



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, PRÁTICAS
SÓCIOEDUCATIVAS E USO DA LINGUAGEM**

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA COMUNIDADE NEGRA DE SIBAÚMA:
a trajetória educacional da Escola Municipal Armando de Paiva**

TEREZINHA MARTINS DA SILVA

**NATAL, RN
2011**

TEREZINHA MARTINS DA SILVA

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA COMUNIDADE NEGRA DE SIBAÚMA: a trajetória
educacional da Escola Municipal Armando de Paiva**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal como requisito
básico para obtenção do título de
Mestre.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Antônio Basílio
Novaes Thomaz de Menezes

**NATAL, RN
2011**

TEREZINHA MARTINS DA SILVA

A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA COMUNIDADE NEGRA DE SIBAÚMA: a trajetória educacional da Escola Municipal Armando de Paiva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

Prof. Dr. Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes (Orientador)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof. Dr. José Matheus Nascimento (Examinador externo)
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Prof^a. Dr^a. Marlúcia Menezes de Paiva (Examinador interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

DEDICATÓRIA

Faz mais de trinta anos que meus olhos descortinaram um lugar sagrado, de belezas naturais intocadas; um rio que corria suave e limpidamente; era um verdadeiro bálsamo quando nele mergulhava; uma praia de areias brancas e crespas ondas que nos levavam também a um colorido falesiano; uma paisagem, alimentando a alma e a vontade de ficar. Sibaúma era assim.

Este trabalho, eu o dedico a Davi Júnior, Maria Eduarda e Luís Heitor, amados netos, e às gentes de Sibaúma de hoje, lembrando as que conheci.

A autora

AGRADECIMENTOS

No momento em que considero concluído este trabalho, relembro a trajetória que percorri, nunca sozinha. Minha família, meus amigos, meus professores, de alguma forma, davam-me suporte para que o sonho se tornasse realidade. Por isso quero agradecer, em especial, aos meus filhos Davi e Tiago José;

a Liana Santos de Souza, Maria Júlia de Paiva e Veruska Granja, grandes incentivadoras;

ao Prof. Dr. Antônio Basílio, meu orientador, por marcar de modo significativo, a minha vida acadêmica;

às professoras Dra. Betânia Ramalho, Dra. Marlúcia de Paiva Menezes e à Dra. Marta Araújo, colaboradoras do meu trabalho e referências no campo da pesquisa educacional no Rio Grande do Norte.

LISTA DE TABELAS

Tabela Nº 1	Evolução da população da Província do Rio Grande do Norte...	25
Tabela Nº 2	Trajetória das condições físicas da escola, Padre Armando de Paiva entre 1985 e 2010.....	65
Tabela Nº 3	Números de alunos por nível de ensino, de acordo com o ano letivo estudado.....	69
Tabela Nº 4	Número de alunos da Educação Infantil de 1995 a 2010.....	70
Tabela Nº 5	Número de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1985 a 2010, segundo a formação.....	72
Tabela Nº 6	Número de alunos de 1ª a 4ª série, segundo repetência, evasão e número de aprovados em série quinquenal	86
Tabela Nº 7	Número de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2010	93
Tabela Nº 8	Número de alunos de 5º a 9º ano, segundo repetência, evasão e número de aprovados, no ano de 2010.....	97
Tabela Nº 9	Número de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2001 a 2010 de acordo com o nível de formação	101
Tabela Nº 10	Número de alunos matriculados da Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2001 a 2010, de acordo com a faixa etária	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Praia de Sibaúma - vista panorâmica da orla, vendo-se ao longe a Barra de Cunhaú.....	28
Figura 2	Ocupação do espaço litorâneo em 1993.....	29
Figura 3	Ocupação do espaço litorâneo em 2006.....	29
Figura 4	Vista panorâmica das habitações nativas.....	29
Figura 5	Alinhamento de casas em construção.....	29
Figura 6	Localização da escola de Sibaúma em 1980.....	60
Figura 7	Instalações da escola de Sibaúma em 2010.....	60
Figura 8	Espaço de instalação da cozinha da escola	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico Nº 1	Número de alunos por nível de ensino, de acordo com o ano letivo estudado.....	70
Gráfico Nº 2	Número de alunos da 1ª série, matriculados segundo evasão e repetência, nos períodos estudados.....	76
Gráfico Nº 3	Número de alunos da 1ª a 4ª série, segundo repetência, evasão e número de aprovados em série quinquenal.....	87
Gráfico Nº 4	Número de alunos da primeira e segunda séries em seqüência quinquenal, a partir de 1990.....	88
Gráfico Nº 5	Evolução da matrícula das turmas de 3ª e 4ª séries, em períodos quinquenais.....	92
Gráfico Nº 6	Número de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2001 a 2010	101
Gráfico Nº 7	Número de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2001 a 2010	103

RESUMO

As comunidades negras, hoje denominadas quilombolas, estiveram por muito tempo segregadas em distanciamentos sociais e culturais com relação aos demais agrupamentos do país. Gradativamente, o estabelecimento de políticas públicas tem possibilitado a inserção dessas comunidades em novas instancias sociais, favorecendo a melhoria dos níveis de aprendizagens. No intuito de conhecer o percurso da escola em relação ao seu entorno, este trabalho apresenta, uma reflexão sobre a trajetória educacional da Escola Municipal Padre Armando de Paiva, inserida num contexto de afrodescendência na comunidade denominada Sibaúma, município de Tibau do Sul - RN, caracterizada como objeto deste estudo. Metodologicamente, a pesquisa se circunscreve na pesquisa descritiva da reconstrução histórica da escola, considerada um caso merecedor de análise. A partir de uma reflexão sobre a presença dos afrodescendentes no Brasil e no Rio Grande do Norte, o estudo apresenta também informações sobre a educação brasileira. Por fim, apresenta as trajetórias direcionadas para a análise das condições físicas, a dinâmica da matrícula, da evasão e da repetência do seu alunado e da qualificação do seu corpo técnicopedagógico. A pesquisa elegeu para análise períodos letivos quinquenais, cuja série se inicia no ano de mil novecentos e oitenta e termina no ano de dois mil e dez.

Palavras chave: afrodescendente, comunidade, escola, educação

ABSTRACT

The black communities, now known as quilombolas, have long been segregated in social and cultural distances in relation to other groups in the country. Gradually, the establishment of public policy has enabled the inclusion of these social communities in new instances, favoring the improvement of standards of learning. In order to know the route of the school in relation to its surroundings, this paper presents a reflection on the educational history of the Municipal School Padre Armando de Paiva, inserted in the context of the community called afrodescendência Sibaúma, municipality of Tibau do Sul - RN, characterized as an object of this study. Methodologically, the research is limited in descriptive historical reconstruction of the school, considered a case worthy of analysis. From a reflection on the presence of African descent in Brazil and in Rio Grande do Norte, the study also presents information on education in Brazil. Finally, it presents the trajectories directed to the analysis of physical conditions, the dynamics of registration, and avoidance of repetition of its students and the qualifications of its teaching staff. Survey selected for analysis five-year academic periods, a series which began in the year nineteen hundred and eighty-ends in the year two thousand and ten.

Words- Key: african descent, community, school, education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – APRESENTANDO A INVESTIGAÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - A COMUNIDADE NEGRA E SUAS GENTES	20
1.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA COMUNIDADE DE SIBAUMA E SUAS TRANSFORMAÇÕES	25
CAPÍTULO II - REFLEXÕES HISTÓRICO-EDUCACIONAIS	36
2.1 SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	36
2.2 SOBRE A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	53
CAPÍTULO III - A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DA ESCOLA PADRE ARMANDO DE PAIVA	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	121
ANEXOS	138

Se as coisas são inatingíveis, não há motivo para não querê-las. Pois, o que seriam os caminhos, sem o mágico brilho das estrelas?

Mário Quintana

INTRODUÇÃO - APRESENTANDO A INVESTIGAÇÃO

A proposta de estudar a Escola Municipal Padre Armando de Paiva, localizada em Sibaúma, distrito de Tibau do Sul, no Rio Grande do Norte, a qual é reconhecida como quilombola, num contexto de reflexões sobre a educação brasileira, fez sentir a necessidade de investigar a formação da cultura nacional e da ideologia dominante sobre a história dos afro-brasileiros, alvo na construção pedagógica do país.

Sabemos que as matrizes culturais afro, européia e indígena, em todo o seu percurso de ancestralidade, contribuíram de modo significativo para que tivéssemos hoje as diversidades étnicas e multiculturais que caracterizam o Brasil.

Assim, é pertinente começar este trabalho com uma reflexão sobre nossos descendentes africanos, os quais foram trazidos para o Brasil, e a relação dessa descendência com a população de Sibaúma, ora estudada.

A condição de escravos sob a qual os africanos chegaram ao Brasil pune e macula sua imagem nas muitas sutilezas do preconceito racial em nosso país, e essas marcas refletem-se na escola. Muitos foram os conflitos de interesses com que se defrontaram os grupos de senhores da classe dominante e de escravos, os quais foram gradativamente modificados após a Lei Áurea, que autorizou a abolição da escravatura.

No entanto, mesmo diante de tantos conflitos de classe, verifica-se uma fusão de costumes, ideias e valores que se combinaram de forma a produzir um todo cultural, formando um mosaico histórico, a chamada cultura brasileira.

Sobre a história dos descendentes africanos no Brasil, importante é salientar que, em 1538, aqui desembarcaram escravos vindos da Guiné, para trabalhar principalmente na cultura da cana-de-açúcar e no trabalho dos engenhos, na capitania de São Vicente, hoje São Paulo. Barbosa Filho e Stockler (1996) apontam as duas principais áreas de procedência dos africanos vindos para o Brasil na condição de escravos: os bantos de Angola, do Congo e de Moçambique e os sudaneses da Nigéria, Daomé e Costa do Marfim.

Cológeras (1966, p.24), justifica a vinda dos escravos africanos, afirmando que “[...] a saída única para tais dificuldades deveria ser arrancar, por quaisquer meios, trabalhadores baratos do viveiro aparentemente inesgotável da população regional”. Esse relato confirma a forma brutal como as pessoas eram retiradas de

seus lugares, com o intuito de impulsionar a economia no Brasil.

Assim, a visão de mundo do colonizador que prevalecia no Brasil colonial não possibilitava enxergar o negro como um ser humano merecedor de respeito e em condições de igualdade. A distância social entre os senhores brancos e os escravos negros manteve essas duas categorias afastadas, com pouca possibilidade de igualdade social, inclusive após o momento da abolição da escravidão. Seus descendentes, frutos das relações entre essas categorias, não conseguiram usufruir sequer da elevação do status perante a sociedade, nem da igualdade de condições, mesmo trazendo caracteres biológicos do seu colonizador branco.

Silva (2004, p. 47) refere-se a esses processos discriminatórios durante o período colonial, afirmando que “[...] durante a escravidão, o africano foi estereotipado como selvagem, primitivo, mau, instintivo, sem alma, para justificar sua sujeição e maus tratos”. O peso desses estereótipos é conduzido até os dias atuais, embora muitos mecanismos legais já tenham sido aprovados para combatê-lo. Também sobre a forma como o negro foi visto na sociedade brasileira, Borges Pereira (apud Baiocchi, 1983), distingue três momentos sequenciais dessa abordagem:

De início, o negro surge nessas reflexões científicas como expressão de raça, onde suas características físico-biológicas eram discutidas. Nas décadas de 20 e 30, o negro se infiltra nas reflexões científicas como expressão de cultura e, por fim, é focalizado como expressão da sociedade brasileira. (PEREIRA apud BAIIOCHHI, 1983, p.2).

Vários são os autores que deram atenção a essa temática, procurando mostrar as distorções de interpretação sobre a condição do negro na sociedade. De acordo com Ramos:

Com a abolição da escravidão em 1888, um decreto de Rui Barbosa, então Ministro da Fazenda, mandou queimar todos os documentos existentes no Brasil, referentes à escravidão. Esse decreto, que teve a data de 14 de dezembro de 1890, foi responsável pela destruição da maior parte dos dados e fontes históricas, de que se valeriam os estudiosos para reconstituir uma parte da nossa história. (RAMOS, 1942, p.49).

Entendemos que essa decisão excluiu muitas possibilidades de análises profundas sobre a história da escravidão no Brasil. A destruição da literatura nos fez perder informações valiosíssimas que, atualmente, poderiam ser interpretadas de modo mais próximo das situações vividas. Apesar das tentativas de se apagar em dados importantes, as omissões literárias não foram suficientes para sufocar as identidades dos herdeiros vivos desses povos, que chegam a esta contemporaneidade demonstrando o quanto foram fortes para exigir, embora tardiamente, explicações sobre seus antepassados.

Sem muita possibilidade de se libertar do domínio a que estava submetido, o escravo tentou, em vários momentos, rebelar-se contra a situação escravista, refugiando-se em quilombos, áreas distantes dos núcleos populacionais. Buscava viver de forma independente. A demonstração de identidade cultural revelada nesses grupos serviu de exemplo para a perpetuação do jeito de ser afro e de defender, mesmo nos fatos simples do dia a dia, suas crenças, seus valores.

As diferentes formas de construção dos saberes dessas comunidades, seja através da educação informal, ou dos bancos das escolas, aprimoraram suas identidades e ergueram seus espaços no contexto social brasileiro. Como a escola Municipal Padre Armando de Paiva, objeto desta pesquisa, está inserida num contexto afro-descendente e é reconhecida oficialmente como quilombola, considera-se importante refletir sobre o conceito de quilombo, com o objetivo de obter subsídios para as discussões aqui levantadas.

Sem dúvida, as demonstrações de maior expoente em busca da preservação das identidades africanas no Brasil estão representadas pelos quilombos. Esses ambientes não se constituíam apenas de aglomerados de pessoas, mas também de expressão cultural de um povo, por suas identidades muito bem construídas e pela defesa de uma verdadeira filosofia de vida. Segundo Chiavenatto (1987), nessas comunidades “eram ensinados aos negros que fugiam para o mato que lutar era melhor do que ficar em cativeiro”. Assim, eles alimentavam o desejo de liberdade, embora tivessem a consciência da distância de suas origens territoriais.

Atualmente, as numerosas comunidades negras, espalhadas pelo país, são fontes de pesquisa, em parcerias ou convênios com instituições públicas, privadas ou não governamentais, com fins de conceder-lhes, de modo definitivo, a posse dos seus territórios. Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária,

(Incra), tais comunidades são consideradas remanescentes dos quilombos e amparadas pela legislação, quando seguem os critérios de autodefinição, percurso histórico, reconhecimento de ancestralidade e identidade territorial.

Nesse sentido, ressalta-se que a escola ora estudada está inserida em uma comunidade que apresenta as características acima apontadas: longa permanência no local, distintividade étnica que levou seus habitantes a serem conhecidos como “os negros de Sibaúma” e organização social fundada nas relações de parentesco e de território.

As recentes tentativas de integrar as comunidades quilombolas, como o reconhecimento pelo INCRA, atenua o fato de que a legislação brasileira deixou à margem as preocupações com essas populações, o que contribuiu, sobremaneira, para o lento ritmo da dinâmica cultural desses grupos. O pouco caso com a educação formal dessas comunidades, não as incluindo em programas ou metas de governo, paradoxalmente, favoreceu a manutenção de suas ideias, valores e tradições, sobretudo religiosas. A ausência de oportunidades por novos saberes contribuiu para que essas populações não desenvolvessem ações reivindicatórias sobre seus direitos.

Insere-se no contexto histórico delineado, a comunidade de Sibaúma. Por ter acompanhado em diferentes momentos as alterações socioeconômicas que lá aconteceram, decidimos analisar a história de sua única escola, com o objetivo de conhecer as trajetórias de matrícula, evasão, repetência e de qualificação docente, num percurso de trinta anos.

As razões para a escolha do desenvolvimento desta investigação reportam-se ao momento em que realizávamos um curso de pós-graduação na Universidade Federal de Pernambuco, no período entre 1979 e 1981, na área da Antropologia Cultural. A participação no curso resultou na elaboração de uma etnografia da comunidade. Neste trabalho, voltamos a nos interessar em investigar a mesma comunidade, dessa feita buscando conhecer em profundidade a trajetória educacional, aspectos superficialmente analisados no primeiro trabalho.

