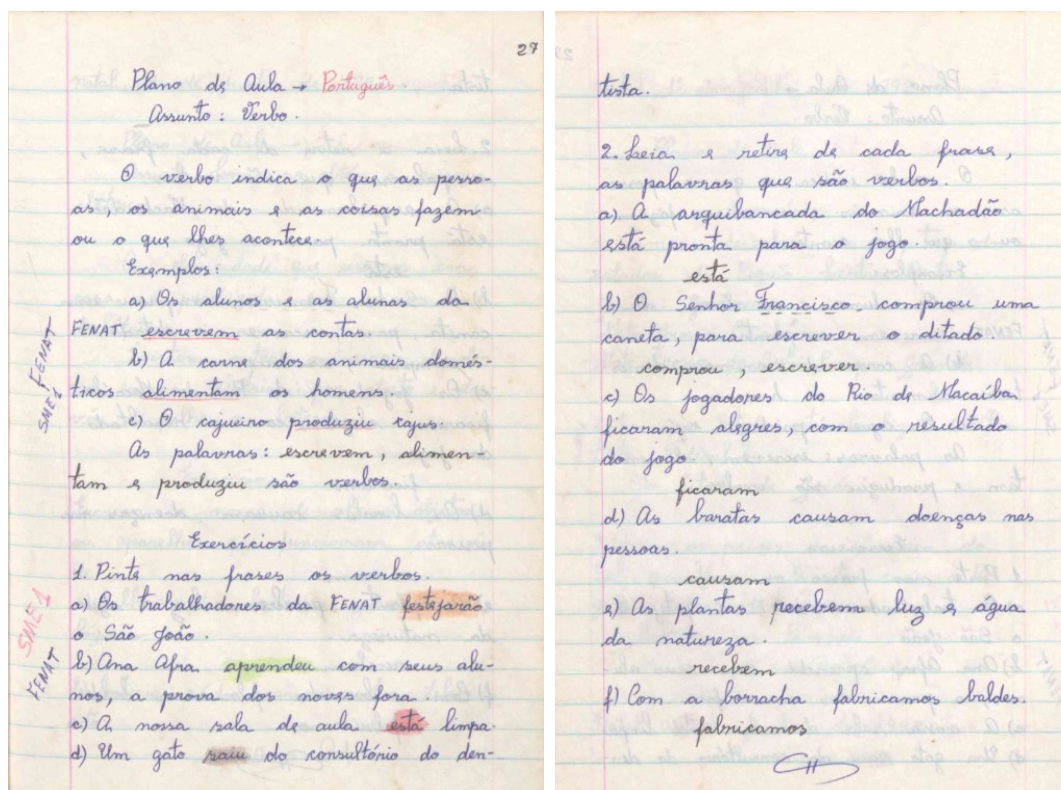
Assim, a temática do trabalho é intrinsecamente política, pois poderia abranger questões como direitos trabalhistas, justiça social, igualdade de oportunidades e distribuição de renda. Ao inserir uma perspectiva cristã nessa discussão, a professora certamente traria à tona conceitos como a dignidade do trabalhador, a solidariedade e a busca por um mundo mais justo e fraterno.

Nesse contexto, a preparação cuidadosa da palestra seria fundamental para transmitir uma mensagem sólida e coerente. Como mencionado no recorte do caderno, a fala teria sido inspirada em uma palestra do Frei Anselmo Fracasso. A professora teria o desafio de apresentar os tópicos de forma clara, interligando-os com os objetivos da aula, estimulando a reflexão dos alunos sobre a relevância do trabalho não apenas como fonte de subsistência, mas também como um meio de realização pessoal e contribuição para a vida dos alunos.

Além disso, a abordagem política da palestra, como é apresentada no trecho destacado, poderia incentivar os estudantes a considerarem a importância de políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho e uma sociedade mais justa. Afinal, a educação tem o papel fundamental de conscientizar e formar cidadãos críticos, capazes de compreender o mundo à sua volta e de buscar transformações positivas na sociedade em que estão inseridos.

Dessa forma, a aula do Dia do Trabalho, com sua perspectiva política, apesar de ser embasada com um viés religioso, representaria uma oportunidade valiosa para a professora estimular o pensamento crítico e a consciência social em seus alunos. Através do diálogo e da reflexão, ela poderia instigar o interesse dos estudantes pelo tema, promovendo, assim, uma aprendizagem significativa e um espaço para o exercício pleno da cidadania.

III. Entendendo que as formas de sentir, pensar e agir se explicam pelo contexto que existem



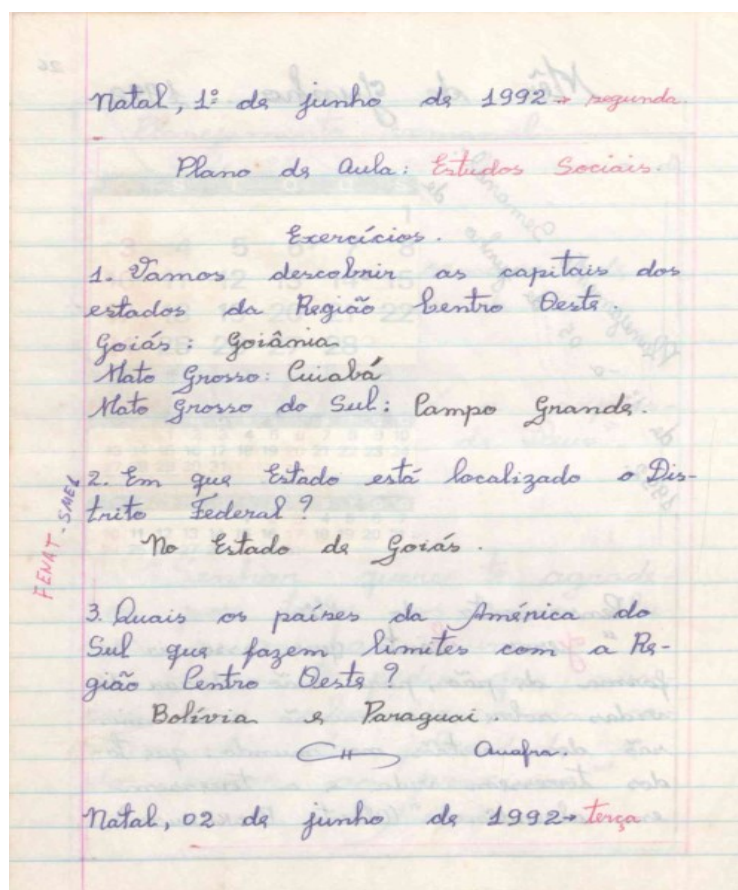
(ALMEIDA, 1992, p. 58-59)

A sequência apresentada acima representa como os vários tipos de conhecimentos estão presentes nos planejamentos. Em uma aula sobre verbos, na disciplina de Comunicação, são apresentados aos alunos conteúdos de disciplinas diferentes, mas todos cumprem o papel de alargar os conhecimentos dos alunos, explicando que as formas de agir do seu cotidiano também servem para enxergar o conteúdo mencionado, assim entendendo que as formas de sentir, pensar e agir se explicam pelo contexto em que existem. Isso se vê, principalmente, quando, em uma das frases do ditado, ela apresenta o verbo “aprender”, dizendo que ela, como professora, aprendeu com os alunos; isso também é perceptível quando ela reforça os lugares e espaços que os alunos passam em seu dia-dia: seja no Rio Macaíba como forma de lazer, na prática de esportes como o futebol, ou quando os alunos, que são trabalhadores do FENAT, festejaram em uma festa de São João. Entender esses contextos não passa somente na materialidade de como as atividades são feitas, mas também passa pelas transformações que ocorrem na forma de ensinar, seja por mudanças de nomenclaturas ou por como as disciplinas são trabalhadas.

A princípio, quando foi levantada a hipótese da existência do ensino de História nos cadernos de planejamento, o olhar estava direcionado em busca dessas pistas nas aulas de Estudos Sociais. Como apresentado no tópico “Em tempos de Estudos Sociais,

como se ensina História?”, podemos perceber, nas análises dos planejamentos descobertos e até aqui apresentados, que esses vestígios estão por toda parte, principalmente nas aulas que, em 1991, eram apresentadas como na disciplina de Comunicação, mas que, em 1992, passam a aparecer como Português.

