

Era uma casa muito engraçada: *a persistência da educação rural multisseriada em Japi/RN*

It was a very funny house:
the persistence of multigrade rural education in Japi/RN

Era una casa muy divertida:
la persistencia de la educación rural multigrado en Japi/RN

ANDRÉ DE SOUZA SOARES*

Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte, Japi – RN, Brasil.

RESUMO: Através de uma narrativa que pode ser amargosa como as tantas juremas que recobrem a paisagem da região do Trairi/RN, este texto narra experiências e busca aguçar sentimentos e pensamentos sobre as escolas rurais isoladas e precárias, imersas numa bruma silenciosa. Foram mobilizadas imagens, falas de docentes, suas criações, toques e gestos que clamam por ação, reação e visibilidade. Destaca-se aqui o funcionamento da educação rural em quatro escolas de anos iniciais no contexto pós-pandemia da Covid-19 (2021-2022), num quadro preocupante diante das estratégias de recuperação mobilizadas por educadores/as nos últimos dois anos: o paradigma multisseriado. O levantamento de dados transcorreu durante pesquisa de mestrado profissional em ensino de História, buscando construir um produto educacional que compunha a parte propositiva da dissertação.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Escolas Multisseriadas. Ensino de História. Educação Libertadora.

ABSTRACT: Through a narrative that can be bitter like the many *juremas* – a species of tree – that cover the landscape of the Trairi/RN region, this text narrates experiences and aims to sharpen feelings and thoughts about isolated and precarious rural schools immersed

* Professor da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte. Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *E-mail:* <a.souza.soares@hotmail.com>.

in a silent mist. Images, talks by teachers, their creations, touches and gestures that call for action, reaction and visibility were mobilized. The functioning of rural education in the early years of elementary education in four schools in the post-pandemic context of COVID-19 (2021-2022) is highlighted and shows a worrisome situation given the recovery strategies mobilized by educators in the last two years: the multigrade paradigm. The data collection took place during a professional master's research in History teaching, aiming to develop an educational product that made up the propositional part of the thesis.

Keywords: Educational Policies. Multigrade Schools. History Teaching. Liberating Education.

RESUMEN: A través de una narrativa que puede ser amarga como las numerosas *juremas* que cubren el paisaje de la región de Trairi/RN, este texto narra experiencias y busca agudizar sentimientos y pensamientos sobre las escuelas rurales aisladas y precarias, inmersas en una niebla silenciosa. Se movilizaron imágenes, discursos de los/as docentes, sus creaciones, toques y gestos que claman por acción, reacción y visibilidad. Se destaca aquí el funcionamiento de la educación rural en cuatro escuelas de educación inicial en el contexto postpandemia del Covid-19 (2021-2022), en una situación preocupante dadas las estrategias de recuperación movilizadas por los/as educadores/as en los últimos dos años: el paradigma multigrado. La recolección de datos tuvo lugar durante una investigación de maestría profesional en enseñanza de la Historia, buscando construir un producto educativo que constituyó la parte proposicional de la disertación.

Palabras clave: Políticas educacionales. Escuelas multigrado. Enseñanza de la Historia. Educación liberadora.

Introdução

Para moldar o escopo da reflexão que aqui quero apresentar e trazendo à tona uma dimensão poética, estética e política do processo educativo, condizente com a ocasião deste texto, posso dizer que fiz a minha estreia em espaços escolares ao ser eventualmente lançado numa escola multisseriada. Ainda no meu primeiro período atuando no Projeto Letras do Campo¹, em 2006, fui convidado algumas vezes para assumir a sala de aula de uma amiga docente. A professora Francisca Janeide, como muitas

outras do universo rural do Brasil, acumulava duas matrículas, em dois municípios diferentes: Monte das Gameleiras/RN e São José do Campestre/RN, tendo que se deslocar no meio do dia de um lugar para o outro, dar conta dos filhos, da casa e dos seus dois grupos de estudantes. Nos dias em que a excepcionalidade de sua situação impedia o traslado, ela me solicitava. Eu recebia um bilhete com as orientações e os direcionamentos adequados para uma tarde de aulas na turma multisseriada da Escola Municipal Monsenhor Severino Bezerra, no território de São José de Campestre, e seguia para a missão sem dimensionar a particularidade daquela tarefa. Na poética daquele bilhete, a professora Janeide enviava algumas atividades impressas.

Pensando hoje como professor, recorro que havia sempre uma antiga caderneta da escola e um caderno tipo tutorial para a aula. As substituições não aconteceram tantas vezes, no máximo em quatro oportunidades, mas todas ocorreram tranquilamente. E o sucesso se dava sempre porque ela conseguia articular, de forma exequível, todas aquelas particularidades da turma e direcionar as tarefas para os/as estudantes.

Para mapear na imaginação o espaço daquela escola, recorro que a única sala de aula possuía dois quadros de giz numa mesma parede. Os/As estudantes do nível da alfabetização faziam atividades no caderno, com preparação criativa feita pela professora; por outro lado, os/as do 1º ao 5º ano escreviam as lições distribuídas nos dois quadros e aguardavam a vez do atendimento pertinente a cada tarefa. Nestas poucas linhas não é possível dimensionar a complexidade e o detalhamento da abordagem feita, mas o sentido deste relato é registrar, com essa experiência, que a chance de o método esbarrar em limites pedagógicos era muito maior que no formato da educação seriada.

Nesse contexto, as escolas rurais multisseriadas do município de Japi/RN não se distinguem muito, na forma de organização e no funcionamento, daquelas que existem em São José de Campestre e Monte das Gameleiras. E mesmo após cerca de quinze anos, a realidade das escolas, dos/das professores/as, dos/das estudantes e das práticas escolares não são distintas daquelas que pude verificar quando ainda nem militava por uma educação libertadora. Como assentia Paulo Freire: “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 2004, p. 142).