Nessa dissertação, procura-se caracterizar as instalações da escola, a dinâmica do número de matrículas, aprovação, evasão e repetência do corpo discente, o nível de instrução dos seus professores e a equipe técnica, as atividades lúdicas e recreativas e sua inserção no meio em que está, buscando conhecer a cultura escolar.

Nos procedimentos técnicos e metodológicos, a pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso, desenvolvendo-se na perspectiva descritiva da reconstrução histórica da escola. A observância dos fundamentos metodológicos do estudo de caso teve apoio em André (2005, p.14), segundo a qual “é um estudo descritivo de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula”. Também Stake afirma que “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. STAKE apud André, 2005 p.16). De acordo com Triviños, os estudos de caso “têm por objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 2009, p.110). Foi com esse propósito que se realiza a pesquisa do trabalho, fazendo uso da observância dos recursos técnicos que podem ser utilizados no trabalho de campo. Numa investigação dessa natureza, conforme orienta Minayo, (2007), dois são os instrumentos principais desse tipo de trabalho: a observação e a entrevista. A primeira dispensa a fala dos atores e se prende ao que é captado pelo pesquisador. Por outro lado, a entrevista pressupõe a fala de todos os que fazem parte do eixo das informações interpretativas.

Paralelamente às leituras que fundamentam as análises interpretativas, esses recursos técnicos foram utilizados no decorrer da pesquisa, sendo que a observação realizou-se em diversos momentos, para identificar o ambiente escolar no contexto da comunidade de Sibaúma, incluindo registro fotográfico. Posteriormente houve a aproximação com pessoas da comunidade, para ouvir suas histórias e de seu grupo e, por fim, a aproximação com os sujeitos da escola, diretores e professores, a fim de conhecer melhor seu percurso educacional, nesses trinta anos de atividades. Os instrumentos elaborados para a construção de dados da realidade escolar foram utilizados na busca de dados históricos a cada cinco anos letivos, tendo como início o ano escolar de 1985, seguindo-se os anos de 1990, 1995, 2000, 2005 e 2010. A reconstrução da trajetória educacional da escola contou com apoio de ficha para registro de dados estatísticos, questionários semi-estruturados para quem trabalhou na escola e também para pessoas de fora da comunidade, mas que a conheciam há muito tempo.

A aplicação do questionário semiestruturado se deu através de entrevista direta com pessoas que trabalhavam e ainda trabalham na escola, no próprio ambiente escolar. O mesmo é composto, conforme modelo em anexo, de questões abertas e fechadas, sempre se buscando informações correspondentes a cada um

dos períodos definidos para análise. Minayo (2007 p. 64) nos dá subsídios importantes para a utilização desse recurso técnico, quando afirma que “o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre um tema, e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões”. Assim, no momento de realização da entrevista, cada sujeito informou sobre as condições da escola nos momentos em que lá trabalhava, enquanto exercia a função de professor ou responsável pela instituição. Foi possível também fazer anotações complementares ao que estava previsto, como fator de aprofundamento das informações solicitadas.

A ficha para registro de dados estatísticos sobre os grupos discentes só foi utilizada para os períodos em que não foram encontradas as informações nos arquivos da Secretaria Estadual de Educação e Cultura. Sendo assim, houve uma complementação de informações através de busca nos arquivos da escola.

No que se refere aos registros fotográficos, esses foram feitos em diferentes momentos nos quais visitamos a comunidade, incluindo também imagens captadas quando da realização do estudo etnográfico.

Através de representações gráficas, utilizam-se ilustrações consideradas significativas para a compreensão do objeto de estudo. Segundo Triviños (2009 p.111), “o tratamento estatístico no estudo de caso é simples, quando a análise é quantitativa”. Lança-se mão, assim, de alguns gráficos, visando facilitar a compreensão dos dados apresentados.

A interpretação de todo material obtido teve também embasamento teórico nos documentos legislativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicoraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira (MEC, 2009); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96); Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico Raciais (SECAD/2006). Também autores tratam desse tema: Arruti (1997) analisa possibilidades de diálogos nos estudos sobre indígenas e quilombolas, numa perspectiva de reconhecimento da importância desses grupos no processo de construção desse país; Cruz (2005) interpreta um percurso sobre a educação dos negros no Brasil; Reis (2006) analisa a importância da relação entre escola, família e identidade racial; Guimaraes-Iosif (2009) constrói interfaces entre educação, pobreza e desigualdade, como fatores contributivos para a promoção da cidadania e documento como Parâmetros Curriculares Nacionais.

Este trabalho está estruturado de modo a apresentar uma seqüência dos passos sob os quais desenvolve a pesquisa. No primeiro capítulo, discute-se o aspecto histórico da presença das comunidades negras e os escravos no Rio Grande do Norte, pelo fato de essa escola localizar-se numa comunidade quilombola. O segundo capítulo trata das reflexões histórico-educacionais da educação brasileira e quilombola. O terceiro capítulo objetiva fazer a reconstituição da história da escola num período de trinta anos. Procura construir a análise e interpretação dos dados obtidos desde os momentos iniciais da escola, o percurso de suas melhorias, a dinâmica do corpo docente e discente e as condições pedagógicas que em cada ano estudado se apresentaram.

A nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram e dificilmente poderiam ter tido – intenção de recriar na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra

Paulo Freire

CAPÍTULO I - A COMUNIDADE NEGRA DE SIBAÚMA E SUAS GENTES

As comunidades negras no Rio Grande do Norte, semelhantemente às demais no Brasil, mantiveram-se isoladas em lugares distantes dos núcleos urbanos, delimitando territórios até hoje por eles ocupados. Mesmo depois da abolição da escravidão, permaneceram nesses lugares, exercendo livremente suas crenças, seus valores, seus cantos, seus modos de enfrentar a vida. E por terem decidido lutar por essas identidades culturais, muitos foram rotulados como negros: do Riacho (Assunção, 1994), de Cedro (Baiocchi, 1983), de Castainho (Monteiro, 1985), de Sibaúma (Galvão, 1968), numa demonstração de distância social entre os "brancos" e os afrodescendentes.

Há também comunidades em diferentes municípios do território potiguar que carregam em seu nome os estereótipos do preconceito e da discriminação social. São elas: Negros do Boinho, em Cerro Corá; Negros do Barcão, em Ipoeira; Pretos do Bom Sucesso, em Jardim do Seridó; Capoeira dos Negros, em Macaíba; Boa Vista dos Negros, em Parelhas; Negros das Arqueiras, em Pedro Avelino e Negros da Serra, em Serra Negra do Norte.

Cada um desses agrupamentos, entre tantos outros existentes, contribuiu mesmo de maneira isolada, de modo significativo para a construção deste Estado. Por isto, cada um deles é merecedor de reflexões sobre sua história, pela contribuição econômica e social que favoreceu a formação da identidade potiguar. Reis, (2006) destaca a importância da investigação sobre esses grupos, quando afirma que,

O estudo de remanescentes de quilombos, além de ser importante para a compreensão deste processo, tem o potencial de contribuir para as melhorias das condições de vida de uma significativa parcela da população negra, tornando-a mais digna de ser vivida. (REIS, 2006, p.100).

Cavignac (2003) propõe uma reflexão crítica da literatura associada a uma revisão da história indígena e do passado escravocrata do Rio Grande do Norte, pretendendo também abrir pistas de investigações a serem trilhadas por antropólogos e historiadores. Vale ressaltar que a autora, entre vários outros trabalhos de sua autoria, coordenou a elaboração do laudo antropológico sobre a

comunidade Sibaúma, possibilitada pela parceria entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Nesse contexto de reflexões sobre as comunidades quilombolas, situa-se Sibaúma. Assim, o objetivo deste capítulo é refletir sobre sua inserção no conjunto de comunidades quilombolas e de suas gentes, enquanto indivíduos que carregam em suas vidas uma história de resistência.

A história documental e didática forneceu dados pouco claros e incompletos sobre a presença dessas populações na condição de escravos, como também sobre suas relações com os colonizadores. Muitos documentos, cartas, registros, atos e decretos, também do território potiguar, foram simplesmente esquecidos ou até destruídos, a fim de evitar que se externasse a real situação dessas populações. Os acervos existentes não apresentam, na sua maioria, os atores da construção interétnica no seu real patamar de importância.

Os textos históricos seguem com frequência o mesmo padrão de descaso, uma vez que, por muito tempo, omitiram que o negro foi o sustento que possibilitou a junção de tantas influências do além-mar. As descrições de situações na literatura histórica tradicional normalmente ocorrem como se os autores estivessem assistindo a um filme, ou vendo tudo de uma janela. Ou seja, como se não pertencessem àquele contexto, indicando a distância social que impossibilita compreender as influências da cultura africana.

Com referência a isso, Cavignac (2003) afirma que essas populações sempre estiveram fora das prioridades ou das atenções, sobretudo dos poderes públicos. Ressalta também o quanto estão vivas na memória desses grupos, as histórias referentes às suas identidades, embora essas não constem nos relatos oficiais nem tenham sido transcritas nos livros de história.

A difusão e ampliação do número de temas relativos às populações afro-brasileiras, apresentados como monografias de graduação e nos programas de pós-graduação, mais recentemente, têm contribuído para a elucidação de dados que ajudam a compreender melhor a trajetória da existência das comunidades negras entre nós. Embora já possamos utilizar esses estudos, há lacunas no conjunto de informações disponíveis. No relatório antropológico sobre a comunidade quilombola de Sibaúma (2006, p.16), ao qual já nos referimos, deparamo-nos com a afirmação de que é preciso recorrer às tradições, na forma dos festejos, na oralidade, no

imaginário dessa gente e estabelecer relações com documentos existentes. Nesse sentido, quando da existência de poucas informações sistematizadas, a história oral da população nativa surge como um documento importante para o estudo e a compreensão de realidades ou de temas.

Os argumentos que compõem a oralidade correspondem à força da transmissão do saber, feito de modo informal, mas que se perpetua através dos fazeres e dos exemplos das formas de pensar e de transmitir esse pensamento. É preciso, no entanto, confrontar os discursos formais, documentais e históricos mesmo fragmentados, com as vivências imagéticas, religiosas, morais etc. dos grupos que, embora relegados por séculos, conseguem demonstrar uma identidade, “um modo de navegação social” (DA MATTA, 1993, p.93) até a atualidade, para que suas falas conquistem um significado de credibilidade. Suas histórias devem ser resgatadas de modo a garantir seu conhecimento pelas gerações futuras.

Silveira (2000), após ter estudado essa comunidade, deu ao seu trabalho monográfico o título de “Sibaúma: um povo sem história”, referindo-se também às dificuldades de localizar registros históricos que relatem as características dessa comunidade. As informações sobre Sibaúma são fragmentadas em cartas (Galvão, 1967 p.66); Artigo, (Villar, Diário de Natal, 5/3/2006), que apresentam a necessidade de regulamentação da propriedade; Em livro, Cascudo (1968), entre outros aspectos, apresenta o significado da palavra Sibaúma; Em monografia laureada, como a de Cabral (2006), analisam-se os impactos turísticos sobre a comunidade; também em tese de doutorado, Holando (2009), analisa o coco Zambê em relação à emergência étnica de suas gentes. Todos esses trabalhos se configuram em fundamentações para novos estudos sobre comunidades quilombolas, em especial sobre Sibaúma, motivo pelo qual incluíram-se suas leituras neste estudo.

Mesmo já tendo sido apresentados trabalhos investigativos no contexto de Sibaúma, mantém-se a originalidade deste estudo. Isso porque, entre os demais apresentados, é o único que se debruça sobre a trajetória educacional da escola da comunidade. Com objetivo de conhecer a Escola Municipal Pe. Armando de Paiva, quanto à dinâmica histórica das alterações ocorridas no campo das instalações físicas, da evolução da qualificação do corpo docente e discente, este estudo apresenta-se como diferencial entre os demais.

Atualmente, sob o comando do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), da Fundação Palmares, além de outras instituições estaduais e

municipais, desenvolvem-se ações de regulamentação fundiária em comunidades de remanescentes quilombolas neste Estado. As cinco primeiras estudadas, que contam, inclusive, com os respectivos laudos antropológicos, são: Sibaúma, Capoeira dos Negros, Boa Vista, Jatobá e Acauã. Esses estudos fazem parte da ação conjunta com o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), dentro do Programa de Promoção de Igualdade de Gênero, Raça e Etnia.

Esses procedimentos têm apoio na legislação, principalmente através do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que trata do processo de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das áreas onde hoje estão fixadas as comunidades de remanescentes quilombolas. E ainda o artigo 68, das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988, que garante a posse da terra aos que permanecem nessas áreas.

Mesmo com esses amparos legais, muitas variáveis intervenientes, como conflitos, invasões e disputas por lideranças internas, funcionam como fatores de adiamento e protelação de decisões. Como muitas instituições públicas, particulares e ONGs envolvidas nesse processo têm objetivos a serem alcançados a partir de suas próprias filosofias ou de suas prioridades, as discussões e a burocracia adiam a concessão do título da terra. Consequentemente, os direitos à educação, à moradia, à assistência social e à saúde ficam também comprometidos.

Embora não se possa reverter o passado, há, através de políticas públicas, esforços para recuperar a autoestima dos que ainda são estigmatizados pela cor da pele, como é o caso dos descendentes de africanos no Brasil. Há normas legais que garantem direitos a esses grupos, os quais nem sempre estão informados da dimensão e da sua importância, em razão, principalmente, dos baixos níveis de escolaridade, o que adia o uso dessas conquistas.

Historicamente, o processo de ocupação da capitania do Rio Grande se deu, num primeiro momento, nas áreas próximas ao litoral, pela necessidade de desenvolvimento da atividade canavieira, que exigia grande quantidade de mão de obra, inclusive para desmatar e preparar o solo.

Houve, num segundo momento, um deslocamento gradativo em direção às regiões interioranas, expandindo-se o desenvolvimento de pastagens para a criação de rebanho bovino. Com relação à ocupação do espaço neste território, Monteiro (2007, p.63) informa que “foi a partir de meados do séc. XVIII - por volta de 1750 -

que o sertão começou a ser mais povoado pelos colonizadores”. Os grupos que fizeram parte deste povoamento deslocaram-se para diferentes áreas.

Nas áreas próximas ao litoral, um dos núcleos de maior expressão da produção açucareira, foi o engenho Ferreiro Torto, quadro de conflitos e de atrocidades por parte da aliança dos holandeses com os curumins. Esse fato provocou a brevidade do tempo de funcionamento desse engenho. Parte da população escrava foi gradativamente deslocada para o interior do Estado, ocupando-se de atividades como a extração do sal, o cultivo do algodão e o trato de rebanhos bovinos.

Monteiro (2007, p.71) afirma que “a capitania registrou presença de poucos escravos negros, sobretudo se comparada às capitanias de Pernambuco e da Bahia”. A mesma autora refere-se também à distribuição de escravos na capitania, afirmando que “os negros foram mais presentes na Zona da Mata, onde existiam engenhos, como o de Cunhaú, que possuíam escravos desde o início do séc.XVII”.

No relatório antropológico (2006 p.22) sobre a comunidade de Sibaúma, ao qual já nos referimos anteriormente, surge a afirmação de que “o vale do Cunhaú, um dos principais locais de produção açucareira durante o período colonial, foi também a primeira região do Estado a receber e explorar escravos”. Também Cavnac (2006, apud Koster, 1978, p.84) dá informações de que “o engenho Cunhaú concentrou, até o início do século XIX, a população escrava da região, em razão de ser o maior produtor de açúcar da província”. Como observamos, as informações recaem na ênfase da importância do vale do Cunhaú para a economia potiguar, região de que faz parte a comunidade de Sibaúma.

Em observância às informações quantitativas apresentadas por Monteiro (2007, p.93)¹, é possível constatar a evolução da população da província do RN entre os anos de 1805 a 1844, conforme tabela nº 1.

¹ Carta do Capitão Mor do Rio Grande do Norte, José Francisco de Paula Cavalcanti de Albuquerque, ao Príncipe Regente Dom João, em 1806, Projeto Resgate Barão do rio Branco; LYRA, A. Tavares de. Dicionário histórico geográfico e etnográfico do Brasil, p. 471-473. Deve ser observado que são números aproximados referentes há um tempo em que não havia um trabalho regular e oficial de recenseamento da população. (In: MONTEIRO, 2007, p.93).