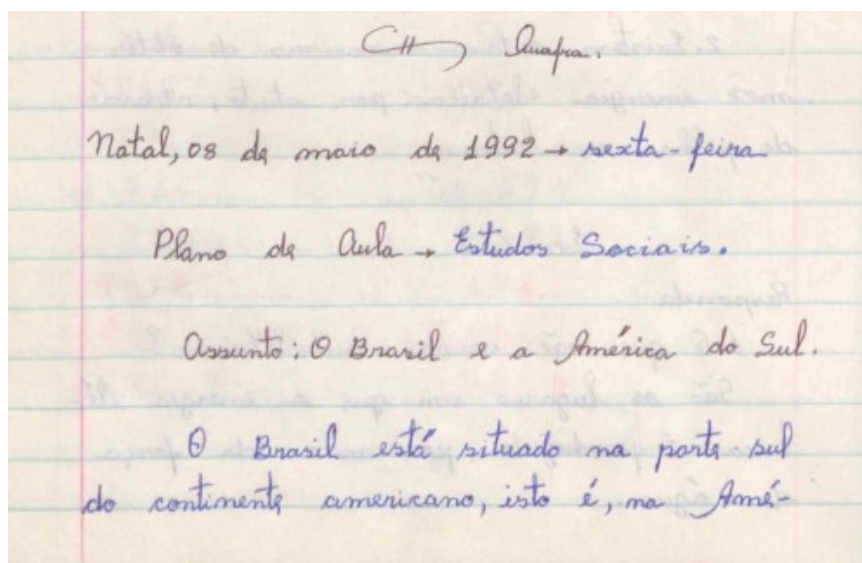
As aulas de Estudos Sociais do caderno de 1991 são apresentadas poucas vezes, mas acabam trabalhando com conceitos como progresso, trabalho e outras noções já apresentadas. Já no ano seguinte, 1992, o caderno, apesar de manter uma estrutura de planejamento que mantém sua essência, aborda conteúdos que apresentam outras características e mobilizam outros tipos de conhecimentos, muito ligados a uma perspectiva geográfica, com relação ao Brasil, situando-o geograficamente do micro para o macro, como nas aulas sobre as divisões das regiões do país, sendo elas Norte, Sul, Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste.



(ALMEIDA, p.56, 1992)

Na aula de Estudos Sociais apresentada acima, estão sendo desenvolvidos os assuntos sobre as Regiões do Brasil, sendo o ponto principal a Região Centro-Oeste, entendendo sua localização geográfica e quais estados fazem parte dela, com suas

respectivas capitais estaduais. Por último, questiona-se quais países fazem limite com a região. Isso demonstra o trabalho com a percepção da espacialidade, não somente pensando o espaço local, mas também relações com o espaço internacional.



(ALMEIDA, 1992, p. 50)

Quando essa temática é sanada, o recorte demonstrado acima passa a desenvolver uma sequência de aulas sobre “O Brasil e a América do Sul”, apresentando aos alunos outros países e a localização das fronteiras do Brasil. São desenvolvidos poucos textos nessas atividades, mas é apresentada uma colagem do mapa da América, para a construção de uma provável ligação imagética do que está sendo falado, criando uma ideia de localização e pertencimento, já que o estado do Nordeste já havia sido apresentado em atividades anteriores.

08

Assunto: Região Nordeste.

A Região Nordeste é a região Brasileira que possui o maior número de Estados.

No Nordeste acontecem frequentemente períodos de seca, isto é, falta de chuvas. A seca prejudica a vida da população e o desenvolvimento dessa região.

SIGLA	Estado	CAPITAL
01 MA	Maranhão	São Luís
02 PI	Piauí	Teresina
03 CE	Ceará	Fortaleza
04 RN	Rio Grande do Norte	Natal
05 PB	Paraíba	João Pessoa

(ALMEIDA, 1992, p. 19)

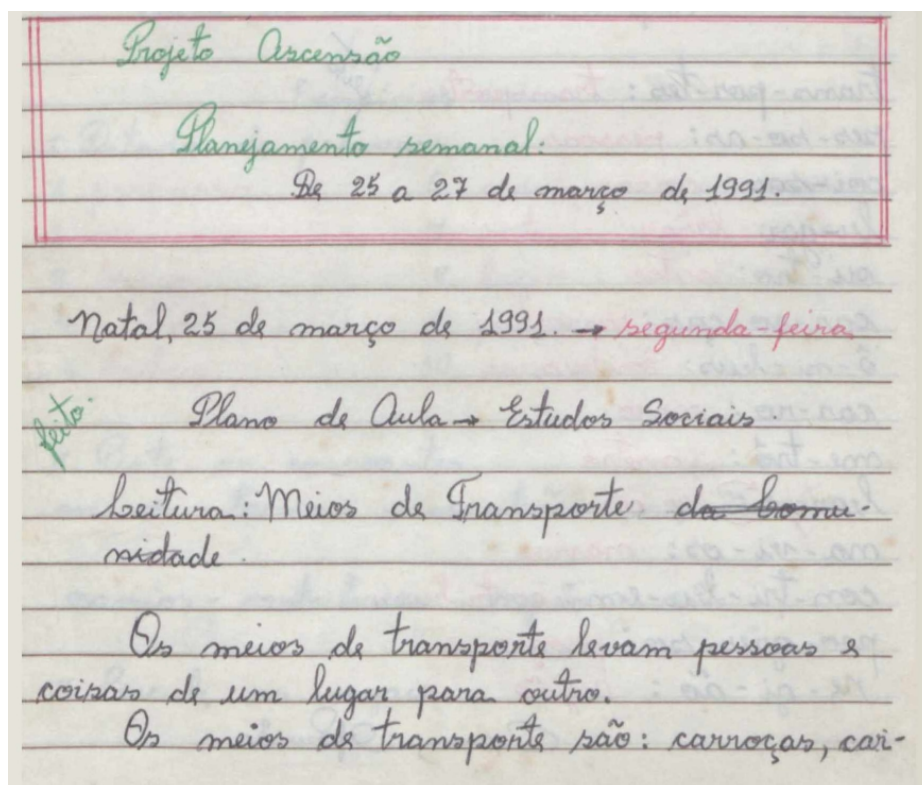
Nas atividades sobre a região Nordeste⁵⁴, a professora corrobora com a percepção e a ideia sobre as secas e comenta sobre os meios de transporte que são usados no local. Aqui, ainda visualizamos as interferências das construções de uma

⁵⁴ Os trabalhos do Professor Durval Muniz sobre o entendimento do que é o Nordeste só serão desenvolvidos em 1999, como o livro "A invenção do Nordeste", onde ele analisa como se percebe a região e como é vendida uma noção sobre ela, que observamos ainda hoje.

ideia de Nordeste pobre, sem desenvolvimento. Nesse caso, a análise precisaria entender se isso seria um direcionamento do Projeto Ascensão, que consta nas orientações para o professor e no material didático, ou foi uma seleção de informações organizadas pela professora. Esse fato não revela se a professora possuía um ensino tradicional ou inovador, mas contribui para entender as questões sobre como ensinamos e apreendemos sobre a região, descrita enquanto um lugar desfavorecido.

A forma como o espaço é compreendido nestas atividades evidencia como a formação dos espaços é plural. As formas de agir, pensar e sentir os espaços aparecem nas informações que são eleitas para estarem em sala de aula, ultrapassando o aprender a se localizar geograficamente e inserindo uma relação de distanciamento ou proximidade desses espaços com os seus contextos. Assim, o Nordeste é visto como o próximo a realidade dos alunos, e ainda com uma percepção de falta de desenvolvimento em relação a outras regiões. Podemos perceber que surgem olhares diferentes associados a cada região. Nas atividades da região Centro-Oeste ocorre um olhar que é distante, quase que estrangeiro, e entendido enquanto mais desenvolvido. Essa abordagem alerta sobre a importância de um ensino que vá além dos estereótipos e promova uma compreensão mais abrangente e crítica dos espaços e suas dinâmicas históricas.