Por conseguinte, falando da dimensão estética da trama educativa, pinço a reflexão sobre a relação intensa entre alegria e beleza na escola, a fim de apresentar o cenário precário no qual se encontra a educação japiense. Peço escusas pelos adjetivos, que nem sempre são bem-vindos nos ambientes acadêmicos, pois aludem a maniqueísmos; entretanto, me vejo motivado a inseri-los propositalmente, visto que faltam conceitos, termos e outras conjecturas prosaicas para caracterizar essas espacialidades.

Foi no ano de 2006, ao vivenciar minha primeira experiência intensa com a educação, que ouvi falar em Paulo Freire. Participei como voluntário do Projeto Letras do Campo, e nessa vivência descobri a humanidade freiriana e sua pedagogia libertadora. Foram

os/as professores/as-formadores/as do projeto que me surpreenderam, me fizeram sentir vontade de atuar profissionalmente na educação e, principalmente, de realizar aulas como aquelas.

Nesse sentido, disserto sobre a educação como prática de liberdade e de transformação social, e o faço pois me insiro como objeto ilustrativo dessa realização. Me envolvi com a educação a partir de propostas pedagógicas motivadoras, inspiradoras e significativas. Georges Snyders (1988) sugere que a educação para uma realidade que necessita de reparações históricas, que convive com a desigualdade, a violência e a opressão, como o caso brasileiro, deve ser empenhada para fornecer saberes úteis aos/as estudantes e meios para o alcance da felicidade. Ademais, a educação libertadora permite ao/à estudante a habilidade de construir seu projeto de vida em emersão, acreditar nele e colocá-lo em ação.

O cenário educacional da zona rural japiense, as escolas multisseriadas e seus/suas docentes: diversidades e similaridades

O município de Japi está situado no Trairi do Rio Grande do Norte, possui uma população estimada em 4995 habitantes pelo IBGE em 2020. Em se tratando de uma análise referente a trabalho e rendimento, o município figura entre um dos mais pobres do estado, com a maioria das famílias dependentes exclusivamente de benefícios sociais.

No que concerne à taxa de escolarização de crianças e adolescentes, 1.061 matrículas foram registradas em 2018, conforme dados do INEP² para estudantes do ensino fundamental. Esses/as estudantes estavam distribuídos/as em 15 escolas (municipais e estaduais), sendo 5 na zona urbana e 10 na zona rural (a maioria formada por ‘grupos escolares’, como a população os chama). Com destaque mais direcionado às unidades escolares da zona rural, temos uma excepcionalidade presente em Japi que se repete em muitos outros municípios do Brasil: as *escolas multisseriadas*, aspecto já tratado nos trabalhos de Débora Pereira Santos (2017).

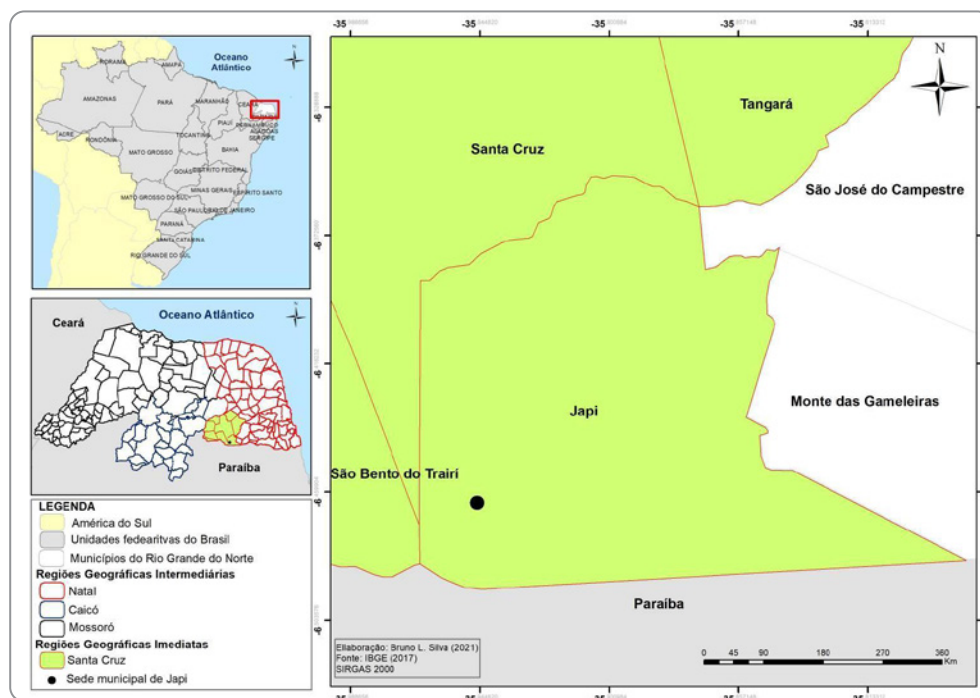
É perceptível que a maior parte das classes multisseriadas encontra-se em escolas localizadas no campo [...]. Nos dias atuais, esse tipo de organização de ensino é geralmente encontrado em escolas com condições desfavoráveis e em muitos casos desumanas, essa situação acaba por comprometer a organização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

A rede de educação municipal de Japi/RN contava, no ciclo pandêmico entre 2020-2021³, com um total de 861 matrículas efetivadas. Esses/as estudantes estavam vinculados/as a um total de 11 unidades escolares. Dessas, 2 estão localizadas na zona urbana do município e as outras 9 unidades na zona rural. Dentre as 9 escolas rurais, 6 funcionam em prédios pintados de amarelo, com uma sala de aula, copa, banheiro e cisterna, e que em vez serem conhecidas como *escola*, são chamadas popularmente de *grupo*; como

diversas escolas multisseriadas pelo Brasil, estão em comunidades rurais que passaram nos últimos anos por mudanças demográficas que legaram a essas unidades escolares a sua atual condição de isolamento.