Tabela Nº 1
Evolução da população da Província do Rio Grande do Norte

CONDIÇÃO SOCIAL	ANOS		
	1805	1835	1844
Livres	43.482	77.691	130.919
Escravos	5.768	10.240	18.153
Total	49.250	87.931	149.072

Fonte: Monteiro, 2007

No ano da abolição da escravatura, a província que compreendia o estado do Rio Grande do Norte possuía apenas 482 (quatrocentos e oitenta e dois) escravos, sendo que existiam, na região do Seridó, 132, (MATTOS, 1985). Essa ordem quantitativa decrescente no número de escravos seja na província como um todo, seja na região do Seridó, foi provocada pelas várias legislações abolicionistas no território potiguar. Entre elas a que libertou todos os escravos em Mossoró que, conforme Santos (2008), ocorreu em 30 de Setembro de 1883 e a de igual decisão, em Goianinha que, conforme Grilo (1998), ocorreu em 18 de março de 1888. Esses fatos abolicionistas fazem com que a Capitania se apresente como referencial entre tantos outros lugares que possuíam também o regime de escravidão.

Desse contexto histórico provém o povo, as gentes de Sibaúma, lugar de diferentes conflitos, não só pela sobrevivência, mas também pela posse definitiva da terra que ocupam há gerações. Como os demais grupos étnicos que aqui estiveram, esses afrodescendentes deixaram também seus contributos, que ajudam a compor o mosaico da diversidade cultural brasileira

1.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA COMUNIDADE DE SIBAÚMA E SUAS TRANSFORMAÇÕES

Destacamos a partir daqui uma contextualização histórica, as principais alterações que a comunidade de Sibaúma tem vivenciado ao longo de três décadas. A Escola Municipal Padre Armando de Paiva, objeto deste estudo, está situada num contexto populacional de remanescentes quilombolas, tendo sofrido muitas influências das transformações que ocorreram em seu entorno.

Um dos projetos que mais interferiu na caracterização da identidade do lugar foi realizado em parceria com o Governo Federal, denominado Programa de Desenvolvimento de Comunidades Rurais. Esse projeto foi executado entre 1979 e 1981, tendo sido administrado pela prefeitura local, e incluía: a construção de uma via de acesso que ligou Sibaúma às demais localidades; a substituição das moradias de palha de coqueiro por casas de alvenaria em novo delineamento de ruas; a construção de uma escola e de uma casa de farinha, bem como a eletrificação e o abastecimento de água para a comunidade.

A história do povo de Sibaúma confunde-se com os vários relatos encontrados na historiografia brasileira sobre os povos descendentes de escravos, no que se refere às dificuldades de ascensão social e, sobretudo, educacional. Quanto ao processo e ocupação desse território, há registros de que o espaço que a comunidade ocupa até hoje foi requerido em 28 de fevereiro de 1614, por Gregório Pinheiro, de acordo com Hélio Galvão, (Diário de Natal: caderno de pesquisa e notas II: Natal: 07.05.1950.) Na historiografia do processo de ocupação da área, há lacunas sobre o momento inicial em que se deu a ocupação do lugar pela comunidade de negros, livres ou não, que lá habitavam.

Independentemente do tempo exato em que permaneça em Sibaúma, a população considera ter um ancestral comum e se autodenomina herdeira do lugar. Apresenta fortes laços de consangüinidade, tem a terra como pertencente a todos e permanece ali num esforço de perpetuar sua identidade.

Em Sibaúma, essa ancestralidade é atribuída à família Leandro, a qual constituiu um dos troncos da árvore genealógica do local, e é conhecida porque defendeu o uso e a posse da terra, lutando pela sobrevivência e continuidade do grupo.

Confrontando a história documental e oral da pesquisa que se fez anteriormente, pode-se constatar que o sobrenome Leandro foi o que mais apareceu nos casais líderes familiares, num total de 22 (vinte e dois). Em segundo lugar, surgiu o nome Caetano (14 pessoas), seguido de Camilo (09 pessoas). Historicamente, esses nomes são os componentes do principal eixo genealógico da comunidade e que, em função do isolamento que o grupo manteve, chegam vivos até nossos dias, refletindo-se na escola.

Consultando os elementos de matrícula do ano de 2005, da escola da comunidade, constatou-se perpetuação desses sobrenomes em vários alunos, das

turmas que vão desde a educação infantil (níveis II, III e IV), até as turmas do quarto ano do ensino fundamental, nível máximo que a escola oferecia naquele ano. Observando o mesmo tipo de documento do ano de 2010, constata-se que esse fato se repete nesse ano. A escola é, nesse sentido, também guardiã dos registros da presença tão defendida pelo grupo, através dos sobrenomes dessas famílias. Esse parentesco perpetua também a ideia de vínculo social e de ter a terra como herança desse ancestral comum.

Constatou-se também que a estrutura social da comunidade era composta por 55 agrupamentos domiciliares que abrigavam 345 residentes, dos quais 62,5% encontravam-se na faixa de 0 a 20 anos. Apresentava uma distribuição por sexo de 170 elementos masculinos e 175 femininos, contemplando várias faixas de idade. Com os dados referentes a 2006, o laudo antropológico (INCRA/UFRN) apresenta informações de que, naquele ano, havia 161 moradias ocupadas por famílias residentes. Observa-se pelas duas pesquisas que o número de famílias residentes triplicou.

Em consequência das interferências sócio-econômicas que se constataram nas três décadas, registrou-se uma série de mudanças em relação aos casamentos de pessoas de Sibaúma com pessoas de fora da comunidade, o que tem provocado a inserção de novos sobrenomes e, por conseguinte, um processo de miscigenação. Silveira (2000, p.15) refere-se a esse fato quando afirma que “já não se veem em expressões da cultura negra nas músicas, nas danças, nas brincadeiras, na maneira de vestir ou de falar, e até mesmo os traços físicos já se confundem, de tão miscigenados.” Essa análise demonstra o quanto a comunidade sofreu os impactos de todos os segmentos, inclusive nos meios de comunicação, e apresentou uma nova dinâmica cultural. Mais adiante, a mesma autora identificou que “hoje Sibaúma já tem antenas parabólicas, a única alternativa de alcançar o sinal dos canais da televisão e enxergar o mundo”.

Também Maux, (2008), no seu trabalho monográfico apresentado ao curso de Ciências Sociais da UFRN, de título Sibaúma ou Nova Pipa?, faz referência à proposta de um grande projeto de investimentos turísticos e habitacionais que será instalado no trecho compreendido entre Sibaúma e a praia da Pipa. Este afetará de modo significativo a comunidade autóctone. Isso porque causará novos impactos de hábitos, costumes e de alterações no processo de territorialização de toda a área do litoral, em muitos trechos ainda intocados.

Além do mais, a população não está recebendo incentivos de preparação sobre a qualificação da sua mão de obra. Sendo assim, ao serem implantados gradativamente esses investimentos, não caberá à população assumir as funções de melhor remuneração salarial nos diversos empreendimentos. Consequentemente, isto se constitui um fator contributivo da manutenção da distância social entre a própria comunidade e a nova vizinhança.

As diferentes formas de transmissão de conhecimento deveriam, assim, serem exercitadas também pela escola, para proporcionar um engajamento digno da comunidade às novas mudanças. Ao longo do tempo, ela se manteve pedagogicamente como que alheia às alterações do seu entorno, que já se verificam há décadas. É bem verdade que, em todo percurso estudado, observam-se mudanças, ora mais, ora menos significativas, na unidade de ensino do lugar.

Entre as alterações, identificam-se melhorias das condições físicas da escola. Essa funcionava, até o ano de 1980, em uma casa de palha e chão de areia. Nesse mesmo ano, com recursos do projeto da prefeitura, em parceria com o governo federal, a escola foi concluída, com a atual instalação em alvenaria, melhorando consideravelmente as condições de aprendizagem, embora os recursos pedagógicos não tenham sido valorizados nas mesmas proporções.



Figura 1 - Praia de Sibaúma - vista panorâmica da orla, vendo-se ao longe a Barra de Cunhaú
Arquivo: Terezinha Martins – 1980



Figura 2 - Ocupação do espaço litorâneo em 1993
Arquivo:Terezinha Martins, 1993



Figura 3 - Ocupação do espaço litorâneo em 2006
Arquivo:Terezinha Martins, 2006

Comparando-se as figuras 1, 2 e 3, é fácil constatar que as alterações na forma de ocupação do espaço litorâneo que faz parte da comunidade apresentam-se completamente diferentes das características nativas. O surgimento da especulação imobiliária, a construção de casas de veraneio, o surgimento de lojinhas de artesanato e pousadas descaracterizaram as paisagens antes intocadas.

É interessante frisar que foi justamente essa condição de ambiente natural ou de tranqüilidade que serviu de atrativo para a vinda dos novos ocupantes da área. O núcleo da comunidade sempre ocupou a parte alta do terreno, protegido por coqueiros que entremeavam as moradias.

Conforme a figura 5, vê-se ao longe o alinhamento das novas casas ainda inabitadas, fruto do Programa já mencionado, conforme foi registrado à época da primeira pesquisa.



Figura 4 – Vista panorâmica das habitações nativas
Arquivo: Terezinha Martins. 1980.



Figura 5 – Alinhamento de casas em construção.
Arquivo: Terezinha Martins, 1980.

As dificuldades decorrentes da inexistência de uma estrada funcionaram como entraves para as alterações sócioeconômicas, sobretudo educacionais, desde que a comunidade lá se instalou, mantendo-se num estado de mudança muito lento. A partir da construção da estrada, considerada um marco na história do lugar, aconteceu uma nova dinâmica na organização do grupo, em que os costumes e as tradições foram enfraquecidos e as necessidades recriadas, embora a economia local e as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho fossem ampliadas. Ao experimentar essas trocas, surgiu uma nova dinâmica nas interações sociais, impossível de um retrocesso. Esse movimento, comumente denominado de impacto social, é tão amplo, que não se restringe à economia ou às formas de sobreviver, mas sim, apresenta também dimensões relativas aos aspectos morais, às idéias, valores, tradições, crenças e às formas de aprender.

Ao se defrontar com a reorganização sócioespacial, na qual se insere a escola, a comunidade em estudo conviveu de certa forma com as inovações e resistiu a elas, pois precisou de algum tempo para abandonar muitos dos seus jeitos de ser.

Quanto à escola da comunidade, após a instalação no novo prédio, só teve sua oficialização como instituição educacional cinco anos depois do início do seu funcionamento, através do ato de criação nº 145/86, pela Prefeitura de Tibau do Sul, informação esta identificada no sistema do IDEB, do INEP. Decorrido o período que vai até o ano de 2010, a escola, segundo a mesma fonte, também não possui ainda o reconhecimento oficial das instâncias federal e estadual de educação. Manteve-se nessas três décadas, num processo lento de incorporação das inovações didático-pedagógicas e em relação às tecnologias da informação, tema esse que será discutido em capítulo posterior.

A escola não desencadeou um processo de análise, reflexão e crítica de sua realidade, permanecendo a oferecer ensino das primeiras séries do ensino fundamental até o ano de 2005, exigindo deslocamento diário de estudantes para a sede do município. Somente a partir do ano 2000, surgiram algumas mudanças no atendimento escolar, incluindo a implantação da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em qualquer lugar onde haja alterações significativas no cotidiano, as inovações desencadeiam processos muitas vezes dolorosos de mudanças sociais e até de paradigmas, quando feitas de modo brusco. Gradativamente, é preciso

preparar os lugares de interferência para que a população possa admitir e aceitar as inovações e até a queda de formulações já consolidadas. É necessário oportunizar às comunidades, através de suas organizações sociais, um momento de reflexão sobre as inovações, para que elas sejam assimiladas, contribuam para manutenção das suas tradições e garantam a permanência da sua identidade.

Não se deve pois então tentar destruir de maneira brutal, tais tradições ou tal homogeneidade cultural; é preciso mudá-las lenta e progressivamente, fazendo com que o grupo receptor reinterprete os novos valores pelo grupo receptor, de modo a enfraquecer sua força de ruptura. (BASTIDE, 1979, p.51)

Conforme se observou, no período compreendido entre 1980 e 1981, a população não teve um momento preparatório para receber as mudanças que lá foram implantadas. Decorridos 30 anos após o primeiro contato com o grupo, a população autóctone conta com poucos investimentos sociais, principalmente na área educacional. A falta de informações e de esclarecimento tem feito com que parte da propriedade tenha sido repassado para outros, desejosos em ocupar por pagamentos irrisórios, parte do litoral que margeia essa propriedade que historicamente pertence à comunidade.

No contexto do espaço social, tentativas de manutenção da ordem, do trabalho, do lazer e da competição fortalecem o vínculo social. Em Sibaúma, esses aspectos mantiveram-se através dos laços de parentesco e de consangüinidade para assegurar a defesa do seu território e de seus interesses. Essa defesa, no entanto, atualmente, apresenta-se desmembrada em diferentes direções que conduziram a comunidade a ter três instituições associativas com objetivos e denominações diferentes. A primeira delas denomina-se Associação Comunitária Quilombola de Sibaúma (ASCOQUISIBA), com o objetivo de conseguir a regularização da área ocupada, sob os mecanismos da reforma agrária; A segunda é a Associação dos Remanescentes de Quilombolas da Praia de Sibaúma (ARQPS), que providenciou a solicitação da certidão de autoreconhecimento da comunidade junto à Fundação Palmares, considerada a representante legal da comunidade para acompanhar o processo de titulação e demarcação do território; A terceira delas é O Grupo Filhos de Zumbi (AFZ), que visa desenvolver atividades culturais, sobretudo o Coco Zambê e a

Capoeira de Angola entre membros da comunidade.

Os recursos hídricos que banham a propriedade, o rio e o mar, se constituem dois significativos elementos do meio ambiente. Entretanto não foram suficientemente fortes para influenciá-la a desenvolver a atividade pesqueira como fonte de renda. O rio Catu, que corta a comunidade e dava de beber à população, não é mais usado para tal fim, em decorrência da existência da rede de abastecimento de água no local pela empresa estatal.

O processo de exploração desordenado do rio provocou o seu assoreamento e atualmente apresenta possibilidades de ocupação para alguns dos moradores, através da utilização de balsas para a travessia de veículos e de pessoas. Essa atividade foi fortalecida pelo gradativo fluxo turístico de pessoas interessadas em observar o litoral entre Pipa e Barra de Cunhaú. Observa-se, assim, que as relações de trabalho do mundo capitalista conduziram vários integrantes da comunidade à busca por lucros, contribuindo para a degradação do ambiente e desencadeando consequências por vezes imprevisíveis para o futuro da própria população.

No conjunto de alterações que o entorno da escola sofreu, a prefeitura, no dever de oferecer serviços de apoio à comunidade, efetuou investimentos de características urbanas, como praça, igreja, posto de saúde e telefonia, além de calçamento das principais ruas. Não foram registradas, em 2010, instalações de equipamentos recreativos públicos, como quadra de esportes, parque infantil ou clube social.

No que se refere às atividades de expressão cultural, não foi encontrada, na década de oitenta, momento da primeira pesquisa, nenhuma manifestação folclórica ou religiosa. Por depoimentos colhidos àquela época, obtiveram-se informações da existência da prática do coco Zambê, quase em extinção, o qual era tocado e dançado esporadicamente por homens dispostos em roda. Atualmente, há a tentativa de desenvolver essa prática, como também a capoeira, através da Associação Filhos de Zumbi, conforme já mencionamos.

Nas brincadeiras vivenciadas pelas crianças de Sibaúma na primeira pesquisa, eram comuns brinquedos feitos pelas próprias crianças ou seus pais. Brincadeiras como esconde-esconde, pula corda, bola de meia, pega-pega e subir em árvores eram freqüentes. Essas formas de integração lúdica são importantes elementos da educação informal, pois repassam informações, atitudes e habilidades

vindas de outras gerações, fortalecendo os laços de companheirismo. Devem, portanto, ser também incentivadas na escola.

A unidade escolar estudada, em especial a equipe pedagógica e os docentes dos diferentes momentos interpretados, não tem demonstrado que reconhece essas atividades como um facilitador de interação social e de troca de saberes no espaço escolar. Atualmente, são comuns os brinquedos industrializados e a diversão diante da televisão e de jogos eletrônicos, comuns em outros lugares. O espaço recreativo que deveria ser oferecido pela escola não existe. Nos intervalos de aulas, diariamente, as crianças usam a rua como espaço para as brincadeiras, quase sempre de correr, possibilitado pela tranquilidade do trânsito em frente à escola.