IV. Observando permanências e mudanças



(ALMEIDA, 1991, p. 49)

A temática dos meios de transportes, trabalhada nas aulas de Estudos Sociais, ajuda a pensarmos as permanências e as mudanças que ocorrem ao longo dos dois cadernos. A forma como os planejamentos são produzidos, as temáticas e seu desenvolvimento são alterados, por exemplo, em relação aos meios de transporte, podemos observar uma progressão nos exemplos apresentados e sua função.

Os conhecimentos desenvolvidos ao longo dos cadernos apresentados nesta pesquisa apresentam dois perfis de planejamento de Estudos Sociais: um que apresenta conceitos que fazem parte das vivências dos alunos; e o outro com um olhar mais geográfico. Assim, compreendo a existência de múltiplas formas de ensinar e de objetos de aprendizagem importantes para o desenvolvimento dos alunos no Projeto Ascensão. No entanto, as habilidades e competências que se relacionam com ensinar e aprender História não estão apenas relacionadas à disciplina de Estudos Sociais. O conhecimento é plural e a História também possui seus conhecimentos e características que podem ser observados para além de seu campo disciplinar.

A professora, ao preparar sua aula, demonstra uma abordagem singular para mobilizar questões pertencentes ao método histórico em suas atividades. Ao longo dos cadernos apresentados na pesquisa, percebe-se que existem dois perfis de planejamento em Estudos Sociais, um com conceitos relacionados às vivências dos alunos e outro

com um olhar mais geográfico. Esse contexto evidencia a pluralidade de formas de ensinar e de objetos de aprendizagem no Projeto Ascensão.

No entanto, o que chama a atenção é como a professora de Português reconhece que habilidades e competências relacionadas ao ensino de História e à aprendizagem estão presentes não apenas na disciplina de Estudos Sociais, mas de forma interdisciplinar em outras áreas do conhecimento. Ela compreende que o conhecimento é multifacetado, e a História, em especial, transcende as fronteiras de sua própria disciplina.

Ao incorporar o método histórico em sua aula de Português, a professora possibilita aos alunos uma visão ampla de como a História está presente em diferentes contextos e não se limita apenas ao conteúdo tradicionalmente ensinado em Estudos Sociais. Essa abordagem inovadora pode enriquecer a compreensão dos estudantes sobre a importância da História como uma ferramenta para entender o passado, interpretar o presente e projetar o futuro.

Ao trabalhar com conceitos históricos, como análise de documentos, utilização do recorte de jornais, identificação de diferentes perspectivas em um evento (como no texto escrito para relatar uma visita presidencial ou período histórico) e contextualização de acontecimentos, os alunos são instigados a pensar criticamente e a desenvolver habilidades de percepção de mundo, análise e argumentação. Essas competências não só fortalecem o aprendizado em Português como esperado, mas também contribuem para o desenvolvimento cognitivo do conhecimento histórico e cidadão dos estudantes do projeto.

A professora Ana Afra, ao utilizar elementos que pertencem ao método histórico em suas atividades, mostra aos alunos que a História é uma disciplina interligada a outras áreas do conhecimento. Essa relação com a Literatura, Geografia, a Sociologia não pode ser negada. Essa abordagem multidisciplinar permite que os estudantes compreendam como os eventos históricos influenciaram e continuam a moldar diversas esferas da sociedade, mesmo que o projeto possua orientações como um lugar de alfabetização, essas competências que ultrapassam o conteúdo programáticos das disciplinas.

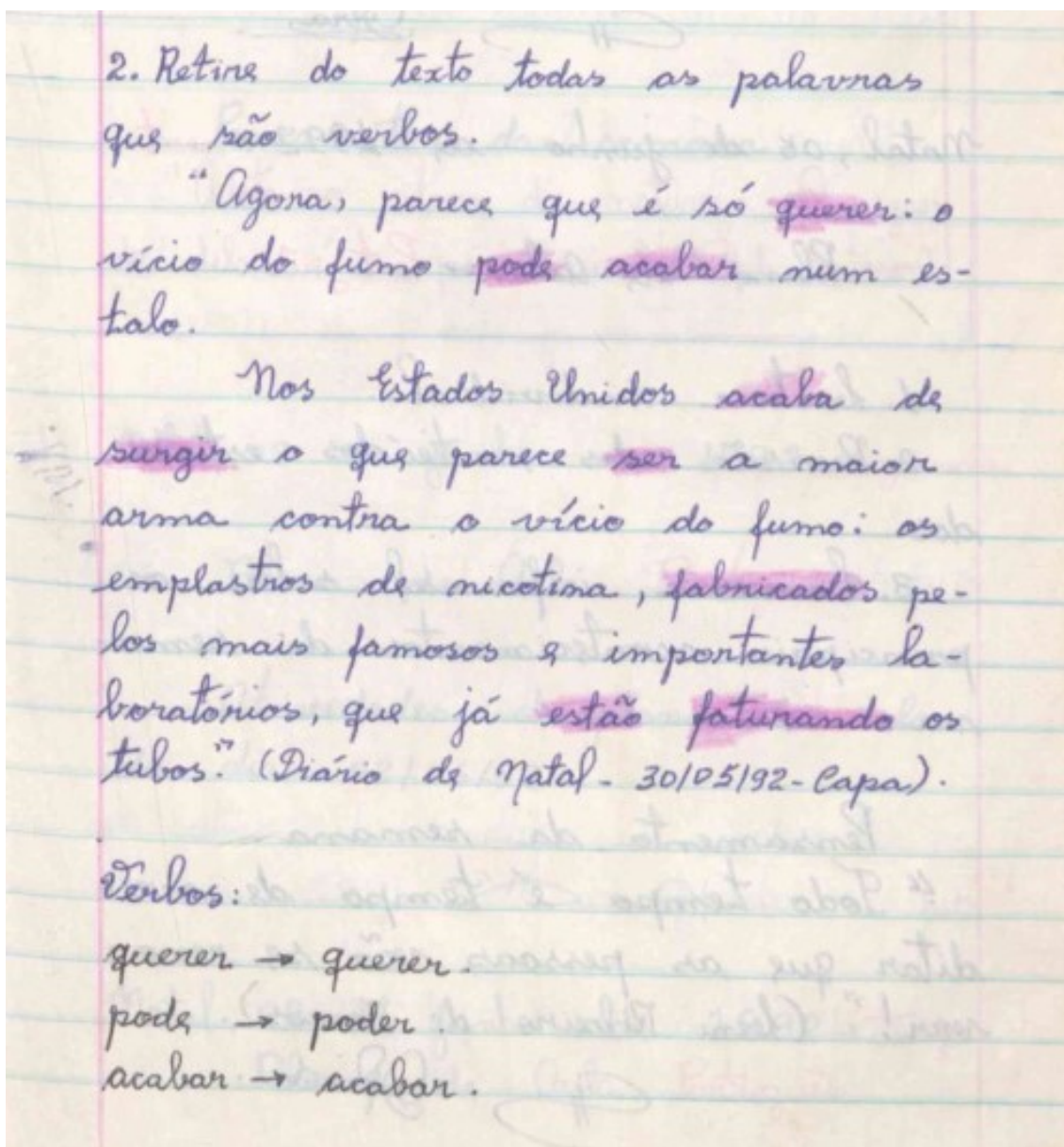
Mesmo nas aulas de português, os planejamentos de aula se tornam uma oportunidade única para despertar o interesse dos alunos pela História e para reforçar a noção de que o conhecimento é construído de maneira holística e conectada. O método histórico, aplicado em um contexto diferente, destaca que a História é uma disciplina

que transcende suas fronteiras e está presente em diversos aspectos da vida cotidiana e das demais disciplinas escolares. Essa visão ampla e integrada do conhecimento contribui para a formação de estudantes críticos, reflexivos e conscientes de sua relação com o mundo ao seu redor.

Dessa forma, o ensino de História emerge da pluralidade de sua aplicação, como apontado por Neves e Oliveira (2003). A História faz parte dos conhecimentos comuns da vida das pessoas, dos trabalhadores e dos alunos, e negar sua existência e sua presença é, por vezes, negar seu uso e suas práticas, que envolvem como nós, seres humanos, aprendemos com nossos antecessores e com o mundo que está a nossa volta. Então, o ato de ensinar história está presente quando observamos as permanências e as mudanças de nossa sociedade e de outras que existem e que existiram; quando relacionamos os períodos e as informações; quando construímos narrativas e como as construímos; e quando validamos interesses e questões através do registro e de seu uso em sala de aula.