Do conjunto de escolas rurais, três funcionam dentro de assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, duas em prédios da prefeitura municipal e outra, num arranjo improvisado, numa das casas do Assentamento Casinhas. As demais funcionam em prédios escolares construídos nas décadas de 1970-1980, que seguem um mesmo padrão arquitetônico.

Figura 1: Mapa de Japi em relação às regiões geográficas intermediárias e imediatas



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

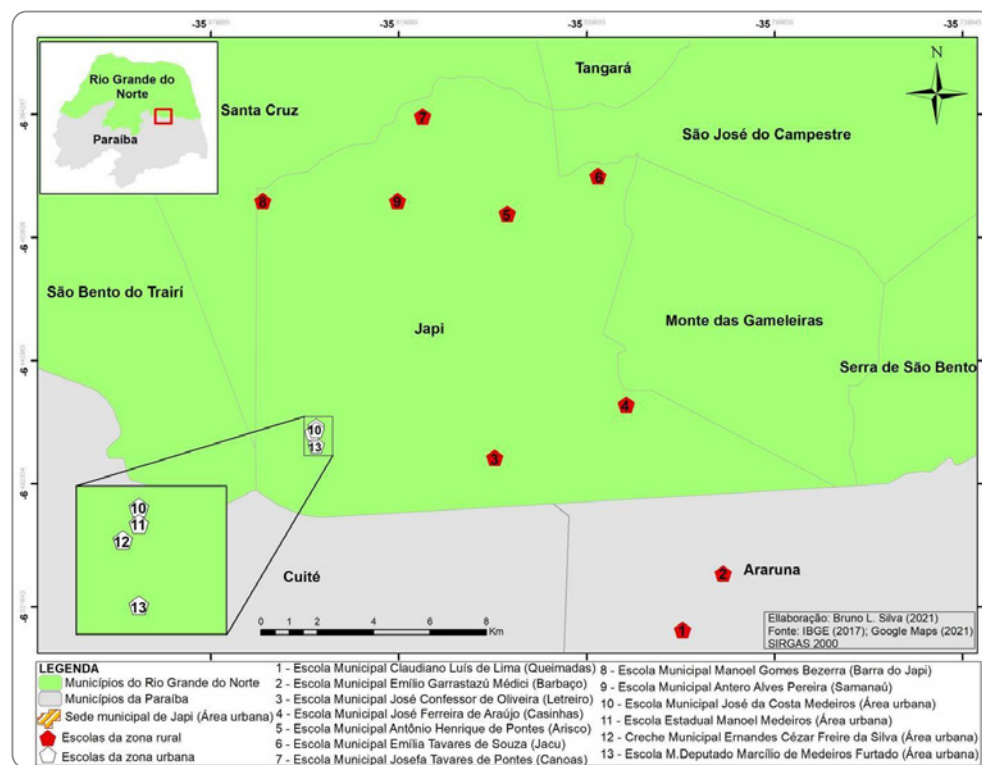
As escolas rurais multisseriadas (Figura 1) estavam organizadas em uma rede que contava com a coordenação de uma diretora escolar, cuja função era articular as ações e vincular todas as unidades para fins administrativos e pedagógicos. Contudo, cada unidade escolar funcionava de forma autônoma no que se refere às dinâmicas diárias, recebendo, protocolarmente, a supervisão da diretoria de ensino rural esporadicamente. No dia a dia, a professora e a profissional de limpeza (que também acumula a função de merendeira) se dirigem ao prédio da escola e lá procedem às suas dinâmicas funcionais.

Vale registrar que as escolas do município de Japi, nos últimos cinco anos, passaram por um processo de melhoramento de suas estruturas. Entre as diversas melhorias,

é possível destacar a obra de recuperação e reordenamento do conceito de escola da E.M. José da Costa Medeiros (anos iniciais e finais do ensino fundamental). Localizada na zona urbana, a escola desponta como a maior em termos de instalações e número de matrículas anuais, mas contava com uma estrutura desconfortável para o alunado, tanto nos ambientes voltados para ensino e aprendizagem, quanto nas áreas comuns, como corredores e pátio. Esse último, inclusive, era apenas uma caixa de areia em um vão livre entre as salas de aula, pejorativamente chamado de *pátio de vaquejada*⁴ pelos/as próprios/as estudantes.

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

Figura 2: Mapa de localização das escolas integrantes da rede municipal de Japi. As escolas da rede são numeradas para melhor organização e entendimento das espacialidades



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

A leitura do mapa (Figura 2) estabelece um diálogo com as reflexões ligadas à proposta de nucleação⁵ das escolas, pois estipulando a escala de distâncias, é evidente a proximidade entre as unidades rurais multisseriadas, condição que favorece a inserção de um veículo do programa Caminho da Escola⁶ para realizar o transporte de estudantes das comunidades circunvizinhas para uma unidade escolar central, a qual funcione com a disposição de classes seriadas.

O questionamento que emerge após o trabalho de mapeamento cultural do nosso espaço de pesquisa, seguindo a perspectiva de Seeman (2003), reside na constatação de que a maioria das escolas não são concebidas ou funcionam como unidades escolares semelhantes àquelas verificadas na zona urbana do município. Por que estes “grupos” resistem como único espaço escolar acessível aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental na zona rural de Japi? Estes grupos, seu funcionamento e seu descompasso com as políticas educacionais propostas já na terceira década do século XXI qualificam estes espaços como escolas isoladas, descaracterizadas, distantes das dinâmicas dos lugares, dos festejos, das decisões, dos enfrentamentos importantes nestas localidades. Escolas que funcionam burocratizadas, na rigidez de suas paredes, no concreto do seu piso e nos traços das suas cadernetas, compondo relatórios de final de ano letivo para um arquivo regimental (SOARES, 2023, p. 7).