A comunidade de Sibaúma se esforça para sobreviver às alterações que provocaram e ainda provocam rupturas nas suas instituições sociais, sejam familiares, de parentesco ou educacional, modernizando-se. Modernidade nesse contexto é o conjunto de transformações pelas quais a comunidade foi levada a trilhar, num percurso do rural ao urbano, adotando novos hábitos, novas formas de aprender a aprender, descobrindo alternativas de sobrevivência. A condição possível para que a reorganização do grupo consiga experimentar um ponto de equilíbrio entre o tradicional e o moderno, reconhecendo a sua identidade, para que tudo não signifique desencontros, é a educação. Aquela que, enquanto formal, inclui em suas propostas o respeito à diversidade, à pluralidade e à identidade de cada um dos membros de um grupo social ou comunidade; desenvolve a capacidade do indivíduo de refletir sobre si mesmo e sobre o que está a sua volta, fazendo-se respeitar como pessoa, como grupo ou comunidade, como povo.

Como a Escola Padre Armando de Paiva conduziu o seu cotidiano, em meio a tantas mudanças sociais e culturais nos últimos trinta anos? Qual a sua trajetória quanto à matrícula/evasão, repetência, qualificação docente e técnica? Como se apresentam as suas condições de aprendizagem a partir das suas instalações físicas? Qual a contribuição que ela tem dado à comunidade? Esses são os questionamentos a serem respondidos, em decorrência desta investigação, de modo a fornecer a compreensão dos fatos.

É necessário buscar também respostas sobre a dimensão e a importância da escola para a comunidade. Que as novas tecnologias não sejam usadas por ela para o enfraquecimento das identidades de suas gentes. É preciso que as novidades

ali instaladas e a identidade caminhem na direção de um processo de construção de um novo tempo. De outra maneira, a presença dos opostos e das ambiguidades será sempre vista como universo cultural incoerente.

É porque eu amo o mundo, que luto para que a justiça social venha antes da caridade.

Paulo Freire

CAPÍTULO II – REFLEXÕES HISTÓRICO-EDUCACIONAIS

2.1 SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O desenvolvimento da humanidade está caracterizado por diferentes formas de transmissão do saber, seja de modo informal, seja de modo institucionalizado. Aprende-se sobre o momento vivido e, a partir dessa vivência, contribui-se para os momentos futuros pelo acúmulo dessas experiências.

A educação, nos seus mais variados formatos, é a grande mentora dessa transmissão do saber, deixando em cada sociedade sua marca identitária, norteando como deve ser a construção do conhecimento e o desenvolvimento da cidadania. Ela funciona como uma lente que permite enxergar de modo mais crítico a condição do que está em volta. Nesse sentido, o mais belo exemplo de que se tem notícia remonta à Grécia antiga, berço de grandes pensadores e filósofos, cujas ideias hoje são discutidas e/ou interpretadas nas salas de aula em todos os níveis de ensino.

Na sociedade brasileira, os processos de transmissão do saber sofreram, desde o início, influências diversas, sobretudo européias. Fruto de um encontro de culturas transplantadas da Europa e da África, os desafios educacionais brasileiros tornaram-se mais fortes ao sincretizarem identidades de povos nativos, africanos e de seus colonizadores. Sob a influência das propostas cristãs jesuíticas, a instituição educacional entre nós foi implantada para atender às necessidades das elites. Araújo (2005), em artigo em que analisa a escolarização e missões jesuíticas no Rio Grande, assim escreve:

O Senado da Câmara, ao que tudo indica em atendimento a uma petição dos pais dos alunos de latim, abandonados pelo antigo professor, reclamou ao então Bispo de Olinda, Dom Frei Luiz de Santa Teresa (posteriormente, em 1774, esteve em Natal), o envio de um professor substituto. Sem pressa, o Bispo decidiu mandar outro clérigo, o minorista Mateus Duarte, com garantias de vencimentos de 60\$000 (sessenta mil réis anuais). (ARAÚJO, 2005, p. 12).

Esse relato bem demonstra às dificuldades de se encontrarem em professores nessa capitania e o quanto as famílias dependiam do poder decisório das autoridades eclesiais, para conseguir esses profissionais. Consequentemente,

mesmo no atendimento individual ou em grupos de alunos, as bases da instrução dos indivíduos foram conduzidas de acordo com a formação dos seus mestres que, no período colonial, estavam principalmente vinculados a fé católica. Fica claro também na descrição da autora a necessidade de financiamento da instrução por parte das famílias, cujos custos apenas uma pequena parte da população podia assumir.

O poder político brasileiro, paralelamente, mostrou-se voltado para planejar suas prioridades, para terem começo e fim dentro de um período de governo. As propostas ou metas a serem atingidas pelos governantes, poucas vezes levaram em consideração a continuidade dos resultados que estavam sendo alcançados, ainda que fossem positivos. Pelo contrário, em vários momentos, apresentaram mudanças e direcionamentos opostos, numa seqüência de tentativas que nem sempre apresentaram resultados duradouros.

Nas reflexões feitas sobre a educação brasileira no curso da disciplina que tem este mesmo nome, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, no ano de 2010, foi possível identificar que essas alterações não se constituem como algo novo, ou de apenas algumas décadas. Segundo Araújo,

[...] pelo menos no território potiguar, a recomendação trazida na Lei de 1827, de aplicação do método lancasteriano de ensino mútuo de Primeiras Letras, não logrou vingar na sua plenitude, pois, como diz Lima, poucos professores tiveram tempo de aprendê-lo e sequer praticá-lo. (ARAÚJO, 2006, p. 165).

Também Rocha, (2003), em seu artigo “Educação escolar e higienização da infância”, refere-se ao modelo de educação sanitária lançado pelo Instituto de Hygiene de São Paulo, instituição criada em 1918. Nessa proposta pedagógica os médicos higienistas de São Paulo buscavam alcançar resultados sobre as crianças, através de intervenções, tanto na sua condição física, como na intelectual. Havia então um direcionamento para que as ações pedagógicas caminhassem junto com a observância à saúde dos alunos, com vistas a atenuar ou até solucionar os problemas relativos à doença, à pobreza e às informações sobre a vida em si e em sociedade.

Apresentam-se, assim, algumas experiências de propostas educacionais que não se mostraram eficazes no Brasil. Os fatores que mais contribuíram para essa descontinuidade e ineficácias de ações são decorrentes da adoção de modelos educacionais internacionais priorizados por políticas públicas brasileiras que não levaram em consideração a diversidade sócio cultural do País. Garcia, (2009), com muita propriedade afirma que

A educação, como um bem qualificado e de interesse da comunidade, se põe sob a égide da administração pública, integrando segundo os aspectos constitucionais, a qualidade de serviço público, sendo, portanto, aquele prestado sob normas e controles estatais, com o objetivo de satisfazer às necessidades da coletividade ou conveniência do Estado. GARCIA, (2009, p.61).

Essa afirmação realça o entrelaçamento entre a educação e as prioridades da administração pública, que ora procura satisfazer às necessidades da coletividade, ora a conveniência do governo, estabelecendo diretrizes.

Analisados isoladamente, os modelos pedagógicos trazidos para cá apresentaram contextualizações e resultados pedagógicos positivos em seus locais de origem, exatamente porque foram e são propostas condizentes com suas realidades. A falta de consecução de objetivos propostos entre nós recai, também, em decorrência do pouco compromisso em dar continuidade às ações em andamento, estabelecidas por governos anteriores. Na maioria das vezes, são estabelecidas novas prioridades, independentes do nível de sucesso do que estava sendo realizado.

Mudanças no campo da educação brasileira também aconteceram no século XX, caracterizadas, sobretudo, pela passagem do saber unitário e fechado para um saber plural e aberto, a fim de acompanhar os avanços das ciências naturais, tecnológicas e das ciências da informação. Também em meados desse século, as formas de transmissão do saber atingiram metodologias mais rigorosas de investigação, que deram novos elementos para o processo ensino-aprendizagem nas escolas, em busca de melhores resultados.

Nessa perspectiva de reflexão sobre os principais momentos por que passou a educação brasileira, apoiamo-nos também em Guimaraes-Iosif (2009, p. 39-40),

que identifica oito períodos distintos. O primeiro “abrange o momento pré-colonial e os primeiros anos do Brasilcolônia (ano de 1549).” O segundo é “marcado pelo modelo de educação religiosa e instrucionista dos padres jesuítas (1549 a 1759).” O mesmo autor informa que o terceiro momento “se inicia com as medidas adotadas pelo Marquês de Pombal”, momento esse que se caracteriza como uma verdadeira quebra de paradigmas, pois foi rompida a corrente educacional submetida às instituições religiosas, passando o estado a assumir, pela primeira vez, esse comando.

O quarto período vai de 1808 a 1889 e caracteriza-se como muito importante pelas grandes inovações na sociedade brasileira, iniciando-se com a chegada da família real, desencadeando mudanças as mais diversas na área da cultura em especial na arquitetura. Foi também neste momento que ocorreram fatos marcantes da nossa história como a independência do país em 1822 e em 1824, a promulgação da primeira constituição brasileira, “a abolição dos escravos, a criação da Academia Real Militar, a Imprensa Régia, a Biblioteca Pública, o Museu Nacional.” (GUIMARAES-LOSIF, 2009, p. 44).

Todos esses marcos políticos repercutiram na educação brasileira, culminando com a proclamação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual se manteve como orientadora do sistema educacional por mais de cem anos, ainda que sem prescrições para a educação das minorias étnicas. Os direcionamentos priorizavam os aglomerados em termos de investimentos destinados à ampliação do número de suas escolas.

O quinto contempla os anos de 1889 a 1930. Esse é mais um tempo de transformações político educacionais; de acordo com Guimaraes-Losif, (2009, p. 47), “a Constituição de 1891 não fez grandes avanços para a educação, contribuindo, entretanto, para a consolidação de políticas de descentralização do ensino que se iniciou no império.”

Ainda segundo o mesmo autor, o sexto período (1930–1964) foi de grandes contradições e marcado pela era Vargas, em que foram criados o Ministério da Educação e da Saúde e as Universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro. Vieira e Freitas (apud GUIMARAES-LOSIF, 2003, p. 50) afirmam que “a Constituição de 1934 de inspiração liberal, trouxe inovações importantes até então nunca contempladas, tais como as dimensões de ordem econômica e social, da família, da educação e cultura e da segurança nacional.” Vemos, assim, um conjunto de

alterações significativas no estabelecimento das diretrizes sócio-políticas e educacionais que impulsionaram o sistema educacional brasileiro.

O sétimo período elencado pelo autor vai de 1964 a 1985, com nova fase ditatorial brasileira, sob o regime militar, e a promulgação da nova Constituição. Os principais decretos de lei que se destacam nesse período são os que apresentaram direcionamentos com relação à educação de jovens e adultos, como os de números 5379/67 e 62484/70, instituindo o MOBRAL. A Lei nº 5.692/71, fazendo parte do momento analisado, preconizava uma proposta de reforma dos dois primeiros níveis de ensino e orientava o ensino médio para a profissionalização, com proposta de terminalidade dos estudos, numa tentativa de frear a busca pelos cursos superiores.

Hoje observamos um momento contrário a essa proposta, quando há incentivo e até ajuda financeira em forma de bolsa de estudos, para que o aluno continue o aprofundamento dos seus conhecimentos através dos cursos de pós-graduação, ou do desenvolvimento de pesquisas e de trabalhos de iniciação científica.

O último período identificado por Guimaraes-Iosif (2009) como oitavo vai até 2008 e inclui mudanças muito importantes na legislação educacional. Nesse período, ocorreu também importante decisão política, com a Lei 8.490, de 19 de novembro de 1992. De acordo com Garcia (2009), com essa determinação, “o Ministério da Educação e Cultura (MEC), assume o status de órgão pertencente à administração direta, responsável pela execução das diretrizes educacionais” (GARCIA, 2009, p. 61).

Há, a partir dessa promulgação, o estabelecimento de novas hierarquias na condução do sistema educacional, cabendo ao MEC também analisar as propostas das unidades da federação quanto às suas prioridades. A Lei nº 9.394/1996 corresponde a mais uma Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O seu texto possibilitou novos direcionamentos, incluindo a autonomia da escola e o envolvimento participativo de seus colaboradores. Orientou também para o cumprimento de prazos quanto à qualificação docente e quanto às condições de trabalho, o que repercutiu na melhoria do processo ensino-aprendizagem, por onde essas condições foram implantadas.

Influenciada pela dimensão territorial e pelos diversos níveis de formação dos seus docentes, a elevação do nível de aprendizagem não tem atingido, em

todas as regiões, os objetivos esperados. Permanecem, assim, as discrepâncias no preparo dos alunos, nas diferentes realidades sociais que o país comporta.

Mesmo com mudanças na legislação, é fácil observar que o fundamento cultural que reconhece a diversidade aqui existente, foi pouco ou quase nada foi levado em consideração, pois não foram contempladas, desde o início, as normas para a educação quilombola e indígena nos diferentes momentos em que ela foi alterada.

Somente em 2003, a Lei nº 9.394/96 recebe novas alterações, através da Lei nº 10.639/2003, que se caracterizam como verdadeiro marco legislativo para aquelas populações. Isso porque determina que se inclua nos currículos das escolas o tema “História e Cultura Afro-Brasileira”. Embora não seja um direcionamento específico para as comunidades quilombolas, dá a todos os brasileiros a oportunidade de conhecer as influências da matriz africana entre nós e da conscientização sobre a prática da alteridade em relação àqueles que pertencem a esses e outros grupos étnicos. É também no último período indicado pelo autor acima citado que se enquadra a esta pesquisa.

As alterações da legislação, para direcionar os rumos da educação no país, aparecem em forma de emendas ou substitutivos que provocam certa instabilidade na operacionalização das metas, pois necessitam ser readaptadas a cada alteração apresentada. Como parte desse processo, destaca-se a política educacional adotada no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, cujos objetivos estavam voltados para a implantação da descentralização administrativa nas instituições.

Diante de todos os percursos de mudanças observa-se que a educação brasileira procurou aliar-se às novas solicitações do mundo pós-moderno, que exige pressa em adquirir novos saberes, habilidades, abordagens metodológicas, tecnologias, novos paradigmas. Por outro lado, o processo de globalização exige cautela, ao se planejarem ações e estabelecerem metas de bons resultados a serem obtidos.

Mesmo com as várias mudanças que aconteceram no sistema educacional formal em toda a sua história, poucas vezes a pluralidade cultural foi vista de modo a exercitar, através da escola, o estímulo ao sentimento de igualdade humana e à interação entre os grupos étnicos que fazem a nação. Por muito tempo, a educação quilombola, como também a indígena, não mereceram espaço nas discussões e normas legislativas e estiveram à margem das políticas públicas do nosso país.

Somente em 2008, a Lei 11.645, de 10 de março daquele ano, orienta a valorização da diversidade entre nós, alterando a Lei 9.394 de 20/12/1996, modificada pela Lei 10.639 de 9/1/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Podemos observar, assim, que esse fato não se constituiu como disciplina que comporta orientação dos conteúdos a serem ministrados. Deixa em aberto a possibilidade de se trabalharem no cotidiano escolar, os mais diversos temas que giram em torno dessas populações.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000, v. 1, p. 96), há uma referência à importância de se reconhecer a diversidade. Neste documento consta que: “As adaptações curriculares previstas nos níveis de concretização apontam a necessidade de adequar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a atender à diversidade existente no país.”

Esse argumento demonstra o reconhecimento das instituições federais que normatizam o sistema educacional, de que se devem desenvolver ações educacionais ou elaborar propostas pedagógicas, respeitando-se as diversas identidades. Nem sempre, porém, essas formalizações foram priorizadas, em nível de execução local, por parte dos municípios. Deveriam ser destinados recursos compatíveis com, ou próximo às necessidades da educação quilombola e indígena, para a obtenção de bons resultados. No período dos últimos quase trinta anos, pelo que se tem observado, embora se tenham legitimado diretrizes e políticas educacionais, na comunidade de Sibaúma, elas ficaram ao largo de execuções. É isso o que veremos no capítulo que analisa a trajetória da escola em estudo.