Esses movimentos pertencem à História, mas, nos cadernos de planejamento, estão nas entrelinhas das aulas de Português. Como se pode constatar nas aulas que serão apresentadas a seguir, cada uma delas mobiliza um tipo de conhecimento diferente que forma os alunos do Projeto Ascensão, não só para alfabetizá-los, mas para alargar suas noções de mundo de forma crítica e cidadã.

V. Relacionando períodos no tempo



(ALMEIDA, 1992, p. 60)

A mobilização de informações que ultrapassam as questões de alfabetização como temática na sala de aulas contribuem para a análise interna e externa da documentação. Durante décadas, a utilização do cigarro e do tabaco era incentivada e o seu consumo fazia parte de uma manutenção de um status social. Apenas ao longo dos anos e com o desenvolvimento de diferentes pesquisas foi-se constatando os perigos de seu consumo.

A partir dos planejamentos, podemos perceber que essas informações passaram a circular para além dos ambientes de pesquisas, eram pautas que circulavam na cidade do Natal. O texto apresentado pela professora Ana Afra na aula do dia 04 de junho de

1992 foi retirado de um dos jornais de maior circulação na cidade, *O diário de Natal*, de 30 de maio de 1992. Em sua matéria de capa, alertava os cidadãos sobre uma nova forma de acabar com “o vício do fumo”, como descrito no texto.

Sobre o consumo de tabaco no Brasil, em 1987, o Ministério da Saúde estimou entre 80 mil e 100 mil o número de mortes prematuras decorrentes do tabagismo.⁵⁵

“Em julho de 1996 foi aprovada a Lei 9.294, que fez restrições à propaganda de cigarros e proibiu o uso de fumo em recintos coletivos, exceto em locais destinados a esse fim (os “fumódromos”). A propaganda de cigarros na televisão e no rádio ficou restrita ao horário das 21h às 6h, e mensagens de advertência divulgando os malefícios do produto passaram a ser divulgadas em cartazes, revistas, jornais e nos maços.” (INCA, 2012, p. 57)

Ao relacionar essas informações, pode-se perceber como o planejamento estava alinhado com as questões que surgiam na sociedade. Apesar de a lei apresentada ser apenas de 1996, devemos entendê-la como uma ação em decorrência de outras. Nesse período, a forma de fazer propaganda desse produto já estava em transformação. Por serem adultos e pela proporção de consumidores do produto, alguns alunos poderiam fazer uso. Um texto como esse contribui, então, para alargar os conhecimentos sobre a sociedade e sobre o que está acontecendo em lugares que ultrapassam as fronteiras do Brasil, sendo uma pauta que mobiliza questões que envolvem a espacialidade e a percepção do que está acontecendo no mundo.

A utilização de fontes como jornais no processo de ensino traz uma riqueza de informações que ultrapassa os ambientes de pesquisa acadêmica, alcançando também a esfera cotidiana da sociedade. A análise dos planejamentos da professora Ana Afra revela que as informações presentes circulavam pela cidade do Natal, refletindo temas relevantes e atuais para os cidadãos e alunos do Projeto Ascensão.

Esse é um exemplo concreto no qual o texto apresentado pela professora em uma aula foi retirado do jornal de maior circulação na cidade. Esse jornal, em sua matéria de capa, trazia um alerta à população sobre uma nova abordagem para combater o vício do fumo, conforme descrito no texto. Ao utilizar fontes como jornais, os educadores têm a oportunidade de levar para a sala de aula assuntos que estão diretamente conectados com o contexto social e político da comunidade em que os alunos estão inseridos. Essa abordagem permite que os estudantes compreendam a

⁵⁵ Informações encontradas no material de divulgação do Ministério da Saúde do Brasil, da exposição “O controle do tabaco no Brasil: uma trajetória”, produzido pelo Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva/ Ministério da Saúde em 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/exposicao_controle_tabaco_brasil_trajetoria.pdf

relevância dos temas abordados, bem como as diferentes perspectivas e discursos presentes na sociedade.

Além disso, o uso dessas fontes contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica, interpretação e análise de informações. Os alunos, ao lerem o texto, acabam criando ideias sobre ele, como em um processo de avaliação da credibilidade das fontes, identificam vieses e tomam decisões informadas com base nos conteúdos apresentados. Esse uso em sala, em geral, atrai opiniões e observações vindas dos alunos. Eles já teriam lido e ouvido falar da reportagem? Acreditam que essa solução é a melhor para acabar com o vício? É válido ressaltar que, nesse período, os jornais em formato físico ainda eram o principal meio de difundir informações usado pela sociedade, além dele existiam o cartaz e o rádio, ambos meios de comunicação que já foram trabalhados em planejamentos do ano anterior.

Assim, nas aulas de Português, são desenvolvidas questões que mobilizam diferentes tipos de *conhecimento histórico*. Construindo uma formação que dialoga com o mundo no qual os alunos estão inseridos, como poderemos ver em outras atividades a seguir, a forma como se apresentam os conteúdos se relaciona diretamente com a forma como eles estão aprendendo a ler o mundo ao seu redor. Portanto, a utilização de jornais como fontes no ensino enriquece o aprendizado dos alunos, estimula o pensamento crítico e proporciona uma conexão mais significativa entre a sala de aula e a realidade do mundo ao redor. Essa abordagem possibilita uma educação mais contextualizada, capacitando os estudantes a se tornarem cidadãos informados e engajados em sua comunidade e sociedade em geral.

VI. Construindo narrativas

No campo do ensino de história, ainda é relevante atentar para a lembrança e o esquecimento como movimentos seletivos entre passado e presente. Em outras palavras, *a memória* tem a ver com o lugar que ocupamos no presente e, portanto, é uma produção *narrativa* e discursiva do presente. Isso nos ajuda a discutir os depoimentos/entrevistas que são comumente utilizados no contexto das aulas na educação básica, sendo recomendável analisar com os alunos também o evento da entrevista em si: por que o entrevistado escolheu este fio narrativo? Por que insiste em um tema? Por que escapa de outros? Quem escolhemos entrevistar? Qual a relação do entrevistado com o tema em estudo? (GIL, 2018, p. 160)⁵⁶

⁵⁶ FERREIRA, Marieta de Moraes et al (org.). Dicionário de ensino de história. São Paulo: Fgv Editora, 2018. 248 p.

A construção das narrativas é o nosso último tópico. As escolhas dos assuntos que são trabalhados nas aulas e a seleção produzida pela professora em suas aulas de forma total também produzem uma narrativa, acessa conhecimentos e os apresenta aos alunos. O impacto disso é o acesso a assuntos diversos. Esse tópico é constituído não só pelos recortes dos planejamentos apresentados, mas com a soma dos percursos dos planejamentos nos dois anos que acompanhamos: o trabalho com fontes; as histórias dos alunos sendo apresentadas continuamente durante as lições; recortes de jornais; mensagens deixadas mensalmente, semanalmente e diariamente – mensagens essas que carregam consigo desejos e vontades que passam pela mentalidade e que, por si só, poderiam ser analisadas como forma de construção narrativa –; passagens da bíblia e a utilização desse repertório como forma de compartilhar lições e ideais – como o já mencionado Dia do Trabalho, outras dadas comemorativas aparecem e são desenvolvidas em sala. Esses dias temáticos surgem em páginas nas partes finais do caderno com uma seleção de recortes que se pode observar a seguir:



(ALMEIDA, 1992, p. 133)

Por muitos anos, a História ficou limitada a aprender sobre essas datas⁵⁷. Nesse âmbito, as questões sobre as quais podemos refletir são: Quais datas a professora estaria elegendo para sua narrativa? São datas ligadas a personalidades importantes, à religião, a dias cívicos?

Os recortes apresentam uma preocupação em falar sobre datas comemorativas, mas, por outro lado, a forma como as informações dos textos são apresentadas revela a

⁵⁷ OLIVEIRA, Lúcia Maria Lippi. As festas que a República manda guardar. Revista Estudos Históricos, v. 2, n. 4, p. 172-189, 1989.

ideia que se tem sobre as temáticas. Mesmo com um olhar cristão sempre muito evidente nos pensamentos do dia, nas frases e nos planejamentos, a professora demonstra uma busca por entender e respeitar outras formas de religião e culturas diferentes da dela. Os diversos recortes são colocados ao longo do uso do caderno, entre planejamentos e atividades.