Nesse sentido, a construção de uma escola modelo em uma área centralizada – ou o aproveitamento instantâneo de uma unidade escolar já estruturada, como no caso da Escola Municipal Manoel Gomes Bezerra, em Barra do Japi – poderia oferecer uma melhor condição de trabalho aos/as professores/as, que passariam a ensinar em turmas organizadas por ano, a partir das turmas de Alfabetização até o 5º ano. Além disso, de modo análogo, os/as discentes também teriam uma estrutura de escola muito mais condizente com o que se preconiza no século XXI.

Defronte a uma das hipóteses de enfrentamento desse paradigma, avaliei a necessidade de uma escuta com as professoras que atuavam nesses espaços, tanto no que dizia respeito às suas identidades quanto a suas práticas e seus olhares sobre esse modelo de educação. Isso em um trânsito investigativo inicialmente centrado no debate sobre o que estava posto à disposição e sobre as suas respectivas aspirações. Das nove escolas rurais multisseriadas da rede, aproximei-me de quatro. Usei como referência as condições similares em diversos aspectos, como também os arranjos do contexto pandêmico, ao verificar que seria possível criar um descritivo e, ao mesmo tempo, um painel muito elucidativo do espaço que constituía aquela comunidade escolar em suas verossimilhanças.

Obtive resposta em 4 questionários, vindos de escolas que passaram a ser precursoras na etapa do levantamento de dados e conhecimento prévio do cenário para implementação da rede colaborativa que compunha o produto educacional na minha dissertação de mestrado (SOARES, 2022). As escolas foram as seguintes (considerando a numeração da Figura 2): escola 4 – Escola Municipal José Ferreira de Araújo; escola 7 – Escola Municipal Josefa Tavares de Pontes; escola 8 – Escola Municipal Manoel Gomes Bezerra; e escola 9 – Escola Municipal Antero Alves Pereira.

Figura 3: Imagens das escolas selecionadas



Escola 4 -
Escola Municipal José Ferreira de Araújo.



Escola 7 -
Escola Municipal Josefa Tavares de Pontes.



Escola 8 -
Escola Municipal Manoel Gomes Bezerra.



Escola 9 -
Escola Municipal Antero Alves Pereira.

Fonte: Acervo do autor, 2021.

Retrato das escolas: longe de ser e tão perto para estar – idiosincrasias das escolas pesquisadas

A escola 4 está localizada na área sudeste do município de Japi, em um assentamento de reforma agrária chamado Casinhas, imediatamente próxima à fronteira⁷ com o estado da Paraíba. As demais estão mais próximas entre si, porém, possuem particularidades situacionais. Enquanto a escola da comunidade Casinhas funciona em um prédio descaracterizado⁸, as que estão nas comunidades Canoas (escola 7) e Samanaú (escola 9) têm uma estrutura idêntica e a que está situada na comunidade Barra (escola 8) passou por reformas nos últimos dez anos, preservando a característica original do que os/as moradores/as chamaram de ‘grupo escolar’. Essas condições fornecem aparato reflexivo para elucidar condições muito extremadas que muitos/as docentes vivenciaram e ainda vivenciam em suas jornadas diárias, algo que gera todo um debate discreto nos meios acadêmicos, nos espaços administrativos, mas que, silenciosamente e em cada grau de precariedade, está interferindo no desenvolvimento das aprendizagens dos/das estudantes moradores/as dessas ruralidades.

*Era uma casa muito engraçada
Não tinha teto, não tinha nada
Ninguém podia entrar nela não
Porque na casa não tinha chão*

*Ninguém podia dormir na rede
Porque na casa não tinha parede
Ninguém podia fazer pipi
Porque penico não tinha ali*

*Mas era feita com muito esmero
Na Rua dos Bobos, número zero⁹*

(MORAES, 1970).

Vinícius de Moraes, poeta e compositor, lançou um enigma que tem sido tema de diversos debates desde seu lançamento em 1970. A música *A casa* transita no imaginário popular assumindo diversos significados. Se para uns Vinícius tinha interesse de se referir às formas não convencionais da arquitetura, propondo uma ruptura com as tendências de sua época, para outros, há hipóteses de que o poema-música *A casa* possa se referir às pessoas que não têm moradia ou que moram em situações precárias e até na rua (sem teto, sem chão). Há também quem sugira que *A casa* seria o ventre materno, um lugar feito com muito esmero e que tinha na fachada o número zero.

Nossa referência a essa música se dá por uma ocorrência imaginativa que vivenciei ao chegar à Escola Municipal José Ferreira de Araújo (Localização 4 no Mapa 2), no sítio Casinhas, a cerca de 27 quilômetros da zona urbana de Japi. No extremo leste do município, a escola está situada em uma área isolada, cercada por serras, com um acesso de estrada vicinal esburacado e repleto de bifurcações. Um lugar onde o transporte escolar para estudantes do ensino médio precisa desviar de uma rota convencional, dada a condição de isolamento da própria comunidade.

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

A Professora 1, primeira colaboradora da pesquisa e potencial integrante da rede em formação, é uma docente que não integra o quadro efetivo de professores/as do município. Com 35 anos de idade, formada em Pedagogia, com menos de 10 anos de experiência em sala de aula, a docente atua aproveitando oportunidades de ministrar aulas substituindo outros/as professores/as. Esse tipo de prática é comum na região e já foi mencionada anteriormente, quando relatei que foi desse modo que também ingressei na profissão. A distinção nesse caso é o fato de essa profissional atuar em substituição permanente, sendo que a professora registrada e vinculada transfere a ela parte de seus proventos.