Segundo Cabral (2000, p. 35), “essas diretrizes apresentam-se coerentes com as orientações políticas gerais do governo que priorizavam a modernização da gestão pública.” Também segundo o autor, a década de 1980 teve, na participação, o principal elemento do discurso político. Todavia não se encontrava um consenso entre governo e educadores, surgindo interpretações diferentes sobre como democraticamente a escola deveria ser administrada. É fácil imaginar os rebuliços e indefinições de normas que devessem ser seguidas, até porque a proposta não se referia apenas às decisões pedagógicas. Pelo contrário, convocava o gestor a ver a escola como um centro de saberes e de aprendizagens.

Nessa década, foi traçado o III Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, oportunizando a gestão participativa, que foi gradativamente ampliada

Conforme esta pesquisa, a gestão participativa não chegou à escola de Sibaúma. Os professores e a equipe técnica dessa unidade não tiveram a oportunidade de refletir sobre sua realidade a ponto de planejar com autonomia a definição dos seus rumos.

Piaget (2007) destaca que um dos problemas de ordem geral para a prática pedagógica

[...] se relaciona com a preparação dos professores, o que constitui realmente a questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectivas pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado. (PIAGET 2007, p. 25).

O autor também se refere ao fato de que a preparação do professor está relacionada à valorização social e intelectual desse profissional. Social, no sentido de que é preciso que a própria sociedade reconheça o valor que essa categoria exerce sobre os diversos segmentos sociais. Intelectual, no que se refere ao próprio docente assumir de modo amplo a sua função. Segundo o autor referido, deve haver “uma formação universitária completa para os mestres de todos os níveis” (PIAGET, 2007, p. 26). Na verdade, esse é um ponto crucial, embora não exclusivo, para o sucesso escolar, pois o professor que não teve a oportunidade de se beneficiar de uma formação adequada enfrentará dificuldades para conciliar os aspectos teóricos com a sua prática pedagógica. Nesse caso, desencadeará resultados pouco animadores nos níveis de aprendizagem dos seus alunos.

Também se referindo à formação docente, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) fazem reflexões sobre esse tema, como um dos caminhos para a profissionalização e que se constitui um verdadeiro desafio, tanto teórico como prático, para a condução do cotidiano escolar.

No contexto do objetivo deste estudo, a E. M. Padre Armando de Paiva, a formação docente, até o ano de 2005, não mereceu a atenção devida, pois apresentava, inclusive, baixos níveis de instrução dos seus professores e altos índices de evasão e repetência do seu alunado. Por ser uma clientela de remanescentes quilombolas, as equipes docentes deveriam ter participado de um

processo de formação que levasse em consideração as suas identidades, o que não ocorreu.

Para se pensar sobre a educação quilombola, é necessário que se conheça suas tradições, suas crenças, valores, ou seja, a sua diversidade, possibilitando que todas essas variáveis sejam incluídas no cotidiano escolar, de modo a valorizá-las. As metas das políticas públicas devem, então, direcionar ações afirmativas que promovam o resgate da história dos afrodescendentes, de modo a reparar os danos sofridos por essas populações ao longo da sua história.

Em publicação do Sindicato dos Professores no Distrito Federal – Secretaria para Assuntos de Raça e Sexualidade, sob o título Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena: Discutindo e Implementando Políticas de Igualdades Racial e Social (agosto de 2008, p. 19), há afirmação de que:

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar; de valorização do patrimônio histórico-cultural afrobrasileiro; de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a continuidade nos estudos; de condições para alcançar todos os requisitos, tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

O texto acima mostra claramente que há uma preocupação em reparar as conseqüências dos percalços históricos que essas populações sofreram. Mas é preciso reconhecer que essas modificações exigem mudança de pensar, não só das comunidades, mas também da sociedade em geral, o que implica mudança de valores. Também é necessário que as comunidades sejam preparadas para participar de novas propostas. Só assim será possível a valorização dos investimentos aplicados nos diferentes núcleos, onde quer que eles estejam.

No percurso dos investimentos destinados às unidades escolares brasileiras na adoção de diferentes propostas, observam-se mudanças quanto às tecnologias de apoio ao ensino e à aprendizagem a elas destinadas. A exemplo dos recursos utilizados com a implantação da Lei 5.692/1971, que se voltava para a profissionalização do ensino em nível médio, algo semelhante volta a acontecer em diferentes proporções, pelo menos nos grandes centros, com relação à implantação dos laboratórios de informática em escolas públicas. Como naquele momento, esses

equipamentos estão chegando às escolas do país, antes de os professores terem recebido treinamento ou orientação adequada de como podem utilizar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, há dificuldades de manutenção desses equipamentos.

Por outro lado, na sua formação acadêmica, o professor não contou com o exercício dessa competência para assumir tais ações. Na estrutura curricular dos níveis fundamental e médio, a informática não aparece como disciplina e, portanto não há carga horária reservada para essa atividade. Vê-se assim o impasse: há a recomendação para que esses equipamentos sejam utilizados, mas não houve ampliação da carga horária na escola, obrigando-a a subtrair tempo de disciplinas ou de atividades consideradas importantes. Quando há na escola o laboratório de informática, este é utilizado por toda a comunidade educacional em forma de revezamento de turmas, que o utilizam uma vez por semana, por uma hora/aula. Cabe ao professor, então, redefinir ou eleger temas que estão sendo trabalhados, que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Perrenoud, (2000) faz indagações sobre o uso da informática na escola. Elegeram-se duas delas, consideradas pertinentes ao assunto em foco: “Que espaço conceder às novas tecnologias quando não se visa a ensiná-las como tais? São elas simplesmente recursos, instrumentos de trabalho, como o quadro negro?” (PERRENOUD, 2000, p. 127).

Essas indagações referem-se à ausência de definições de propostas de aprendizagem no cotidiano escolar, com o apoio da informática. A tecnologia chegou. E agora, o que fazer com ela? Estabelecem-se políticas públicas de implantação de novas tecnologias na escola, sem o tempo necessário para ensinar a quem ensina as razões do uso e como promover a melhoria dos índices de aprendizagem. Indaga-se se os órgãos públicos já se preocupam em avaliar a utilização desses recursos em relação à melhoria do ensino.

Essas tecnologias constituem-se em excelentes recursos pedagógicos, desde que estejam disponíveis em quantidade adequada, e que o professor saiba conduzir os encaminhamentos necessários à obtenção de bons resultados. Pouco se tem notícias de concursos ou processos seletivos públicos para instrutores, ou professores de informática, para atuarem nos núcleos ou laboratórios de informática, nas unidades escolares. Urge, assim, a necessidade de incluir no quadro de

profissionais da escola aquele qualificado para assumir essas funções, e que tenha também domínio sobre o ensinar e o aprender.

Para que se obtenha êxito na utilização desses investimentos, as novas tecnologias da informação devem ser utilizadas de modo a atingir a população escolarizada de forma global, esteja ela no campo ou na cidade, não desperdiçando tal recurso. Assim sua utilização colabora com um processo de construção de saberes. Que não esbarremos em novas mudanças de diretrizes ou de prioridades, antes de chegarmos a todos os núcleos educacionais nos mais distantes cantos do país.

Atualmente as novas mudanças no campo educacional em nível médio se voltam para a área tecnológica, com o aumento significativo do número de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todos os estados da federação. Mais uma vez, as diretrizes e os grandes investimentos são para atender às necessidades da economia, ávida por profissionais qualificados dentro dos novos padrões internacionais, e que estão inseridos nas populações urbanas. Para que as comunidades distantes sejam beneficiadas com as implantações dessas estruturas educacionais, é necessário um esforço conjunto de governos que oportunizem aos alunos conviver com essa nova realidade, favorecendo seus deslocamentos a esses locais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, com uma proposta flexível, possibilitando a adequação às diversidades culturais, é outro exemplo de preocupação legislativa com a dinâmica do processo educacional, dando ênfase à importância da transversalidade de temas nos conteúdos programáticos estabelecidos. O volume 1 desse documento (BRASIL, 2000), nas suas considerações preliminares, mostra claramente que

Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, PCNs, v. 1, p.13, 2000, 2ª. Ed)

É necessário que as preocupações apresentadas nesse documento com os “mais isolados” recebam os investimentos necessários para que essa função seja

exercida no cotidiano escolar. Reconhecemos que o distanciamento entre as equipes técnico-pedagógicas e muitas comunidades, indígenas ou quilombolas não favorece a melhoria da qualidade do ensino. As dificuldades de acesso a muitas delas também contribuem para isso, embora não seja o único fator de interferência nos resultados esperados. A escola Padre Armando de Paiva, motivo desta discussão, possui esse documento (PCN's), mas a prática pedagógica que nela se desenvolve não apresenta uma execução compatível com os direcionamentos nele propostos. Isso porque não desenvolve um projeto políticopedagógico direcionado para atender às especificidades daquela identidade cultural, o que favoreceria o reconhecimento da identidade e a melhoria da auto-estima do grupo.

A melhoria da qualidade do ensino exige a interseção de vários fatores, que levem em consideração a escola como um todo. De acordo ainda com o mesmo documento,

A busca da qualidade impõe a necessidade de investimento em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos (BRASIL, PCNs, v. 1, 2000, p. 13, 2ª. Ed.).

Vemos na referência acima, em primeiro lugar, a importância que deve ser dada à formação inicial e continuada da equipe docente da unidade de ensino. Sobre esse tema, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), referindo-se ao Brasil, afirma que:

Anteriormente, a formação docente estava centrada principalmente na aquisição de saberes acadêmicos e disciplinares e numa racionalidade fechada, exógena aos professores. Na atualidade, a formação para o ensino toma progressivamente, contudo, uma nova direção, centrada na aprendizagem de competências profissionais. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 11).

É possível identificar na exposição acima uma mudança de preocupação com a formação de professores, que deve exercitar seus saberes com uma visão ampliada dos temas disciplinares que vivenciou na academia. Deve colocar em prática a capacidade de refletir sobre sua clientela, inclusive no contexto além muros

da escola e da sua condição de profissional da educação, em função da melhoria da qualidade do ensino na sala de aula.

Os amparos legais que podem garantir a realização de novas propostas, em especial nas comunidades quilombolas, a fim de melhorar a qualidade do ensino, sejam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou Médio, esbarram freqüentemente na burocracia que envolve muitas instituições. Têm-se como exemplos os processos licitatórios que devem percorrer longo caminho para que os recursos sejam aplicados, o estabelecimento de prioridades de cada poder local e o planejamento de ações, para que sejam executados. Em decorrência disso, esses grupos deixam de se utilizar dos elementos que colaboram com a melhoria dos níveis de instrução, de oportunidades de emprego e de qualidade de vida.

Como tivemos a oportunidade de constatar em momentos anteriores deste trabalho, várias foram as alterações pelas quais passou a legislação educacional, todas em busca da melhoria dos indicadores existentes, não só no ensino básico. Atualmente, a Lei de Cotas, nº10.558/2002, como forma de atenuar as distorções sociais, assegura um percentual de vagas aos que se autoidentificam como negros, índios e deficientes, para o ingresso nas universidades. Tem como objetivo, como ação afirmativa, colaborar com o processo de inclusão desses grupos na sociedade. É mais uma demonstração do estabelecimento de políticas de reparações voltadas para a educação, sobretudo dos negros, e de compromisso social para com eles.

A UFRN, em consonância com essa Lei, estabeleceu no seu sistema de bonificações, desde 2006, o Argumento de Inclusão para promover o acesso de alunos vindos de escolas públicas, adotando percentuais diferentes para os cursos. A partir do ano de 2010, estabeleceu-se uma padronização da taxa de inclusão em 10%. Assim como esta universidade, as demais instituições públicas definiram procedimentos favorecedores do acesso ao ensino superior a essas camadas sociais. Embora se reconheça que essa decisão legal trará mudanças da condição social e econômica da grande maioria dos beneficiados, considera-se que o ideal seria que os maiores investimentos fossem alocados para os níveis fundamental e médio, com o objetivo de preparar melhor essas populações. Como isso não acontece, dependendo da área universitária em que ingressa, parte desses alunos enfrenta dificuldades em dar conta das exigências acadêmicas. Em certos casos, retardam a conclusão dos seus cursos.

Esses atos legislativos se caracterizam como solução que tenta reparar danos passados, e não para preparar essas populações, sobretudo os mais jovens, para os desafios do mercado de trabalho que no futuro terão de enfrentar. Dessa forma, entende-se que o caminho a ser percorrido deveria iniciar com o aumento dos investimentos no ensino fundamental e médio para todos, a fim de preparar os ingressantes na academia em condições de concluírem seus estudos em tempo compatível com suas opções. Como isso não acontece, dependendo da área em que se vinculam, parte deles enfrenta dificuldades em dar conta das exigências do cotidiano universitário, muitas vezes retardando a conclusão do curso.

Como essa decisão legal repercute na promoção e elevação da autoestima de milhares de pessoas que estiveram sempre à margem das prioridades governamentais, alimenta discussões das mais opostas sobre sua pertinência e questionam-se seus mecanismos de inclusão ou exclusão de maneira justa e sem prejuízo do nível de conhecimento exigido pelas instituições.

Referindo-se à Lei de Cotas, Fernandes (2003, p.23) afirma que “é o que acontece quando se tenta fazer atalhos para resolver problemas sérios, como a falta de qualidade do ensino básico”. Também Clovis Brito, referindo-se a essa mesma Lei, afirma que ela favorece em muitos casos a exclusão educacional, contribuindo assim para a permanência das diferenças no ambiente escolar. É possível que a execução dessa lei faça surgir em novos modelos de preconceitos por parte dos que não se beneficiam dessas normas. Entretanto, é certo que haverá uma contribuição positiva sobre as camadas mais baixas, no sentido da promoção sócioeconômica e de elevação da autoestima desses grupos em futuro breve, que desencadeará benefícios também a vários membros de cada uma das suas famílias.

Com relação às alterações legislativas, reafirma-se que tem havido um esforço em se trazer algo novo em prol da educação quilombola e brasileira como um todo. Diante da observância de baixos índices de aprendizagem e de preparação, por que será então, que, historicamente, boas propostas não conseguiram de modo satisfatório atingir as bases da educação, a ponto de transformá-la de modo duradouro? O que leva resultados positivos comprovados a não serem plenamente implantados? Acreditamos que as respostas estão relacionadas às estratégias políticas que permanecem no erro de buscar as bases educacionais nos modelos fora do nosso contexto sócioeconômico e cultural. Somos um povo étnica e culturalmente plural. Devemos, então, refletir sobre as

consequências quanto à adoção de modelos singulares. Guimaraes-Iosif (2009) afirma que:

A educação no Brasil está em crise, melhor dizendo, a educação no Brasil sempre esteve em crise. O país nunca soube cuidar com propriedade da educação do seu povo e agora começa a pagar um alto preço. A educação atual não consegue fazer com que grande parte dos alunos aprenda a ler e escrever e, muito menos, formar sujeitos críticos e capazes de se organizar coletivamente em prol dos direitos de cidadania democrática, efetivamente para todos. O resultado é que nosso sistema educacional colabora para o desenvolvimento de sociedade extremamente desigual, ao invés de democrática, onde um pequeno grupo de cidadãos passa a gozar de mais direitos que a grande maioria. (GUIMARAES-IOSIF, 2009, p. 84-85).

A exposição acima revela situações de insucessos no sistema educacional, mesmo com as adequações da legislação que ao longo do tempo foram feitas. Quase sempre os baixos resultados são acompanhados de indagações, em busca de respostas, inclusive sobre a aplicação dos recursos públicos destinados as escolas. Embora o sistema educacional apresente uma grande quantidade de variáveis intervenientes nos seus resultados, é comum atribuir ao professor e ao próprio aluno a responsabilidade desse panorama. Almeida e Bahia (2008), tratando da relação sociedade/escola/educadores, afirmam que:

Na realidade, a culpa nem é dos professores nem dos alunos, mas da escola, como modelo de instituição que exclui, marginaliza, discrimina e expulsa os menos capazes, contribuindo, assim, para alijá-los da cidadania e promover a exclusão social. (ALMEIDA e BAHIA, 2008, p.141).