A página acima mostra uma preocupação de apresentar outros sujeitos históricos para os alunos, como os povos indígenas – e as informações que são apresentadas não se limitam a uma perspectiva fechada, como povos que ficaram presos no período colonial. Ela também apresenta o Dia do Motorista. Um personagem importante para a classe trabalhadora apresentaria aos alunos a narrativa de que não só as figuras públicas são merecedoras do reconhecimento de ter um dia próprio ou uma oração dedicada a eles. Ao mesmo tempo, as aulas abordam figuras que fazem parte do imaginário popular, como Padre Cicero, liderança política e religiosa que está presente na vida de muitos nordestinos até hoje.

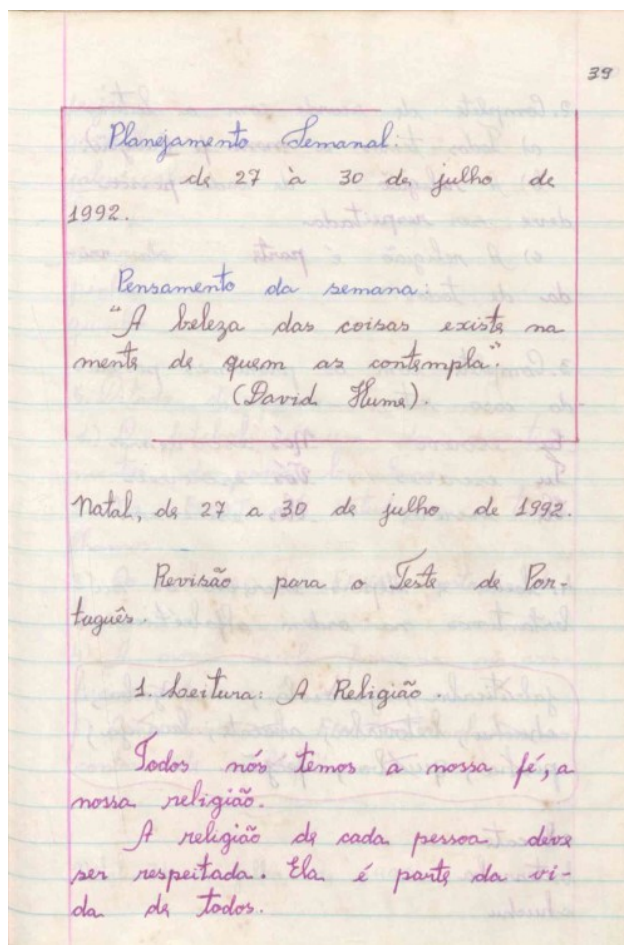
Dentro das definições sobre o que seriam as narrativas históricas e seu papel na aprendizagem, a competência narrativa para Itamar Freitas (2018) é articulada com ideias de Jörn Rüsen que entende a narrativa como principal competência humana de produção de sentido (FREITAS, 2018, p.174) e de outros teóricos da educação, sendo, em síntese:

o desenvolvimento da competência narrativa teria a função de “elevar” o pensamento histórico dos alunos desde o seu nível elementar (focado no exemplo ou no irrestrito respeito às regras da tradição) ao seu nível mais sofisticado (focado na compreensão e no respeito ao outro) (2018, p. 175)

O ensino de História pode ser relacionado à utilização de datas comemorativas, como as mencionadas: personalidades, religioso, Dia dos Índios, Dia da Juventude e Dia do Motorista. Essas datas são importantes momentos para refletir sobre aspectos históricos e culturais, permitindo aos alunos uma compreensão mais ampla da diversidade de temas presentes na sociedade. Estaria, assim, elevando as narrativas para a compreensão do outro, como apontado por Itamar Freitas (2018) no Dicionário de Ensino de História.

Analisando os recortes presentes nos planejamentos e atividades do caderno, percebe-se uma preocupação da professora em abordar as temáticas relacionadas às comemorações. A presença de um olhar cristão é notável nos pensamentos do dia, frases e planejamentos, o que reflete a sua perspectiva e valores. No entanto, é importante

destacar que, mesmo com essa inclinação, a professora demonstra uma busca por compreender e respeitar outras formas de religião e culturas diferentes da sua.



(ALMEIDA, 1992, p. 81- 82)

A inserção dos diversos recortes ao longo do caderno demonstra que as datas comemorativas são consideradas momentos significativos para a aprendizagem dos alunos. Através dessas temáticas, é possível trabalhar aspectos históricos, culturais e sociais de maneira contextualizada. Essas abordagens podem proporcionar aos estudantes uma compreensão mais abrangente do mundo em que vivemos, valorizando a pluralidade de experiências e conhecimentos.

Itamar Freitas (2018) descreve que a utilização da narrativa histórica e sua elaboração são o que prepara o aluno para o trabalho com as ferramentas da pesquisa histórica, e não, necessariamente, o contrário. É comum ocorrer de esperarmos que a produção da narrativa seja a última etapa para a compreensão histórica, mas Ana Afra subverte essa ordem ao produzir narrativas para seus alunos. Logo, a competência

narrativa é desenvolvida em sua totalidade como fruto de uma compreensão histórica dos sujeitos.

Dessa forma, o ensino de História, aliado à utilização de datas comemorativas, se revela como uma oportunidade para explorar diferentes perspectivas e temas relevantes, promovendo a reflexão crítica sobre a história e a cultura, além de incentivar a compreensão e o respeito pelas diversidades presentes em nossa sociedade. É através desse tipo de abordagem que os alunos podem ampliar sua visão de mundo, enriquecendo seu aprendizado e sua formação como cidadãos conscientes e tolerantes. Definimos, portanto, que a elaboração de narrativas no contexto do ensino de História é fundamental para promover um desenvolvimento abrangente desse campo de estudo. Contudo, é importante ressaltar que essa abordagem não deve ficar limitada a uma única perspectiva de compreensão, influenciada pelos critérios adotados por uma corrente específica, como alertado por Freitas (2018):

a narrativa no ensino de história é bem-vinda, mas não há (e não pode haver) consenso provisório sobre os seus usos, mesmo quando empregamos o tipo aristotélico como instrumento de comparação e por um óbvio motivo: os teóricos, planejadores e praticantes do ensino de história mobilizam divergentes finalidades e critérios (e de modo não hierarquizado) para justificar a seleção de conteúdos e métodos. (FREITAS, 2018, p. 178)

As narrativas construídas para ensinar os alunos no FENAT estão presentes ao longo dos planejamentos e na escrita da professora, até mesmo em dias de ditados de palavras. Nos textos produzidos pela professora com base em informações adquiridas no convívio com os alunos, a utilização de outras formas de narrativas pode ser observada, como nas lições a seguir.

5. Ditado de frases.

- 1.) O futebol é um dos divertimentos do povo brasileiro.
- 2.) Na FENAT nós estudamos e trabalhamos.
- 3.) Os alunos da FENAT gostam de ler.
- 4.) A nossa escola funciona no refeitório dois.
- 5.) As alunas da FENAT resolvem as contas de multiplicar.

C //

Natal, 31 de julho de 1992.