Figura 4: Professora 1 e estudantes da Escola Municipal José Ferreira de Araújo. Percebe-se o espaço de aulas improvisado em uma das residências do Assentamento Casinhas



Fonte: Acervo do autor (2021).

A casa improvisada, que assim como a da canção do Vinícius de Moraes não possui as características de uma casa, também não tem muitos aspectos necessários para ser uma escola. Apesar disso, é organizada com muito esmero por uma professora criativa e empenhada em tornar possível o que não parece ser, conquistando resultados apesar das privações e dificuldades enfrentadas cotidianamente.

Figura 5: Professora 1 e os/as demais estudantes



Fonte: Acervo do autor, 2021.

Numa análise rápida da figura 5, à esquerda nota-se um torno de armar rede para dormir, além da divisão dos cômodos e até a altura do pé direito, aspectos que denotam se tratar de uma moradia que foi adaptada para ser uma escola. Percebe-se também o piso de cimento queimado.

Ao responder o questionamento sobre a experiência de ministrar aulas em escolas multisseriadas, a professora tanto mencionou a vantagem de poder empreender debates coletivos, dada a heterogeneidade da turma, quanto falou dos desafios para conseguir atender adequadamente estudantes dos vários anos em uma única turma: *“A escola é um espaço de grande importância para a formação dos estudantes, por isso, merece todo amor e respeito!”* (Professora 1, 2021) foi a frase de fechamento do primeiro questionário enviado, posta no espaço para opiniões e sugestões. A Professora 1 estava opinando sobre um tema muito amplo na seara da educação: a aproximação do sentido de escola como continuação de rotinas, sejam elas de liberdade ou de opressão.

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

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta

de opressão, já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que ao reconheçam o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, nesse reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (FREIRE, 1987, p. 19).

Figura 6: Vista perfilada da E. M. José Ferreira de Araújo em relação à comunidade Casinhas, Vila 2



Fonte: Acervo do autor, 2021.

Ao chegar à escola José Ferreira de Araújo, após um deslocamento de quase 30 km partindo da zona urbana do município de Japi, acabei por me deparar com uma comunidade de casas degradadas, tanto pelo tempo quanto pelo abandono. Muitas residências vazias, sendo que a maioria ainda habitada nunca recebeu melhorias em sua estrutura.

Numa dessas casas funciona aquela escola. Um prédio de aproximadamente 60 m², adaptado, com dois vãos repletos de carteiras escolares, um quarto que funciona como copa e um banheiro, ambos sem água encanada nem saneamento. No espaço em formato de L onde são realizadas as aulas só há uma janela, as duas portas do prédio estão situadas frente a frente, estando a frontal emperrada, por isso foi preciso entrar pelos fundos. Ao olhar em direção às residências da comunidade, o cenário paisagístico é desolador, numa composição de traços de abandono e esquecimento.

Uma lavanderia caída ao chão, cisternas vazias com canos e calhas de água ressecados. Nesse momento, recordamos a resposta da professora ao questionário, quando

indagamos sobre a estrutura da escola: “A nossa escola está precisando de vários reparos: tamanho da escola, pintura, banheiro, portas, janelas, enfim, reforma geral para melhor atender nossos estudantes” (Professora 1, 2021).

Figura 7: Vista dos fundos da E. M. José Ferreira de Araújo. Em evidência, a paisagem da vizinhança, com as demais casas da comunidade casinhas, Vila 2



Fonte: Acervo do autor, 2021.

Temos que achar novos critérios para avaliar as paisagens, existentes ou futuras. Para tanto é preciso abandonar o ponto de vista do espectador e se questionar sobre o interesse que o ser humano teria de viver nessas paisagens. As perguntas que devem ser feitas não são primeiramente estéticas, mas sim as seguintes: quais possibilidades oferece a paisagem para o ser humano viver, para ser livre, para estabelecer relações sensatas com os outros homens e a própria paisagem? (BESSE, 2014, p. 36).

Afinando a feitura deste texto para uma cartografia espacial e um dimensionamento estético do lugar que desejo apresentar, vejo a importância de prefigurar o olhar para a condição dessa escola a partir da ótica da professora que atua nela e que a valoriza nas suas condições peculiares. Para Jean-Marc Besse (2014) o espaço a ser ocupado pelos seres humanos, proposto visualmente numa estética paisagística precisa, antes de ser convencionalmente belo, ser capaz de proporcionar o conforto e uma relação harmoniosa para os/as que lá habitam, conforme a estética da totalidade da ocupação. Imagino

que apesar do olhar estrangeiro enxergar precariedade, não cabe ao crivo da crítica à percepção desse espaço por parte da professora, afinal, seu olhar perpassa uma série de convenções que alguém de fora não saberia identificar. Dessa forma, precisamos considerar a descrição feita por ela.

O prédio improvisado não tem o formato padrão de uma escola nem as características técnicas suficientes para promover a segurança, o conforto e a adequação tanto para o ensino quanto para a aprendizagem dos/das estudantes. Mas para a docente que lá trabalha, o espaço é sim uma escola, ainda que precise de uma reforma. O amor e o respeito, urgentes no trabalho educativo, segundo a Professora 1, não eram resguardados pelos/as agentes políticos/as que podiam agir em prol dessa reforma na escola – mas ela estava sempre pronta, ativa e constante.