Na realidade, a referência acima reconhece a impossibilidade de se atribuírem insucessos a uma pessoa ou a um grupo de pessoas, mas destaca a escola. Nesse sentido, a escola é um coletivo de fatores, sobretudo referente à forma como trabalha seu cotidiano. Por outro lado, enquanto instituição está subordinada a outro nível de decisão e de proposta pedagógica às quais devem seguir, sob pena de não ser beneficiada ou incluída no elenco de prioridades

públicas. Em muitos casos, essas amarras favorecem a reprodução de uma prática pedagógica pouco construtiva e dinâmica para com a população estudantil.

Na busca de identificar os fatores que apontam resultados distantes das metas estabelecidas, foram institucionalizadas diversas formas de avaliar o sistema educacional, em todos os níveis de ensino. Os principais sistemas de avaliação adotados pelo governo brasileiro são: O Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990; O Exame Nacional de Cursos (PROVÃO), que foi utilizado pela primeira vez em 1996, para avaliar o desempenho dos concluintes dos cursos superiores. Dois anos após essa realização, foi instituído o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os resultados dessa última avaliação podem ser utilizados pelo aluno, como mecanismo facilitador para o ingresso nas universidades, levando-se em consideração a pontuação obtida.

Em contrapartida ao quadro de baixos resultados evidenciados acima, Vieira e Farias (2007) afirmam que:

Indicadores sobre a expansão da oferta, por outro lado, sinalizam avanços significativos. 'De 1991 a 1998, a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 86% para 95%.' (BRASIL, 2005, p. 5). Com isso o Brasil antecipa uma das metas expressas no Plano Decenal de Educação para Todos, a qual projetava uma cobertura de 94% até 2003 para a população em idade escolar. (FARIAS, 2007, p.170).

A realidade educacional brasileira, como se vê, dá sinais de que os investimentos estão conseguindo alterar gradativamente a situação existente, embora sua operacionalização ocorra de modo diferente do que se espera. A transformação da realidade é difícil porque o que está instalado na sociedade, está também no sistema de valores de cada uma das pessoas que a compõe, o que exige tempo para que os novos hábitos, costumes e idéias sejam modificados.

Desde a década de 1990, as propostas de mudança para a educação incluem a modernização do sistema de gestão pública, a melhoria da qualidade do ensino, o fortalecimento da profissão docente e o aumento dos investimentos. Isso significa uma verdadeira reforma ou reconstrução de todo o sistema até então estabelecido. Para que isso seja possível, é necessário que haja continuamente o

empenho do Estado em inserir o sistema educacional numa perspectiva de reconhecer e adotar as inovações que ocorrem na sociedade. Caso contrário, o País poderá enfrentar conseqüências futuras por não preparar devidamente seus cidadãos para fazerem parte de um processo de globalização.

Medidas como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional nº 53 de 9 de dezembro de 2006, que destinam 60% dos recursos desse nível de ensino para profissionais da educação e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei 9.424/96, preveem também recursos para ajudar a instituição que educacional, que ainda não se consolidaram, de modo a provocar pleno êxito em suas operacionalizações financeiras. Não se sabe se essas medidas são realmente propostas de solução definitiva para as dificuldades que tem enfrentado o sistema educacional brasileiro. Tem-se certeza de que, enquanto documento, uma e outra medida se circunscrevem no âmbito da preocupação com a melhoria da qualidade do ensino.

Não basta, no entanto, destinar recursos e acrescentar artigos ou resoluções à legislação vigente. Torna-se urgente que essas decisões sejam concretizadas, acompanhadas e, principalmente, fiscalizadas nas bases onde estejam sendo executadas. O trabalho de planejamento das estratégias políticas, feito em diálogo com as bases, contribuiria para a melhor adequação da legislação à realidade. Isso evitaria, por exemplo, que houvesse concentração de escolas em determinados bairros ou regiões, deixando outros lugares descobertos no atendimento à clientela carente desses serviços. Ou ainda, a reforma e melhoria de condições didático-pedagógicas em escolas já bem equipadas, em detrimento de melhorias em unidades de ensino com precárias condições de aprendizagem. Nessas situações freqüentemente reais, a fração de aplicação dos recursos ou fundos de investimentos nem sempre corresponde às necessidades locais, por motivos os mais diversos, inclusive os de prioridades governamentais.

Pelo conhecimento que se tem através de observações e de estudos sobre a Escola Municipal Pe. Armando de Paiva, motivo dessa historização, os recursos ali aplicados foram modestos, embora existisse necessidade de melhorias das condições físicas e didáticopedagógicas. Além do mais, a ausência de oportunidade de continuação dos estudos na própria comunidade desfavoreceu a preparação de

jovens e adultos para ingressarem no mercado de trabalho em funções qualificadas. Em capítulo posterior, teremos a oportunidade de analisar as características desta unidade de ensino, o que levará a perceber o que foi nela investido no percurso de trinta anos, período no qual se circunscreve esta pesquisa.

2.2 A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

No contexto geral da educação brasileira, há um capítulo merecedor de reflexão e de estudos: a educação quilombola, a qual, por séculos, esteve à margem das prioridades das políticas públicas do País. Sobre esse distanciamento, Cruz afirma que

Há cerca de 43 anos, a história da educação brasileira tem seu espaço no currículo de formação do educador como disciplina específica. Porém, observando-se a bibliografia nesta área, teremos a nítida impressão da inexistência de experiências escolares dos negros em período anterior à década de 1960, quando a rede pública de ensino sofre vasta expansão do número de vagas. (CRUZ, 2005, p. 21).

A afirmação da autora nos faz constatar que, nem em momentos de investimentos educacionais que incluíram a ampliação do acesso a instituições de ensino, a população quilombola foi motivo de atenção. Os recursos e tecnologias, em sua maioria, foram aplicados e voltados para escolas que se situavam em centros urbanos, permanecendo o distanciamento social e econômico entre a sociedade urbanizada e essas comunidades.

Falar de educação quilombola é expor a público as desigualdades maiores que os indivíduos inseridos nessas comunidades ainda vivenciam. As comunidades afrodescendentes, como visto ao longo desta reflexão, estão, desde o início da construção cultural do país, no lado da submissão, da exclusão. O sonho de liberdade afastou-os para longe dos seus ex-donos e os fez exilarem-se em lugares de difícil acesso, aumentando não só a distância geográfica, mas também social. Assim, mantiveram-se até agora tentando reerguer sua história verdadeira, e por terem, desde o início, enfrentado uma condição de exclusão, apresentam os mais baixos índices de escolarização.

Informações fornecidas pelo projeto Brasil Quilombola, em artigo intitulado Educação Diferenciada, Realidade Nacional (2009, p. 2), dão conta de que “existem 49.722 pessoas matriculadas em 364 escolas localizadas em áreas de quilombos.” Dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) revelam também, através do mesmo artigo, (p. 2), que 62% dos matriculados estão concentrados na região nordeste. Devemos assinalar que esse percentual corresponde a 30.827 indivíduos, número elevado, considerando-se que essas pessoas são as que estão diretamente ligadas a essas comunidades, todas na região nordestina. Chama a atenção o fato de tão elevado número de pessoas nunca ter promovido movimento ou organização, em exigência dos seus direitos constitucionais nessa região. Mas, considerando-se que essa área territorial é extensa e que esses indivíduos estão espalhados em pequenas comunidades distantes umas das outras, supõe-se que esse seja um dos motivos da ausência de reivindicação dos seus direitos.

Outro indicador de fundamental importância é o fato de que, por estarem longe dos núcleos urbanos, essas populações não tiveram as informações educacionais necessárias para conhecer o poder de conquista dos seus espaços sociais. Consequentemente, registram-se altos índices de analfabetismo e baixo nível de escolaridade, alimentados pela falta de políticas públicas educacionais, que atendam a essas comunidades de modo compatível com o resto da população. A educação no contexto de uma estrutura social é condição fundamental na preservação da identidade, dos saberes tradicionais e da promoção social. Mas isso só acontece se houver um esforço conjunto de todos os segmentos envolvidos: na escola através dos professores; na comunidade, através da participação das famílias e na sociedade, através de ações políticas adequadas.

O principal núcleo de reflexões sobre a consciência negra encontra-se em Salvador, capital da Bahia, motivado pelo fato de que muitos afrodescendentes do lugar conseguiram ultrapassar a barreira do ensino médio, chegando às universidades. Em decorrência disso, conquistaram espaços em cargos públicos ou em comando de empresas, na qualidade de bacharéis, juizes administradores, sociólogos, antropólogos, médicos, entre outras profissões. Por terem a oportunidade de conhecer a importância dos seus direitos, muitos deram início a uma sequência de ações coletivas ou mesmo individuais, motivadoras de decisões

legislativas que obrigam o governo a reconhecer e incluir nas suas metas a melhoria das condições de vida e a promoção da condição social dessas populações.

No século XXI, urge a necessidade de mudança para novos reconhecimentos, prioridades e valores, bem como a quebra de paradigmas sobre como lidar com os afrodescendentes na perspectiva de uma prática da alteridade. Essa necessidade pode gerar conflitos entre os que querem e precisam ascender da sua condição social e os que se sentem ameaçados pela possibilidade de perda do seu *status quo*. Segundo Rosa, (2003, p. 24), “toda mudança nasce assim do casamento entre a necessidade e o desejo.” Essa ideia contempla a exposição acima, quando se reflete sobre o encontro da melhoria do nível de instrução educacional, com o desejo de mudança da condição de exclusão da população em referência.

Há também a necessidade de o país reconhecer o valor do povo que funcionou como força motriz para alavancar a economia, nos primeiros séculos de sua construção. Para tanto é indispensável que se faça agora a preparação dessas pessoas, para que tenham um novo pensamento, uma nova visão de futuro e saibam exercer plenamente a sua cidadania.

A condução do sistema educacional brasileiro, na totalidade de escolas que ele comporta, apresenta vários avanços que tentam corrigir o estabelecimento de um modelo excludente, que dificultou e até impediu que milhares de brasileiros ingressassem na escola. Um desses avanços foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Observando o enunciado da sua estrutura, percebemos que essa instituição traduz uma visão plural sobre a educação, principalmente por incluir o tema da diversidade, possibilitando a articulação com experiências e programas diversos. Mas é preciso firmeza de decisões duradouras, para que se possa avaliar os reais resultados de suas execuções. Caso contrário, haverá sempre motivo para questionamentos, como: “Para onde aponta hoje a educação no Brasil?” (ARROYO, 2011, p.163), ou “Para onde vai a educação?” título dado a uma das obras de Piaget, publicada em 2007.

Necessário se faz que a educação brasileira mude, sendo capaz de caminhar lado a lado com as mudanças que se verificam nas novas tecnologias da comunicação, na biomedicina, na genética, no lazer, nas formas de administrar o momento novo. Rosa (2003) se refere com muita propriedade às situações de

mudança na sociedade, enfatizando o quanto as alterações provocadas não obtiveram êxito, quando escreve:

Mudar não era como gostariam muitos, uma questão técnica, quantitativa. Por isso, o final da história – bastante conhecido – não foi feliz: o projeto econômico fracassou; o ensino médio não tendo acompanhado as necessidades do mundo do trabalho, frustrou sua clientela, empurrando-a para o ensino superior (ROSA, 2003, p. 32).

Essa afirmação mostra uma crítica aos resultados negativos de políticas públicas adotadas, que quase sempre direcionam metas com objetivos quantitativos, como se fossem a real necessidade. Em verdade, mais que elevação de índices, é preciso não esconder a realidade dos resultados e assumi-los. Há, no entanto, a demonstração de apresentar ao mundo indicadores de uma situação de mudança: “Faz bem” aos órgãos financiadores, alimenta os programas de governo.

Sabe-se que muitas foram as mudanças verificadas na legislação voltadas para a instituição educacional no País, as quais, em diferentes momentos, deram contribuições importantes, principalmente no aumento gradativo do acesso escolar, às populações de baixo poder aquisitivo. Reconhece-se também que os indicadores sociais têm apontado avanços positivos, inclusive nos índices de analfabetismo, mortalidade infantil e moradia. Entretanto o país é multicultural e demanda tempo para que se atinjam indicadores próximos ao ideal nas diversas regiões.

As metas e objetivos serão alcançados, se buscarmos, na dinâmica cultural, as razões das suas diferenças. Nessa linha de reflexão, amparamo-nos em Durkheim (1968, p. 101), quando afirma: “[...] é à sociedade que devemos interrogar; são suas as necessidades que devemos conhecer, já que é a essas necessidades que devemos satisfazer.”

A escola é, nesse percurso, o ponto de convergência dos saberes para a ampliação da visão de mundo e melhoria das condições de vida. Ela é responsável por trazer as informações sobre o novo e captar o conjunto de ideias e valores *que* constituem um currículo invisível, o qual só se deixa transparecer nas sutilezas da prática educativa. Moura (2006), referindo-se a esse currículo, afirma que:

Nas festas, os valores que a comunidade reputa essenciais e que condensam esse saber são constantemente reafirmados e renegociados constituindo assim um currículo invisível através do qual são transmitidas as normas de convívio comunitário. (MOURA, 2006, p.261).

Assim, o currículo caracteriza-se pela soma de todos os saberes não palpáveis transmitidos de geração em geração, que inclui também as crenças, as formas de expressão, a musicalidade da voz e da sonoridade dos instrumentos musicais.

A escola deve identificar e reconhecer a importância desse currículo, transformando-o em elemento construtor da auto-estima de quem o detém. Essa é ainda uma tarefa difícil de ser realizada. Sobretudo porque muitos professores e equipes pedagógicas trazem em seus históricos acadêmicos pouca familiaridade para trabalhar com a pluralidade cultural e étnica presente em nosso país.

Na amplitude do objeto de estudo aqui interpretado, observa-se pouco reconhecimento desse currículo no cotidiano escolar, visto que a escola embora inserida numa comunidade quilombola, não desenvolve uma proposta pedagógica que valorize suas especificidades, mesmo que a legislação direcione para que isso seja realizado.

Ao refletir sobre a legislação educacional, em especial a que se refere ao respeito à diversidade cultural, seja quilombola ou indígena, vê-se que esforços foram demonstrados para que a educação brasileira, numa proposta de atender a todas as camadas sociais, acompanhe as mudanças atuais que ocorrem no país. Essas alterações têm, no entanto, quase sempre provocado impactos e exigem mudança de atitude profissional para vivenciar situações novas.

No campo educacional, essas mudanças recaem em qualificação docente, novas atribuições das equipes técnica e pedagógica, adoção de novas tecnologias e procedimentos didáticos do cotidiano. Para isso, é preciso também conhecer e perseguir as novas metas, fornecer preparação, treinamento e esclarecimentos às equipes envolvidas sobre como realizá-las, para que a quebra de paradigmas se estabeleça.

A educação quilombola se apresenta com um novo momento e permeada de novos direcionamentos. É uma proposta que exige rupturas no modo de ensinar e aprender, possibilitando aos professores uma releitura dessa relação, contando,

para tanto, com um direcionamento curricular que deve ser seguido. Dessa forma caminharão lado a lado, tanto os aspectos materiais, como as ideias e modos de pensar que exercitam a alteridade e facilitam uma prática pedagógica, incluída na diversidade e praticante de uma ação que a respeite.

Afirmo que a escola preenche duas funções: preparar o futuro e assegurar ao aluno as alegrias presentes durante esses longuíssimos anos de escolaridade que a nossa civilização conquistou para ele.

George Snyders

CAPÍTULO III – A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DA ESCOLA MUNICIPAL PADRE ARMANDO DE PAIVA



Figura 6 – Localização da escola de Sibaúma em 1980



Figura 7 – Instalações da escola de Sibaúma em 2010

As imagens acima revelam os dois contextos em que conhecemos a unidade educacional hoje denominada Escola Municipal Padre Armando de Paiva. Antes, no ano de 1980, quando a conhecemos pela primeira vez, funcionando numa casa de palha de coqueiro, cuja localização situa-se a direita da imagem, por trás do coqueiro. Decorrido todo esse tempo (trinta anos), perdemos muitas imagens da antiga escola e do prédio que se encontrava em fase final de acabamento, local em que funciona até hoje a escola, retratada na imagem com data de 2010. Também não foi possível recuperar muitas imagens do cotidiano e de grupos de pessoas com os quais conversávamos, em diversos momentos em que lá estivemos.