(ALMEIDA, 1992, p. 83)

Leitura do dia 23 de julho de 1992 -> Projeto Arcensão

"A Pescaria"

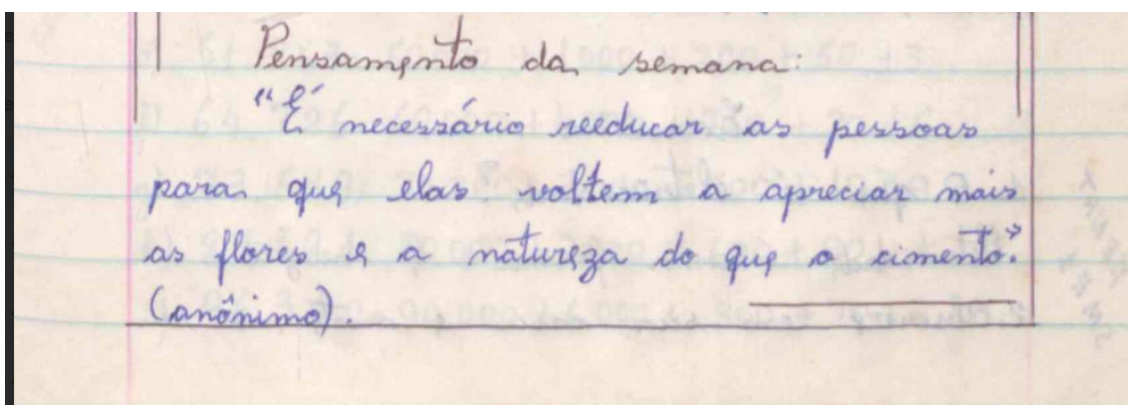
Geralmente todos os domingos alguns amigos saem de suas casas em Felipe Camarão, para ir pescar no Mangue de Igapó. O Senhor Manoel Evangelista da Silva, nosso colega e amigo da FENAT é um desses pescadores. Ao chegar no mangue, ele e seus amigos entram na lama e pescam caranguejo, siris, aratu, camarão. Quando a tarde está terminando, eles voltam da pescaria, para o encontro dos seus familiares, que os esperam para o jantar.

C //

(ALMEIDA, 1992, p. 131)

Portanto, o futebol, a pescaria, o lugar onde estudavam e trabalhavam, onde a escola funciona e o que eles fazem, todos esses elementos são organizados pelos professora ao longo da vivência com os alunos. São nesses momentos que os elementos que fazem parte do ensino de História se fazem presentes: a noção de tempo e espaço, a escrita e identificação com o que se está aprendendo torna o ensino-aprendizagem mais significativo. Muitos professores passam uma vida docente em busca de chegar nesse ponto, em aproximar seus alunos de seus conteúdos. E as aulas do Projeto Ascensão, planejadas pela Professora Ana Afra, conseguem mobilizar todos os critérios que utilizamos para compreender o que é o Ensino de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



(ALMEIDA, 1992, p. 37)

O ensino de História pode ser comparado a um belo jardim que precisa ser reeducado e apreciado novamente pelas pessoas. Assim como as flores precisam ser cultivadas e admiradas, as fontes da cultura escolar, representadas pela natureza, também requerem atenção e cuidado por parte dos pesquisadores do ensino de História. Muitas vezes, essas fontes são negligenciadas, deixando espaço para produções enrijecidas, como o cimento, que limitam a compreensão e a riqueza das narrativas históricas.

No processo de finalização deste trabalho, percebemos que a prática do professor pesquisador trilha caminhos semelhantes à construção de um planejamento de aula, que muitas vezes, apesar das horas de planejamento que antecedem sua atuação em sala de aula, é modificada no decorrer do processo. A atividade que seria para um dia acaba ficando para um outro; e as dúvidas dos alunos acabam nos levando a outros caminhos. Mas isso não significa uma fuga ou um descomprometimento com o que já

estava organizando, apenas demonstra a flexibilidade necessária para o exercício do professor. Essas ações de flexibilidade e de compreensão das demandas que vêm com o processo de ensino-aprendizagem também se desenvolveram durante a pesquisa, que é marcada pelo momento em que é produzida, pelos dilemas e dificuldades que modificam nossa prática, escrita e ideias.

Ambos os trabalhos (do professor e do pesquisador) exigem dedicação, atenção aos detalhes e a busca por abordagens mais abrangentes. Assim como a natureza se transforma ao longo das estações, o trabalho do professor pesquisador também passa por mudanças e evoluções, o que reforça a necessidade de escrever outras histórias dos espaços escolares.

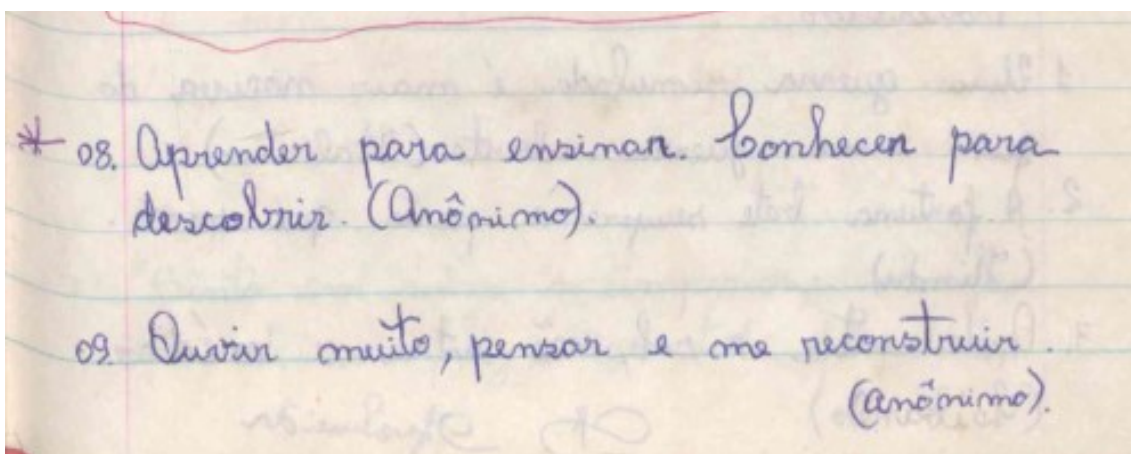
A analogia também nos lembra a importância de valorizar a diversidade das produções que podem surgir quando dedicamos um olhar mais cuidadoso para o ensino básico. Assim como um jardim pode ser composto por diferentes espécies de flores, o ensino de História pode ser enriquecido pela variedade de fontes, abordagens e perspectivas. Ao explorar essa diversidade, os pesquisadores do ensino de História podem contribuir para um aprendizado mais significativo e transformador, enriquecendo a compreensão sobre o passado e seu papel no mundo atual.

Deste modo, ao longo do trabalho, percebemos que a utilização de fontes de pesquisa da cultura escolar, como os cadernos escritos por professores, alinha-se perfeitamente com os achados da nossa pesquisa sobre o ensino de História entre os anos de 1991 e 1992. Os cadernos de planejamento da professora Ana Afra, que foram tornados fontes para nossa investigação ao entrar em contato com o NDM - Núcleo de Documentação e Memória da Educação do RN/IFESP - Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, se mostraram valiosos registros cotidianos da cultura escolar. Eles forneceram informações cruciais sobre os ensinamentos-aprendizagens de História na capital do Rio Grande do Norte, permitindo compreender os elementos que constituíram o processo educacional durante aquele período.

Nossa metodologia, embasada no método histórico, nos levou a escrever narrativas que revelaram a diversidade de ensinamentos e formas de aprender História presentes nos cadernos. A abordagem analítica e crítica nos permitiu não apenas mapear como a memória do ensino de História foi construída, mas também compreender como as noções históricas foram abordadas e transmitidas no contexto escolar. A exploração dessas fontes da cultura escolar enriqueceu significativamente nossa pesquisa em História, pois possibilitou estabelecer conexões relevantes entre o passado e o presente.

Ao compreender as práticas pedagógicas e as normas educacionais adotadas em diferentes épocas, pudemos ampliar nossa compreensão dos eventos e processos históricos em sua totalidade, além de enriquecer nossa visão sobre a complexidade do ensino de História.

A combinação da utilização de fontes de pesquisa da cultura escolar com a abordagem metodológica histórica revelou-se essencial para a produção de conhecimento relevante e profundo sobre o ensino de História. Essa prática de investigar o passado a partir de registros cotidianos e práticas pedagógicas contribui significativamente para a construção de uma educação histórica mais contextualizada, transformadora e envolvente. Ao aprimorar nossa compreensão do passado, estamos capacitados para interpretar o mundo em sua complexidade e promover uma aprendizagem de História mais significativa e enriquecedora para nossos alunos. Diante dos resultados obtidos nesta pesquisa, fica evidente a relevância de investigar o ensino de História e suas diversas formas de aprendizagem.



(ALMEIDA, 1992, p. 135)

Nos primeiros encontros com o caderno, folheando sem saber o que estava procurando, uma das mensagens surgiu como uma anúncio do deveria ser feito, como um alerta para a necessidade de descobrir mais sobre aqueles cadernos e práticas e sobre a maneira como eles delimitariam o desenvolver da pesquisa.