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

Se fosse falar sobre o conjunto de situações que envolvem a prática docente nas escolas multisseriadas, haveria a consideração das limitações em manipular dados ligados aos conhecimentos pedagógicos, assim como também me distanciaria do propósito da rede colaborativa articulada para estabelecer trocas de experiências com direito igual de manifestação e reconhecimento, estando o historiador como agente tutor no sentido de pensar práticas e dinâmicas para o desenvolvimento das habilidades importantes no ingresso dos/das estudantes no ensino médio. Dessa forma, em retrospectiva, o trabalho de aproximação do tutor com a escola multisseriada visava contribuir na construção de um mapa de diagnóstico das condições de ensino e aprendizagem vivenciadas pelos/as professores/as e estudantes em cada particularidade, para entender a heterogeneidade das situações.

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

Especificamente sobre as aulas voltadas para o componente curricular História, a professora indicou que o trabalho se restringe ao uso do livro didático, com lições de letramento em Matemática e Língua Portuguesa, e que nas datas comemorativas propõe textos e produções iconográficas aludindo aos fatos dos dias de referências, mostrando inclusive desenhos relacionados ao dia 15 de novembro, data da Proclamação da República

do Brasil (1889). No desenho, um homem barbudo e de chapéu empunha uma espada, e a tarefa dos/das estudantes foi colori-la.

Outro ponto destacado pela Professora 1 e também citado pelas demais foi o uso da própria história de vida como também da dos seus/suas estudantes e familiares como pretexto para o estudo do passado. Ela ainda citou a proposta de aula de campo que pretendia realizar naquele ano, na qual visitaria uma antiga moradia, aproveitando para intensificar essas discussões sobre as biografias. Ademais, no que concerne aos objetivos educacionais e ao alcance da aprendizagem que a docente considera imprescindíveis, um aspecto similar na análise das respostas, replicado na conversa com as outras professoras, é o aproveitamento da leitura, da escrita e da capacidade de realizar operações matemáticas.

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

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

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

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

Assim, a precarização de escolas faz parte dessa dimensão, desse mote e sentido de ser do modelo de sociedade ideal para os/as que não têm interesse em que a educação seja um instrumento democratizado, capaz de reduzir desigualdades, fome e pobreza. Afinal, esses caracteres só existem pois a riqueza e uma mesa farta estão postas em algum lugar na ponta desse grande *iceberg* social.

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

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

Nos anos 1960, Paulo Freire já se preocupava com os espaços rurais e sua marginalização, por isso criou e aplicou com êxito uma proposta de alfabetização que seria perfeitamente aplicável a adultos/as e crianças, todavia, teve seu projeto totalmente criminalizado no período da ditadura – ele que anunciava a mesma preocupação que a Professora 1 cita, o respeito e o amor a seus/suas estudantes em áreas até certa medida esquecidas.

Embora tenhamos professores/as dispostos/as, comprometidos/as, dedicados/as e interessados/as em possibilitar momentos de aprendizagem capazes de transformar a vida dos/das estudantes, conceitos e estruturas de escolas como a que vivenciamos em Casinhas inviabilizam ou até impossibilitam tudo isso. A docente citou sua preocupação com o único estudante do 5º ano que deveria, no ano de 2022, ser matriculado na escola dos anos finais do ensino fundamental, mas que ainda não está alfabetizado. Ela acredita que será preciso mais um ano, pois se ele for condicionado ao deslocamento de mais de 30 km (considerando a rota do transporte escolar com destino a zona urbana), chegará à escola com um déficit de aprendizagem e sabendo que no ambiente de ensino que vai recebê-lo haverá também outros dilemas. Por tudo isso, havia nela o temor de que a matrícula sem a devida conclusão do seu ciclo de aprendizagem poderia representar desinteresse, inconstância e até a evasão.

A ampliação do debate em torno da escola de Casinhas, seu formato e suas características, em uma discussão sobre a precarização da educação no campo foi posta aqui para que se registre o extremo, o caso mais sensível das nossas realidades e se procure mobilizar estratégias no enfrentamento, na mobilização de saberes que possam ser eficazes para a transformação desse cenário. A rede colaborativa que foi construída ao término de minha pesquisa de mestrado situa-se inicialmente como uma narrativa histórica sobre essas escolas rurais multisseriadas, sobre suas existências e resistências em

plena terceira década do século XXI, e também como uma ação propositiva que beneficia o trabalho dos/das docentes e aproxima pares, numa estratégia que pode ser replicada em outras dimensões, espaços e realidades.

Estruturas imponentes e escolas unidocentes: um diálogo com a série *Anne with an E*

Figura 8: Anne em seu primeiro dia de aula na escola de Avonlea. Série *Anne with an E*



Fonte: Divulgação Netflix. Disponível em: <<https://www.netflix.com/br-en/title/80136311>>. Acesso em: 13 out. 2023.

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

A presente citação que abre esta seção do artigo foi extraída de *Anne de Green Gables*, obra de literatura juvenil da escritora canadense Lucy Maud Montgomery, de 1908. A história, que é mundialmente conhecida, notabilizou-se ainda mais após a produção da série *Anne with an E*, original do canal CBC Television, transmitida pela plataforma de streaming Netflix.

O traço comum que trago à tona são as rotinas na escola da comunidade retratada. Multisseriada, com estudantes de diferentes idades, a escola dessa história evidencia características similares às do Brasil, sobretudo a partir do século XIX. As escolas rurais das primeiras letras, isoladas, unidocentes, conforme descreve Dermeval Saviani (2006):

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

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

Foi durante a primeira República (1889-1930) que se estabeleceu esse arranjo, com reformas curriculares e estruturais, sendo que em algumas zonas rurais essa estratégia de agrupamento não foi aplicada. É possível imaginar que a notícia do arranjo escolar chegou na zona rural de Japi/RN e que as conversas cotidianas passaram a classificar como 'grupo escolar' ou apenas 'grupo' os prédios imponentes construído nas suas comunidades ao longo dos anos 1970 e 1980.