O direcionamento desta pesquisa se circunscreve na análise histórica da trajetória educacional da instituição referida, num período mencionado. O ano escolar inicial da série que faz parte desta pesquisa é o de 1980, do qual dispomos de dados coletados por nós, quando, naquele momento, iniciamos o estudo etnográfico da comunidade de Sibaúma, onde se localiza a escola, por estar participando de um curso de pósgraduação na UFPE. No período que tomamos para

pesquisa, incluímos dados fornecidos pela Assessoria Técnica de Planejamento (ATP), da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). Dentro do período estudado, os dados para a análise foram coletados/organizados e analisados a cada 5 anos. Referem-se a um percurso histórico através de interpretação das categorias de análise propostas, consideradas aqui como trajetórias educacionais. Essas categorias correspondem às condições da escola no que se refere aos aspectos físicos, à evasão, à repetência, à qualificação docente e à evolução dos níveis de ensino. Elas nos orientam para a análise das alterações que aconteceram na escola e em seu entorno no mesmo período.

Para a compreensão do contexto histórico no qual a escola se insere, destaque-se o fato de que a comunidade é reconhecida pelo governo do Estado, como quilombola, com certificação em 08/06/2005. O reconhecimento foi possível pelo fato de a comunidade apresentar características de acordo com a Instrução Normativa nº 56, conforme descrição abaixo:

[...] consideram-se remanescentes de comunidades dos quilombos, os grupos étnico raciais, seguindo critérios de auto definição, com trajetória histórica própria, dotadas de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. BRASIL. Instrução Normativa N 56, Brasília, MEC 7 de outubro de 2009, cap.III, art. 3.

A escola insere-se no contexto de afrodescendência, mas sua atual condução pedagógica não executa as orientações do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), que sugere ações pedagógicas para a educação em comunidades de remanescentes de quilombos. Essas orientações estão embasadas na Lei 10639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das escolas públicas e particulares.

Consideramos esta escola um caso para estudo, uma vez que a mesma continua sendo a única existente na comunidade, instruindo, por vinte e cinco anos, turmas de primeiro a quarto ano do ensino fundamental. Isso obrigou a população estudantil a se deslocar para a sede do município, a fim de continuar seus estudos, por todo esse período. A partir do ano de 1994, deu-se início à oferta de turmas da educação infantil. No ano de 2006, a escola passou a oferecer o quinto ano. Em

2009, foram oferecidas também turmas do sexto e sétimo ano, e em 2010, uma turma de alunos do nono ano.

A escola foi instalada na comunidade no ano de 1981, por um esforço inicial do Padre Armando de Paiva, que visitou Sibaúma pela primeira vez em 1962. A partir desse primeiro contato, o padre identificou a principal reivindicação da comunidade, uma escola. Na época, o local não dispunha de uma via de acesso que permitisse a chegada de material para a construção de um prédio. Os caminhos eram estreitos, pelos tabuleiros, ou por beiramar, aproveitando-se a maré baixa, em automóveis capacitados para andar nessas condições. Assim, o primeiro núcleo escolar foi construído tendo paredes e teto de palha de coqueiro, material comumente utilizado na construção das moradias. Até então, os primeiros moradores não dispunham de um espaço dedicado à prática do ensino das letras e dos números. Por isso, a transmissão dos saberes ocorria de modo informal. Os moradores autóctones que tiveram condições foram alfabetizados em escolas das comunidades vizinhas.

No momento em que realizou a primeira pesquisa na comunidade, ocorreram quatro entrevistas com o então prefeito, Sr. Nivaldo Barros. Conforme relatou, incentivou os moradores a terem carteira de identidade e título de eleitor, tendo ficado surpreso ao identificar que quase todos os adultos eram analfabetos, o que motivou o recolhimento de impressões digitais para substituir a assinatura de cada documento. Além do mais, muitos não tinham sequer certidão de nascimento, tendo sido necessário todo um trabalho para atenuar esses problemas, que atrapalhavam o exercício da cidadania. Com o incentivo do Padre Armando, deu-se início às providências necessárias para a instalação de uma escola para a comunidade. Posteriormente, a Prefeitura de Tibau do Sul, município ao qual a comunidade politicamente pertence, angariou recursos federais para a abertura de uma estrada, construção de uma escola e melhoria das moradias da população autóctone, através do Programa de Desenvolvimento de Comunidades Rurais, (PRODECOR).

Logo após a inauguração do acesso à comunidade, tivemos a oportunidade de conhecê-la (1980), e iniciamos a realização de uma pesquisa etnográfica. Foi possível documentar a fisionomia do lugar, as pessoas, as paisagens e a escola, que precariamente existia, por iniciativa do padre. Havia um único cômodo onde a professora dava aulas de iniciação a conteúdos básicos, num regime de

multisseriação, visto que os alunos apresentavam níveis de conhecimentos bastante diversos.

Quando entrevistamos pela primeira vez a professora, indagamos sobre sua atuação como docente e sua formação, entre outros aspectos sobre a escola. Declarou naquele momento:

Eu freqüentei a escola até a 4ª série, em Tibau e ensino aos alunos a escrita dos nomes e também a fazer algumas contas de matemática. Gosto também de mandar elas fazerem cópias de palavras e de frases para os que estão mais adiantados. (SET/1980).

Lembramos que esse depoimento ocorreu no espaço escolar construído com palhas de coqueiro e com piso de areia, chamando-nos a atenção para as precárias condições de aprendizagem naquele momento. Conforme os registros do diário de campo, eram 17 alunos em idades e níveis de conhecimentos diferentes.

Essa entrevista ocorreu no mês de setembro de 1980, em horário matutino. Na sala de aula, foi possível registrar que havia no quadro de giz uma solicitação de dever de casa. A tarefa consistia em escrever palavras que começassem com vogal. Os recursos didáticos como livros ou mapas eram inexistentes. Com exceção de algumas bancas para os alunos e de um quadro de giz muito desgastado, não havia nenhum outro equipamento que servisse de apoio pedagógico à professora. As crianças não dispunham de livros didáticos, mas apenas cadernos e lápis comprados pelos pais, o que se constituía, naquele momento, um bom recurso para auxiliar o trabalho da professora. No seu depoimento, a professora informou também que fazia “exercício de caligrafia, para melhorar a letra”. Quando conseguia alguma ajuda de papel da prefeitura mandava as crianças desenharem. Contava com uma caixa de lápis de cor e emprestava aos alunos, num processo de permuta de cores entre eles, quando havia essa atividade.

Notamos as dificuldades por que passava aquele núcleo escolar, sem uma orientação sobre como deveria ser o seu cotidiano. Não havia planejamento das atividades, resultam de aprovação, evasão, repetência. A professora tinha total autonomia para decidir sobre todos os procedimentos escolares. No entanto, demonstrava na sua fala um perfil de educador: aquele que, independente da sua titulação, esforça-se em transmitir o que sabe, mesmo em condições precárias e,

cotidianamente, consegue ajudar os seus alunos a decifrar os códigos ainda secretos e impressos nos livros ou em outras legendas.

É assim o início da trajetória educacional da Escola Municipal Padre Armando de Paiva, que descrevemos. O único espaço de educação da comunidade de Sibaúma que poderíamos chamar de formal, pois, mesmo sem direcionamento político-pedagógico, era um lugar de encontro para se ensinar e aprender algo novo. Sabemos que, cotidianamente e de modo informal, acumulamos conhecimentos, independentemente das características do espaço físico em que eles acontecem. Com muita propriedade, Brandão 1984, afirma que:

Não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (BRANDÃO 1984, p. 9),

Com essa citação, iniciamos a trajetória da escola objeto do nosso estudo, a partir do momento de transição entre a sua instalação em espaço coberto com palhas de coqueiro e o construído com materiais de alvenaria.

Logo após a construção da escola, no ano de 1982, as crianças foram transferidas para o novo prédio, que apresentava instalações físicas muito melhores: possuía duas salas de aula, secretaria, um corredor central e dois sanitários.

Nossa reflexão sobre a escola, ao iniciar a coleta de novas informações, visando elaborar sua trajetória, começa enfrentando dificuldades em encontrar dados do ano de 1985. Os registros documentais sobre matrícula, evasão, repetência e corpo docente só puderam ser obtidos a partir de 1987, visto que não havia na escola atas, diários de classe, ou qualquer outra forma de registro, até 1986.

Para a coleta de informações necessárias, utilizamos um formulário para preenchimento dos dados com os registros históricos disponíveis na escola. Paralelamente aos dados histórico-educacionais quinquenais, localizamos ex-diretores e pessoas responsáveis pela escola, que atuaram em períodos diferentes, e puderam fornecer, através de sua história oral e apoio de questionário, o perfil da escola nos períodos investigados. As pessoas localizadas e consideradas como informantes não colocaram obstáculos em dar informações sobre a realidade da

escola nos momentos em que ali trabalharam. Por meio de entrevistas, obtivemos informações sobre as características da escola no período compreendido entre o ano de 1985 a 2010, conforme tabela a seguir.

Tabela Nº 2
Trajetória das condições físicas da escola Padre Armando de Paiva,
entre 1985 e 2010

CARACTERÍSTICAS	ANOS					
	1985	1990	1995	2000	2005	2010
Paredes	Alvenaria	Alvenaria	Alvenaria	Alvenaria	Alvenaria	Alvenaria
Cobertura	Telha	Telha	Telha	Telha	Telha	Telha
Piso	Cimento	Cimento	Cimento	Cimento	Cimento	Cimento Cerâmica
Nº de salas	02	02	02	04	04	06
Secretaria	01	01	01	01	01	01
Cozinha	01	01	01	01	01	01
Sanitários	02	02	02	02	02	02

Fonte: Dados da Pesquisa

Observando a tabela acima, constatamos que o que há de mais significativo nas condições físicas da escola é o fato de terem sido construídas, no ano de 1990, duas salas de aula, que possibilitaram a oferta do sexto e do sétimo ano. No segundo semestre de 2009 e início de 2010, foram construídas mais duas salas de aula, que receberam revestimentos cerâmicos no piso e nas paredes. Essa ampliação possibilitou a convocação de matrículas para as turmas do oitavo e do nono ano. Concluída a ultima ampliação, a escola passou a ter as seguintes características: seis salas de aula; um espaço administrativo onde funciona a secretaria, a diretoria e a sala dos professores; nessa mesma sala ficam também armazenados os gêneros alimentícios para a merenda escolar, que é servida diariamente; uma cozinha, que funciona no final do corredor central da escola equipada com fogão, geladeira e freezer; além dos utensílios necessários à preparação dos lanches. Na figura número 8, podemos visualizar o espaço em que ela está instalada.



Figura 8: Espaço de instalação da cozinha da escola
Fonte:Arquivo Terezinha Martins, 2010

As instalações sanitárias compreendem espaços para dois sanitários, sendo um para atender o sexo masculino e outro para o sexo feminino. Os mesmos não apresentam características de adaptabilidade nem acessibilidade.

Há ainda uma pequena sala que funciona como biblioteca, com pequeno acervo sem cadastro ou outra forma de registro que possibilite a localização do que se quer utilizar, de modo funcional.

Na entrada principal da escola, até o ano de 2010, não constatamos alterações no piso com característica tátil, nem rampa de acesso. Pelo contrário, a calçada é alta, apresentando um conjunto de degraus para alcançar seu patamar.

Refletindo sobre a trajetória de melhoria das condições físicas, observamos que a escola, dez anos após a sua construção, foi beneficiada com a chegada da luz elétrica e o abastecimento de água, como rede de fornecimento da empresa estatal. De acordo com uma de nossas entrevistadas, em 2010, M. V. do Nascimento, funcionária da escola desde 1985 e atualmente fazendo parte do quadro de professores da escola,

[...] o abastecimento d'água, antes da instalação da rede de águas, era feito através da retirada de água de uma cacimba. Para essa tarefa, a escola contava com dois homens que ajudavam a escola, sendo que um trabalhava pela manhã e outro à tarde. (NASCIMENTO, 2010).

A declaração acima corrobora dados da nossa primeira pesquisa. Quando desenvolvemos a etnografia da comunidade entre 1980 e 1981, a realidade da escola era exatamente essa. Havia a caixa d'água e os sanitários na escola nova, mas não se contava com uma rede de abastecimento que colocasse essas instalações hidro-sanitárias em condições de uso. Em visita a algumas casas recém-construídas e já ocupadas à época da nossa primeira pesquisa e que, juntamente com a escola, fizeram parte do programa (PRODECOR), verificamos que os banheiros serviam de depósitos para estocar lenha ou guardar instrumentos agrícolas simples. A falta d'água gerava o uso indevido desse espaço, conforme declarou a moradora nativa, dona A. Camilo, em entrevista realizada em novembro de 1980: “Quem já se viu banheiro sem água? Quando eu quero tomar banho, ao invés de trazer uma lata d'água para a casa, eu me joga logo no rio.”

Essa declaração denuncia uma situação de precariedade das condições de higiene, visto que, de qualquer forma, ela utilizaria água sem tratamento. Além do que, tanto o rio, quanto a cacimba, não estavam tão perto de sua casa. O consumo da água, tanto na escola quanto nas residências, era feito sem nenhum processo de tratamento até a chegada da rede de abastecimento, pela companhia de águas do Estado.

Como nossa análise interpreta o percurso histórico em série quinquenal, constatamos que, até a chegada da luz elétrica e da água, era nítida a precariedade desses serviços na comunidade. Sua ausência impedia a utilização de equipamentos de apoio às condições pedagógicas que necessitassem de fontes de energia. Eram utilizados na comunidade pequenos equipamentos de som e rádio, com utilização de pilhas. Não havia, por exemplo, posto de saúde, mercearia, praças públicas, calçamento. Todo o entorno das casas de palha era de areia, sem delimitações de cercas ou muros. A escola estava inserida nesse contexto de dificuldades, porém situada num espaço de natureza intocada, com praia, rio e vegetação com características de tabuleiros.

Referimo-nos agora aos equipamentos recreativos, aliados importantes no processo de socialização, como: área de lazer, brinquedos ou parque infantil que se espera encontrar numa escola. Nessas análises dos períodos quinquenais, de 1980 até 2010, não identificamos nenhum registro desses equipamentos, conforme as informações dos nossos entrevistados e observações diretas.

Os alunos, nos intervalos de aulas, no início e final de período dedicam-se às atividades de correr, pular e conversar. Na coleta de dados de 2010, observamos que, nos horários livres, as crianças também usam o espaço da rua em frente à escola como espaço recreativo, dada a pouca movimentação de veículos em dias úteis. Não há área específica para recreação dos alunos e as pequenas áreas livres, antes disponíveis em torno da escola, foram em grande parte ocupadas pela ampliação do número de salas de aula. Com essas deficiências, não há um projeto pedagógico que desenvolva ações para ocupar os alunos de modo recreativo. Sabemos que não apenas os objetos ou equipamentos caros podem contribuir com o tempo livre, mas também atividades e brincadeiras que coordenadas, podem repercutir no desenvolvimento da aprendizagem, na psicomotricidade e na disciplina.

Outro apoio didático-pedagógico muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem é a biblioteca. Espaço destinado à organização de um acervo que, com bibliografia variada, possa atender às necessidades de leitura da sua clientela. Na busca de compor a trajetória da escola, constatamos, através dos depoimentos das nossas informantes, que não havia biblioteca, nem sala de leitura na escola até o ano de 1999. Sabemos que o interesse pelos livros e o gosto pela leitura depende muito da forma como a mesma é apresentada ao leitor e exercitada no cotidiano. Na comunidade quilombola de Sibaúma, mais precisamente na única escola do lugar, também a biblioteca teve que esperar duas décadas para chegar. Isso porque, somente no ano 2000, foi reservado um espaço para as publicações, de modo que pudessem ser consultadas onde funciona até hoje. Equipada com algumas estantes com livros didáticos sem catalogação ou outra forma de facilitar a localização das publicações, a pequena sala recebe o nome de biblioteca.

Uma nova trajetória educacional passa a ser analisada a partir dessa parte do trabalho. Essa se refere ao corpo discente da escola ora em estudo, em relação aos níveis de evasão, repetência e aprovação.

Como resultado da nossa primeira pesquisa, constatamos que, em 1980, havia na escola 17 crianças em idades e níveis de aprendizagem diferentes, características de classe de multisseriação. Do ano de 1985 não constam registros documentais nos arquivos da escola sobre o alunado, visto que as anotações somente passaram a ser feitas, a partir de 1987, observa-se uma lacuna histórica e uma postura pedagógica de pouca valorização em preservar a vida estudantil dos que freqüentavam a escola.