Durante todo o processo de escrita, guiei-me por esses ensinamentos, que, naquele momento em 1991-1992, não foram produzidos para uma historiadora, reconstituir uma trilha de migalhas, ao longo deste caminho aprendemos e descobrimos, pois, eles nós levamos a novas reflexões, como apresentado no título desta pesquisa, retirado das mensagens deixadas pela professora ao longo de seus planeamentos e que

serviu como um guia na organização da escrita. “Nós aprendemos muito, principalmente com os erros, pois eles os levam a novas reflexões (autor desconhecido) (ALMEIDA, 1992, p. 136)”. Os erros e acertos são partes do processo, mas eles não terminam com essa pesquisa. Existe um leque de questões a serem respondidas e trabalhadas a partir da coleção dos arquivos pertencentes à professora Ana Afra Vale de Almeida.

Assim, os companheiros nesta jornada, “Os cadernos”, objetos que fazem parte da cultura escolar, são registros cotidianos e proporcionaram uma rica fonte de informações sobre a prática pedagógica e as normas educacionais adotadas naquele período. Através da metodologia baseada no método histórico, a pesquisa se destacou por sua abordagem analítica e crítica, que permitiu a construção de narrativas que revelam a diversidade de ensinamentos e abordagens para aprender História. Essa abordagem, que considerou os debates existentes no campo de pesquisa do ensino de História, possibilitou ir além de uma construção historiográfica dicotomizada, que frequentemente limita o ensino a categorias tradicionais ou inovadoras, e que pode estar restrita a prescrições e legislações educacionais. Ao valorizar a diversidade de práticas pedagógicas e o contexto histórico em que ocorreram, a pesquisa trouxe à tona a complexidade do ensino de História e a importância de considerar diferentes abordagens para uma aprendizagem mais significativa e enriquecedora.

Portanto, esta pesquisa ressalta a relevância de investigar o ensino de História a partir de fontes como cadernos de planejamento, utilizando o método histórico como ferramenta para compreender o passado e refletir sobre a construção do conhecimento histórico. Conhecer as práticas pedagógicas do passado pode iluminar o caminho para um ensino mais contextualizado e envolvente, que promova o aprendizado efetivo e a compreensão mais profunda da História e suas múltiplas formas de ensino. A partir dos achados desta pesquisa, reafirmamos a importância contínua de pesquisar e refletir sobre o ensino de História, buscando sempre aprimorar e enriquecer a prática docente para um mundo em que esse ensino seja mais significativo e transformador.

**“A rosa seria soberba demais se não tivesse nascido entre espinhos”
(ALMEIDA, 1992, p. 11)**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBANO, Paula Lorena C; STAMATTO, M. I. S. -**Na grande pátria, nossa tão amada, o culto que lhe devemos-: o ensino de história no grupo escolar Barão de Mipibu – RN (1909-1920)**. CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ONLINE), v. 17, p. 515, 2018. 17(4[47]), 81 - 102. Recuperado de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40688>.
- ALBANO, Paula Lorena C. ; STAMATTO, M. I. S. . **A prática leitora no Grupo Escolar Barão do Mipibu na década de 1940**. Reserch, Society and Development, v. 6, p. 20-33, 2017.
- ALBANO, Paula Lorena C. ; STAMATTO, M. I. S. -**Na Grande Pátria, Nossa Tão Amada, o Culto que lhe Devemos-: o Ensino de História no Grupo Escolar Barão de Mipibu - RN (1909-1920)**. CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ONLINE), v. 17, p. 515, 2018.
- ANDRADE, Everardo P; ALMEIDA, Juliane R.; SILVA, Mariana Mizael. **Artes de ensinar, ofício de viver: das narrativas (auto)biográficas a uma história pública dos professores**. Revista História Hoje, v. 8, nº 15, p. 158-181, 2019.
- ARAÚJO, I. G. A.; STAMATTO, M. I. S. . **Educação em Ceará-Mirim: uma trajetória histórica**. REVISTA BRASILEIRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, v. 6, p. 47-60, 2019.
- ARAÚJO, M. M. de, Cunha, R. M. da, & Alcântara, P. B. de. (2018). **A Educação Escolar Primária de Mulheres e Homens de Cor Negra (Rio Grande do Norte, (1931-1948))**. Práxis Educacional, 13(26). <https://doi.org/10.22481/praxis.v13i26.2831>.
- ARAÚJO, M. M. de. (2017). **A educação formativa da estudante Petronila da Silva Neri no Grupo Escolar ‘João Tibúrcio’ da cidade de Natal (1935-1938)**. Revista Brasileira De História Da Educação, 17(4[47]), 81 - 102. Recuperado de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40688>.
- ARAÚJO, M. M. de. **As alteridades societárias e a instituição dos grupos escolares no Rio Grande do Norte (1890-1911)**. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 21, n. 47, p. 619-635, 2013. DOI: 10.29286/rep.v21i47.862. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/862>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- ARAÚJO, M. M.. **A criança [pobre] em escola católica na cidade paroquial de Jardim do Seridó (Rio Grande do Norte, 1943-1951)**. Educação e Filosofia (UFU. Impresso), v. 23 p.19-36, 2009.
- ARAÚJO, M. M.. **A educação escolar da criança à época do governo Pedro Velho (Rio Grande do Norte, 1892-1896)**. In: Almir de Carvalho Bueno. (Org.). Revisitando a história do Rio Grande do Norte. Natal: EDUFRN - Editora da UFRN, 2009,v. , p. 111-126.

ARAÚJO, M. M.. **As alternativas societárias e a instituição dos grupos escolares no Rio Grande do Norte (1890-1911)**. Revista de Educação Pública (UFMT), v. 21, p. 619-635, 2012.

ARAÚJO, M. M.; BRITO, P. S. ; Olivia M. de Medeiros Neta . **A ética socioeducativa da Escola do [Pobre] Rural ""São Vicente de Paula""** (Jucurutu, RN, 1943-1951). Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (Curitiba. Impresso), v. 3, p. 113-126, 2008.

ARAÚJO, M. M.; CUNHA, Raíra M.; ALCÂNTARA, Paulo B. **A educação escolar primária de mulheres e homens de cor negra** (Rio Grande Do Norte, 1931-1948). Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 281-298, set./dez. 2017.

ARAÚJO, M. M.; MACEDO, Muirakytan Kennedy de. **Educação, instrução e assistência aos órfãos**(Ribeira do Seridó, Capitania do Rio Grande do Norte, Século XVIII). Cadernos de História da Educação (UFU. Impresso)

ARAÚJO, M. M.; MARQUES, B. P. ; MEDEIROS, A. L. . **A educação primária de uma menina da classe trabalhadora (Natal, 1937-1941)**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 3, p. 644-656, 2018.

ARAÚJO, MARTA; FIGUEIRÊDO, FRANSELMA. **Livros escolares à educação primária homogênea** (Rio Grande do Norte, Século XIX). Cadernos de História da Educação (Online), v. 15, p. 348-377, 2016.

ARAÚJO, R. W. A. ; STAMATTO, M. I. S. . **Política de Alfabetização de Jovens e Adultos: o caso do MOBRAL no Município de Riachuelo-RN**. Reserch, Society and Development, v. v. 7, p. 01-15, 2018.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **Relíquias escolares, uma vida em cadernos: um campo de pesquisa**. In: Tendências da Pesquisa (auto) bibliográfica. MC Passegi (org.). Natal. EDUFRN- Editora da UFRN, 2008, v.3, p 179-208.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense S.A, 1986. 116 p.

SILVA, Bruna; SANTOS, Wagner Geminiano dos. Associações e periódicos científicos: a rbh e a revista da sbph. In: OHARA, João Rodolfo Munhoz; SANTOS, Wagner Geminiano dos (org.). **40 Anos da Revista Brasileira de História: a historiografia em revista**. Vitoria: Editora Milfontes Vitória, 2021. p. 95-126. Disponível em: https://editoramilfontes.com.br/acervo/40_anos_rbh.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.

CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias. **O ensino de 2º grau no estado do Rio Grande do Norte : uma história da implantação da lei nº 5.692/1971 (1971-1996)**. 165 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 1. As artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. [Introdução geral e Cap. III: Fazer com: usos e táticas, Cap. VII: Caminhadas pela cidade e Cap. IX: Relatos de espaço].