Por isso esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos estudantes se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam o que implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os estudantes passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira até concluir a última série (o quarto ano no caso da instrução pública) com o qual concluíram o ensino primário (SAVIANI, 2006, p. 172).

As escolas das comunidades Samanaú e Canoas, fundadas sucessivamente nessas duas décadas, carregam tanto a estrutura como também a conceituação de escola que vigora nos últimos 50 anos na zona rural japiense. Ambas trazem consigo a imponência de seus prédios, visíveis a distância em comunidades onde a própria característica da flora, com vegetação rala derivada do clima seco favorece a justaposição dessas estruturas em suas paisagens. Um prédio maciço, com formato retangular de 5 metros de comprimento (lateral) por 12 metros de largura (frontal) e uma fachada de estilo de cobertura

com apenas uma queda d'água. Essas unidades escolares contavam com dois banheiros, cada um apenas com o sanitário, sem pia, e com uma minúscula copa para preparo da merenda – em ambas, o preparo da comida era feito na casa da merendeira, pois ocorreram arrombamentos e furtos pela condição de isolamento dos prédios.

Figura 9: Escola Municipal Antero Alves Pereira



Fonte: Acervo do autor, 2021.

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

As duas docentes vinculadas a essas escolas possuem experiência de mais de 30 anos de trabalho nas mesmas escolas multisseriadas. Outra similaridade é o fato de terem uma idade aproximada. A Professora 2, que atua na comunidade Samanaú, tem 56 anos, e a Professora 3, que leciona na escola de Canoas, 55. São professoras que obtiveram a graduação em pedagogia juntas e que têm a formação inicial no curso de magistério, tendo trilhado toda uma carreira na atividade polivalente e multisseriada.

Figura 10: Escola Municipal Josefa Tavares de Pontes



Fonte: Acervo do autor, 2021.

Lembrei das escolas rurais multisseriadas de Japi/RN quando assisti os episódios da série *Anne with an E*, pois me chamou atenção o aspecto da unidocência – embora a escola da comunidade fictícia de Anvolea tenha uma estrutura muito mais confortável que aquelas que visitei e integram meu objeto de pesquisa. Na história, Anne frequenta uma escola multisseriada, mas também aprende com suas experiências e aventuras, viajando, lendo periódicos e livros e conhecendo outros tantos meios de aprendizagem que excedem os espaços escolares.

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

Essa mobilização transformadora, para Alessandra Schueler (2005), está relacionada à fundação de uma rede multiforme de relações elaboradas e vivenciadas pelos/as professores/as, que se comunicavam e coletivamente se dedicavam, desde o século XIX, a construir e afirmar identidades – transitórias, fluidas e mutáveis, pois integravam um processo histórico. Na observação da autora, “em meio às contradições, ambiguidades, diversas práticas e representações da profissão e múltiplas e multifacetadas experiências docentes” (SCHUELER, 2005, p. 381), os/as professores/as, recentemente inseridos/

as nesse espaço, inventavam e reinventavam suas identidades, processo que representa uma característica do ‘tornar-se’ desses/as profissionais. Os/As docentes debatiam questões que extrapolavam lições de cartilhas e livros, apontando processos e dilemas sociais de seu tempo, elegendo-os como temas de aula (SCHUELER, 2005, p. 382).

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

Figura 11: Professora 3 e seus/suas estudantes



Fonte: Acervo do autor, 2021.

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

Figura 12: Sala de aula da E. M. Antero Alves Pereira



Fonte: Acervo do autor, 2021.

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

A última das escolas que compuseram o espaço desta investigação está situada a cerca de 12 km da zona urbana, na fronteira noroeste de Japi/RN com o município de Santa Cruz/ RN. A Escola Municipal Manoel Gomes Bezerra (Localização 8 na figura 2), na comunidade Barra do Japi, possui uma estrutura muito diferente das três escolas caracterizadas anteriormente. A melhor condição estrutural se deve ao fato que, no ano de 2017, a escola passou por uma reforma que tinha como objetivo concretizar a proposta de nucleação das escolas multisseriadas, inclusive transferindo docentes e estudantes as escolas localizadas nas comunidades de Canoas, Samanaú, Arisco e Jacu para a unidade escolar da Barra.

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

Figura 13: Fachada da E. M. Manoel Gomes Bezerra



Fonte: Acervo do autor, 2021.

Figura 14: Corredor principal da E. M. Manoel Gomes Bezerra



Fonte: Acervo do autor, 2021.

Figura 15: Uma das salas de aula não utilizadas da E. M. Manoel Gomes Bezerra



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

O fato de estar localizada às margens da RN-092 permite que a escola esteja numa condição de espacialidade muito privilegiada, numa centralidade de referência tanto em relação ao centro urbano quanto em relação às demais comunidades rurais. A distância a ser percorrida, a partir da escola mais longínqua nesta nucleação, é de aproximadamente 15 km, que em condições normais poderiam ser percorridos em 30 minutos. Vale registrar que, em termos de comparação, estudantes do ensino médio são conduzidos/as à zona urbana do município que fica a uma distância de cerca de 27 km de algumas comunidades.

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

Figura 16: Professora 4 e seus/suas estudantes



Fonte: Acervo do autor, 2021.

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

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

Destacando um portfólio do ano de 2012, a professora evidenciou sua dimensão poética e criativa ao apresentar colagens dos cotidianos, propostas de trabalho, fotos e registros/relatórios das avaliações executadas no curso do trabalho letivo: criações dos/das estudantes. O compromisso, o empenho e a seriedade da profissional não escondem, contudo, uma frustração manifestada em sua narrativa sobre a dificuldade de conseguir um afastamento (licença), mesmo após acumuladas três décadas sem gozar desse direito previsto em lei. Ademais, outras frustrações foram evidenciadas nos relatos sobre dificuldades de acesso a recursos materiais para o trabalho diário e a escassez de merenda escolar, que somadas, têm dificultado a realização plena de seus projetos e aulas.

Considerações finais

Mobilizadas as dimensões estéticas, políticas e poéticas desses processos educativos, cabe agora tratar dos elementos práticos que foram notabilizados no processo da pesquisa. Chega o instante em que preciso falar sobre a dimensão ética neste processo e pensar a seguinte provocação: saímos agora da emoção, que chora a paisagem e o espaço da escola de casinhas, ou partimos para a indignação em busca de atitude libertadora? Imaginamos que introduzir meios de contato entre docentes, privilegiando saberes acumulados na experiência e estabelecendo caminhos para a partilha e troca dessas vivências pode oportunizar uma alternativa de encontro entre esses/as educadores/as. A escuta, a interação e a troca de experiências visam garantir o devido respeito, considerando inclusive uma melhoria nas suas condições de trabalho. Enfim, não se pode naturalizar essa situação, afinal, além da primeira escola aqui apresentada, que possui carências elucidadas, existem outras que, embora não apresentem estruturas que seriam adjetivadas como ‘precárias’, carregam desarranjos que precisam ser revistos.

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

Os/As sujeitos/as envolvidos/as nesses processos educativos, sejam docentes, estudantes, pais/mães, integrantes das comunidades, gestores/as ou agentes políticos/as diversos/as, sabem das necessidades, dos desafios, dos limites e das possibilidades de melhoria de suas escolas, tanto no sentido estrutural quanto no funcional. A integração desses/as agentes e o encaminhamento com vistas ao processo de rearranjo escolar (nucleação) são passos significativos atrelados à postura de reconhecimento, estímulo e apoio ao trabalho docente. É necessário documentar essas necessidades, formando um acervo de informações sensíveis e a historicidade dessas escolas, mas também agindo ativamente para atacar os problemas pedagógicos e as expectativas não alcançadas no que se refere à aprendizagem histórica – sem fechar os olhos, entretanto, aos demais dilemas que também estão a reboque.

Recebido em: 08/06/2023; Aprovado em: 17/10/2023

Notas

- 1 Criado em 2005 e desenvolvido no programa Brasil Alfabetizado, com recursos do Ministério da Educação e da Fundação Banco do Brasil, o programa da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Norte – EMATER-RN (era destinado à alfabetização de jovens e adultos/as moradores/as da zona rural do estado).
- 2 Matrículas no ensino fundamental: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10 maio 2019.
- 3 Por causa da pandemia da Covid-19, os dados escolares dos dois anos letivos estão agrupados em um ciclo de ensino e aprendizagem que contou com atendimento não presencial e retomada gradual das atividades escolares. No momento da execução da pesquisa, essa retomada estava no seu início.
- 4 Esporte muito popular no interior do Nordeste, a *vaquejada* é uma competição que visa reproduzir as pegas de boi no mato, sendo realizada em uma zona cercada com uma faixa demarcada, onde dois vaqueiros montados em seus respectivos cavalos, devem derrubar o boi puxando-o pelo rabo. Nessa faixa de terra é importante que se coloque um volume significativo de areia para não causar danos aos animais no momento da queda.
- 5 A nucleação, na etapa dos anos iniciais do ensino fundamental, se trata do deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, por conta da precária infraestrutura em relação às escolas (existentes ou que seriam construídas) de comunidades vizinhas mais bem aparelhadas.
- 6 O programa Caminho da Escola objetiva renovar, padronizar e ampliar a frota de veículos escolares das redes de educação básica pública municipais, estaduais e do DF. Voltado a estudantes residentes em áreas rurais e ribeirinhas, o programa oferece ônibus, lanchas e bicicletas fabricados especialmente para o tráfego nessas regiões, sempre visando à segurança e à qualidade do transporte. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/caminho-da-escola/sobre-o-plano-ou-programa-suple/sobre-o-caminho-da-escola>>. Acesso em 08 nov. 2021.
- 7 Aqui cabe um adendo pertinente ao texto, que diz respeito a uma disputa territorial entre os municípios de Japi/RN e Araruna/PB, envolvendo as comunidades de Queimadas e Barbaço, as quais tradicionalmente são jurisdicionadas por Japi/RN, pois após o mapeamento realizado com equipamentos de GPS, notou-se que ambas as comunidades integram o território físico do estado vizinho.
- 8 Ao chegar à comunidade é difícil distinguir o prédio da escola das demais construções do lugar. Com uma fachada sem sinalização e uma estrutura semelhante às demais casas do assentamento, a Escola Municipal José Ferreira de Araújo funciona em um prédio improvisado e não dispõe de reservatório de água; no dia de minha visita, estava com a porta da frente emperrada.
- 9 *A casa* foi originalmente publicada em 1970, no livro *A arca de Noé* (ed. Sabiá); o disco de 1980 traz esses poemas musicados.

Referências

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

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

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

BESSE, Jean-Marc. *O gosto do mundo: exercícios de paisagem*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.

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

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

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

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

MORAES, Vinícius de. *A arca de Noé*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1970.

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

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

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

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

SOARES, André de Souza. *Caminhando e semeando: a colaboração entre professores da Educação Básica para promoção da aprendizagem histórica no município de Japi/RN*. 2022. 171f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SOARES, André de Souza. *Lugar, Espaço Escolar e Territorialidades: os grupos escolares de JAPI/RN e a proposta de nucleação 2017-2018*. *Revista Educação Geográfica em Foco*, [S.l.], v. 7, n. 13, abr. 2023. ISSN 2526-6276.