CEZAR, Temístocles . História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes *et al* (org.). *Dicionário de ensino de história*. São Paulo: Fgv Editora, 2018. p. 113-.

CHERVEL, André. História das Disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, nº2, 1990, p. 177- 229.

CORDEIRO, A. G. S. ; STAMATTO, M. I. S. . **A regulamentação do ensino na Primeira República**. *Reserch, Society and Development*,.

CORDEIRO, A. G. S. ; STAMATTO, M. I. S. . **O Imaginário Urbano e a Fotografia: a modernidade e a ruína do Bairro da Ribeira**. *ESPACIALIDADES*, v. 10, p. 1, 2.

CORDEIRO, A. G. S.; STAMATTO, M. I. S. . **O intelectual Amphilóquio Câmara e a educação potiguar durante a Primeira República**. In: COSTA, Bruno Balbino; FERNANDES, Saul Estevam. (Org.). *Capítulos da história intelectual do Rio Grande do Norte*. 1ªed.Natal: Ed.IFRN, 2018, v. 01.

COSTA, Aryana. História Local In: FERREIRA, Marieta de Moraes *et al* (org.). *Dicionário de ensino de história*. São Paulo: Fgv Editora, 2018. p. 113-.

CRUZ, PAULA LORENA CAVALCANTE ALBANO DA; STAMATTO, MARIA INÊS SUCUPIRA . *A arquitetura escolar na construção do imaginário republicano*. *ACTA SCIENTIARUM. EDUCATION (ONLINE)*, v. 40, p. 35554-9, 2018.

CRUZ, PAULA LORENA CAVALCANTE ALBANO DA; STAMATTO, MARIA INÊS SUCUPIRA . **Análise das disciplinas para a formação do cidadão republicano: o caso do Grupo Escolar Barão de Mipibu - RN (1909-1920)**. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 17, p. 766-781, 2017.

DA CRUZ ALVES JUNIOR, A. G.; DIAS DE OLIVEIRA, M. M.; DOS SANTOS, F. A. A.; FREITAS DE OLIVEIRAS, I. *História do ensino de História: desafios para uma nova escrita de síntese*. *Revista História Hoje, [S. l.]*, v. 10, n. 19, p. 294–312, 2021. DOI: 10.20949/rhhj.v10i19.606. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/606>. Acesso em: 26 jul. 2023.

DE ARAÚJO, M. M. A criança [pobre] em escola católica na cidade paroquial de Jardim do Seridó (Rio Grande do Norte, 1943-1951). *EDUCAÇÃO E FILOSOFIA*, v. 23, n. 46, p. 19-36, 20 ago. 2009.

FERNANDES, A. M. ; STAMATTO, M. I. S. . **O currículo da Instrução Pública Primária noimpério: as meninas na província do Rio Grande do Norte**. *Reserch, Society and Development*, v. v.7, p. 01-09, 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes et al (org.). **Dicionário de ensino de História**. São Paulo: Fgv Editora, 2018. 248 p.

FREITAS, Bárbara; **Escola, Estado & Sociedade**. Ed.6. São Paulo: Editora Moraes. 1986. EdUERJ, 2008.

FREITAS, Itamar. Narrativa Histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes et al (org.). **Dicionário de ensino de História**. São Paulo: Fgv Editora, 2018. p. 173.

GADDIS, John Lewis. **Paisagens da História**: como os historiadores mapeiam o passado. Trad. Marisa Rocha Motta. Rio de Janeiro: Campus, 2003. INICIAÇÃO CIENTÍFICA, v. 6, p. 47-60, 2019.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Supps, Series, 1995, p.353-382.

MACÊDO, M. K. de, & Araújo, M. M. de. (2014). **Educação, instrução e assistência aos órfãos** (RIBEIRA DO SERIDÓ, CAPITANIA DO RIO GRANDE DO NORTE, SÉC. XVIII). Cadernos De História Da Educação, 12(2).Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/25027>.

MC Passegi, EC Souza, PP Vicentini. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização**. Educação em Revista, 2011 - SciELO Brasil.

MIGNOT, A. C. V. **Cadernos á Vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: v. 7, p. 1-36, 2018.

MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. **Razões para guardar**: a escrita ordinária em e arquivos de professores/as. *Revista Educação em Questão*, v. 25, n. 11, p. 40-61, 15 abr. 2006.

MISTURA, L.; CAIMI, F. **O ensino de História no Brasil e seus pesquisadores**: breves notas sobre uma herança de tensões e proposições. *Escritas do Tempo*, v. 2, n. 5, p. 92-116, 19 out. 2020.

MORAIS, I. C. S. ; STAMATTO, M. I. S. . **O cargo de Diretor Geral e sua importância para a Instrução Pública do Estado**. Reserch, Society and Development, v. 7, p. 01-24, 2018.

NELSON, Ivaneide Medeiros; **As políticas de educação de jovens e adultos e sua repercussão no município de Natal (1970-1950)** In: SUCUPIRA, Inês Sucupira Stamatto (Org.); *Recortes: Momentos da educação norte riograndense*. Natal/RN: Editora da UFRN, 1996.

NETO, A. S. D. A. et al. **Cartas do Ensino de História**: .. 1. ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2023. p. 1-256.

NEVES, J. **História local e construção da identidade social**. Sæculum – Revista de História, n. 3, 10 dez. 1997.

OLIVEIRA, Betty A.; DUARTE, Newton. *Socialização do saber escolar*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Inês B. **Aprendendo a usar cadernos: um caminho necessário para a inserção na cultura escolar** In: MIGNOT, A. C. V. *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.-Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

OLIVEIRA, Inês B. **Aprendendo a usar cadernos: um caminho necessário para a inserção na cultura escolar** In: MIGNOT, A. C. V. *Cadernos à Vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

PERES, E. **Um estudo da história da alfabetização através de cadernos escolares (1943-2010)**. Cadernos de História da Educação, v. 11, n. 1, 7 jul. 2012.

REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. [Microanálise e construção do social].

RIBEIRO, R. R.; DA SILVA, M. M. Editorial: **A Revista História Hoje e os 60 anos da ANPUH-Brasil**. Revista História Hoje, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 1–3, 2021. DOI: 10.20949/rhhj.v10i21.798. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/798>. Acesso em: 19 ago. 2023.

SANTOS, G. D.; STAMATTO, M. I. S. **O ato adicional de 1834 e a reorganização administrativa do ensino primário norte-riograndense**. Research, Society and Development, v. 7, p. 1-13, 2018.

SCHAMA, Simon. **Paisagem e memória**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. [Introdução, Segunda parte: Água].

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: uma proposta de periodização**. Revista História da Educação - Rhe, Porto Alegre, v. 37, n. 16, p. 73-91, maio 2012.

SEGAUD, Marion. *Antropologia do espaço: habitar, fundar, distribuir, transformar*. São Paulo: SESC, 2016 (Capítulos 1 e 2).

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: Fdt, 1994.

SILVA, Cristiane Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes *et al* (org.). *Dicionário de ensino de história*. São Paulo: Fgv Editora, 2018. p. 50-59.

STAMATTO, MARIA INÊS SUCUPIRA; CAIMI, FLÁVIA ELOISA . **O Livro Didático de História do Ensino Médio: critérios de avaliação e documentos**

curriculares. *Revista Educação em Questão* (UFRN. Impresso), v. 54, p. 220-250, 2016.

TAVARES, M. C. C. ; STAMATTO, M. I. S. . A concepção da mulher no currículo da Escola Doméstica de Natal (1914-1944).. *Reserch, Society and Development*, v. v. 7, p. 01-17, 2018.

VIÑAO, Antônio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos In: MIGNOT, A. C. V. *Cadernos á Vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

FONTES

RENATO LEMOS (Brasil). *Fernando Afonso Collor de Melo*. CPDOC; FGV - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
Praia de Botafogo, Rio de Janeiro: RJ, 2009. Disponível em:
<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/collor-fernando>.
Acesso em: 01 jul. 2022.

NMD - Núcleo de Documentação e Memória da Educação do RN/IFESP. *Coleção Cadernos de Planejamento* – Ana Afra Almeida. Natal, 1990 – 1998