A seguir, apresentamos, através da tabela nº 3, toda a evolução da matrícula da escola, de acordo com os períodos letivos de interesse da pesquisa.

Tabela Nº 3
Números de alunos por nível de ensino, de acordo com o ano letivo estudado

Nº de alunos por nível	Ano Letivo						
	1980*	1985**	1990***	1995***	2000****	2005****	2010****
Educação Infantil	-	-	-	32	32	44	51
Ensino Fundamental Multisseriada	17	-	-	-	-	-	-
Ensino Fundamental 1ª e 2ª Série	-	-	113	87	57	73	40
Ensino Fundamental 3ª a 4ª Série	-	-	-	35	40	51	57
Ensino Fundamental 5ª a 9ª Série	-	-	-	-	-	-	80
Educação de Jovens e Adulto - EJA	-	-	-	-	-	27	19
TOTAL	17	-	113	154	129	195	247

Fontes: *Dados da Pesquisa Etnográfica

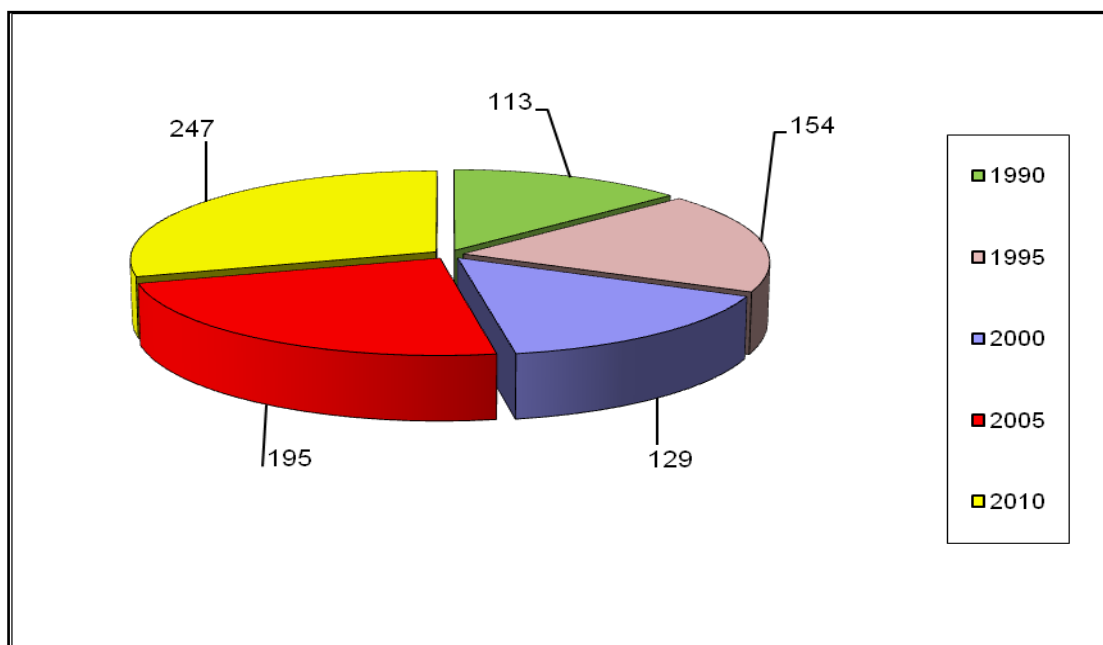
**Ausência de Registro na Escola

*** Registro da Escola

**** ATP/SEEC-RN, 2011

Conforme o registro da escola, somente a partir no ano de 1995 foram atendidas crianças na educação infantil, na faixa etária de 3 a 5 anos. Esclarecemos que, a partir do ano 2000, optamos por apresentar os dados referentes a esse e demais níveis de ensino, fornecidos pela Assessoria Técnica de Planejamento (ATP) da SEEC/RN. Utilizamos os dados da nossa pesquisa sempre que os dados oficiais não forem disponibilizados. Nesse sentido, haverá sempre uma complementação de dados dos dois segmentos de informação.

Gráfico Nº 1
Números de alunos por nível de ensino, de acordo com o ano letivo estudado



Fonte: Dados da Pesquisa
 ATP/SEEC-RN 2011

Também referente aos mesmos dados, apresentamos a representação gráfica número 1, com vistas à visualização da evolução anual da matrícula da escola. Observamos que o ano de 2010 apresentou o maior número de alunos entre todos os períodos estudados, com um total de 247 discentes. Vale ressaltar que neste valor estão inclusos os 19 alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Na exposição abaixo, destacamos os quantitativos que podem ser visualizados na tabela 4, os quais tratam da educação infantil da unidade escolar objeto deste trabalho.

Tabela Nº 4
Número de alunos da Educação Infantil de 1995 a 2010

ANOS	Nº DE ALUNOS
1995*	32
2000	32
2005	44
2010	51

Fonte: ATP/SEEC-RN 2011

*Dados da Pesquisa

O início da oferta da educação infantil se constitui um marco para a educação na comunidade, por contribuir para a preparação das crianças para o ensino fundamental. Sua chegada, no entanto, a exemplo de outras melhorias que poderiam beneficiá-las por direito, demorou a chegar, fato que só ocorreu em 1995. Na sequência das informações da tabela 3, observamos um aumento gradativo no número de crianças vinculadas a esse nível de ensino. Vários fatores contribuíram para esse resultado: a consciência dos pais sobre a importância da educação infantil favorecida pelas informações através dos meios de comunicação e os programas sociais que fazem parte das políticas públicas, são dois exemplos. A participação das crianças nesses cotidianos escolares favorece um melhor desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e psicomotoras, o que corresponde a algo positivo para o futuro de cada uma delas. Além do mais, as atividades didáticas e pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar repercutirão em melhoria do nível de aprendizagem dessas crianças e melhor preparação para os seus desempenhos nas classes subsequentes. Kramer, (2006), ao analisar a importância e o respeito que se deve dar aos direitos das crianças dessa faixa de idade, afirma que

a educação pré escolar precisa ser considerada como um direito dos filhos das classes sociais dominadas, a quem são dificultadas, e até mesmo impossibilitadas, as mínimas condições de vida. Não se pode esquecer que as análises sobre o tipo de educação pré escolar proposta se referem a apenas 3.51% de 21 milhões de crianças que têm – todas – o direito de recebê-la. (KRAMER, 2006, p. 91).

A autora afirma também que: “Existe uma enorme discrepância entre a valorização dada à criança em nível do discurso e a situação real da infância brasileira.” (KRAMER, 2006, p. 109). Essa discrepância é acentuada pela diversidade social e cultural que a dimensão territorial comporta e pelo nível de prioridade das políticas públicas direcionadas a essa população estudantil. Essas prioridades se refletem também na qualificação e formação das equipes que assistem essas crianças. Na escola que ora estudamos, vemos um quadro funcional docente atuante na Educação Infantil e Ensino Fundamental de pouca formação para lidar com esses níveis de ensino. Os dados fornecidos pela ATP/SEEC/RN-2011 revelam essa realidade; porém não demandam objetivamente

resultados de evasão e repetência, visto que essas categorias não se aplicam à educação infantil, como acontece nas classes do ensino fundamental.

Tabela Nº 5
Número de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental
de 1985 a 2010

FORMAÇÃO	1985	1990	1995*	2000	2005	2010
Ensino Médio	0	0	0	2	0	4
Fundamental completo	0	1	1	4	0	0
Fundamental incompleto	2	4	4	0	0	0
Magistério	0	0	0	0	5	0
Superior	0	0	0	0	0	9
Superior com Especialização	0	0	0	0	0	2
TOTAL	2	5	5	6	5	15

Fonte: ATP/SEEC - 2011

*Dados da Pesquisa

Na tabela nº 5, observamos os diferentes níveis de formação dos professores que atuaram na escola, nos últimos vinte anos, desde que a escola passou a atender crianças na fase da educação infantil, juntamente com as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Indagamos a partir desses dados quais foram as preocupações por parte dos poderes públicos com a qualidade do ensino naquela escola, diante de tal quadro? Quais as condições didáticas e pedagógicas que a escola oferecia? Para quem se ensinava? Enfim, qual o papel da escola?

Rigal (2000), in Imbernón (2000), se refere aos objetivos e destaca que

A escola deve cumprir um papel relevante na formação de cidadãos, como sujeitos políticos, para uma democracia substantiva que os exige protagonistas ativos e organizados: formar governados que possam ser governantes. (RIGAL, 2000, p.189).

Essa citação indica que deve haver uma valorização dos agentes que fazem parte da escola. Indivíduos que estejam preparados para se inserirem e participarem, em condições de igualdade, da cidadania. Para que isso seja possível,

é indispensável que os seus professores tenham formação adequada para proporcionar aos seus discentes, os indicadores da condição social digna. Sobre este item Ramalho, 2004, ao discutir a importância da formação do professor e a profissionalização do ensino, afirma que se deve “[...] buscar um novo paradigma na formação do professor, amparado na reflexão, na crítica, e na pesquisa” .

Entendemos que a reflexão permite ver além do que está à nossa frente, a ponto de sermos capazes de formular críticas sobre nós mesmos e o que está à nossa volta; a pesquisa, que garante, através dos procedimentos metodológicos científicos, encontrarmos respostas para nossas questões-problemas. Pesquisa esta que, na atualidade, deve refletir sobre o paradigma ecológico, cuja essência anuncia o clima emocional, social, econômico e de relações humanas; ou o respeito ao emaranhado de relações escolares cotidianas, numa adição de esforços para novas conquistas.

Diante os resultados colhidos durante este trabalho, verificamos que até o ano 2005, havia uma distância em se conseguir tais fins. Professores pouco preparados não conseguem refletir sobre o momento em que vivem, nem sabem utilizar os recursos da pesquisa na ampliação dos seus saberes.

No contexto dos quantitativos descritos acima, vemos que dos cinco professores do ano de 1995, quatro tinham apenas o fundamental incompleto. Sabiam, portanto, muito pouco além do que estavam ensinando, visto que, naquele ano, a escola oferecia turmas até a quarta série do ensino fundamental. Até o ano de 1990, entretanto, a escola oferecia apenas turmas de primeira e segunda séries. Observe-se que foram decorridos nove anos na manutenção da oferta das duas séries iniciais. Imaginamos o atraso aos quais essas gentes foram submetidas, sendo impossibilitadas de avançar seus estudos em unidades de ensino próximas às suas casas. Ressaltamos que esses egressos pertencem a uma comunidade afro descendente, de baixo nível social e econômico, o que configura um obstáculo ainda maior ao deslocamento para outros lugares em busca de novos saberes. Ainda assim, com relação ao nível de instrução de seus professores, quais os seus conhecimentos sobre infância, ou mesmo educação? Como poderiam reivindicar condições adequadas para desenvolver uma prática pedagógica para a qual eles não estavam preparados? Atribuímos ao professor a única culpa de bons ou de maus resultados? Claro que não. É a escola como um todo que deve desenvolver um conjunto de ações e prioridades que valorizem e promovam o desenvolvimento

social de todos os que fazem parte dela. “A escola não pode ficar no seu estagnado destino de perpetuadora da vida social presente. Precisa transformar-se no instrumento consciente, inteligente do aperfeiçoamento social.” (TEIXEIRA, 2007, p. 101). A educação infantil é a base da formação sócio-educacional do indivíduo e exige atenção pelas peculiaridades que lhes são pertinentes, para que a criança possa desenvolver-se plenamente. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as peculiaridades que devem ser exercitadas são: afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. O mesmo Referencial considera que educar é:

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e de estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

A prática pedagógica, conforme orientação do RCNEI, configura-se com possibilidade de sucesso escolar. É um referencial que deve ser levado em consideração em todas as unidades que trabalham com a educação infantil, em nível de nação. Mesmo havendo recomendações nesse sentido, diante de realidades tão diferentes, dispersas em todos os cantos do país, e das raízes históricas que dificultam mudança de atitude em pouco tempo, acreditamos que essa prática está longe de garantir os resultados esperados, antes que sejam feitas novas mudanças no sistema educacional. No caso da escola em estudo, há mais um fator que dificulta o sucesso das tentativas de implementação de propostas. A comunidade é atualmente reconhecida como quilombola e até então ficou de fora das melhorias do ensino, proporcionadas pelas políticas públicas, a exemplo de tantas outras existentes no país.

Ultimamente, várias iniciativas governamentais estão sendo conduzidas para diminuir os danos morais a que esses grupos foram submetidos, através do reconhecimento dos seus territórios, incluindo-os na história oficial da educação. Cruz, (2005), afirma que:

Apesar de a história da educação brasileira ter funcionado como um dos veículos de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros na sociedade brasileira, não se pode negar que existe uma história da educação e da escolarização das camadas afro brasileiras. (CRUZ, 2005, p. 30).

Na verdade, diante das discrepâncias e distanciamentos sociais, devemos reconhecer esse fato, frequentemente desprestigiado, mas bem próprio da diversidade cultural e econômica que caracteriza o país; isso é uma realidade.

Voltando a observar os dados da tabela 5, constatamos que houve gradativamente uma melhora na qualificação docente. No ano de 2005, por exemplo, todas as professoras tinham nível médio, com magistério, o que entendemos como fato positivo, favorecedor da melhoria de resultados. Passamos a analisar o desempenho das turmas do ensino fundamental no que se refere às categorias evasão, repetência e aprovação, estabelecendo uma relação com a qualificação docente.

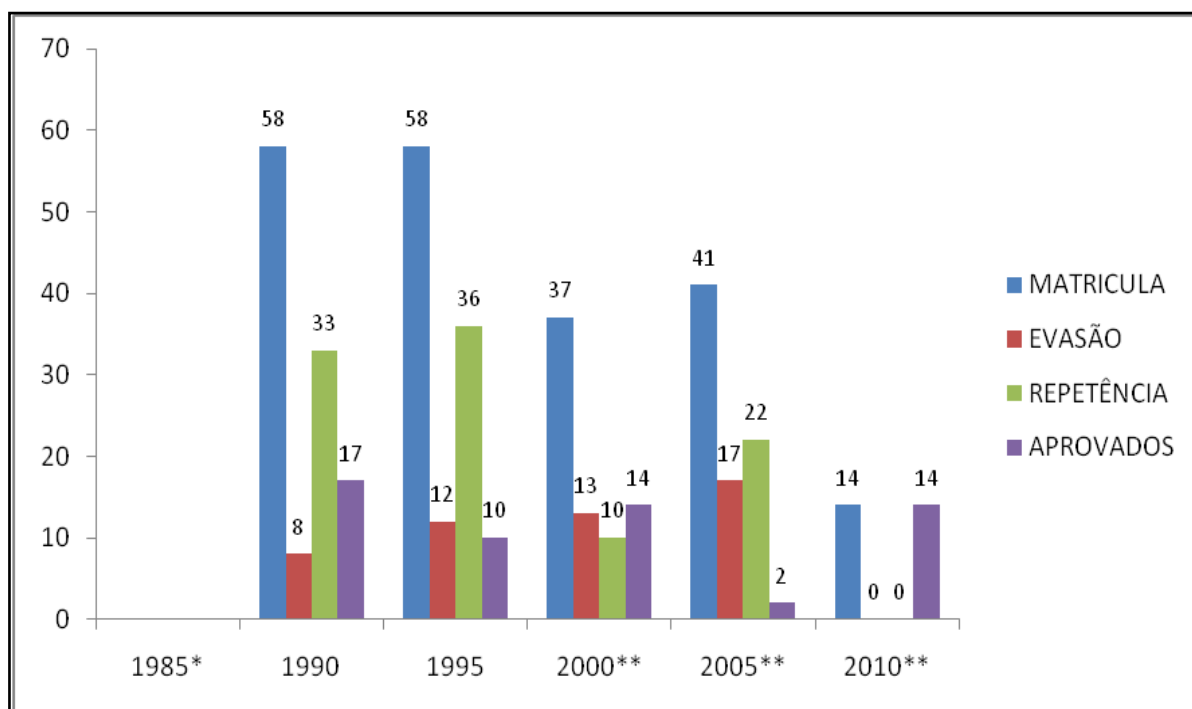
Chamamos atenção que, embora a pesquisa se proponha discutir um período educacional que começa em 1985, não apresentamos dados referentes àquele ano quanto ao número de alunos, em virtude de, naquela época, não haver registros documentais nem na escola, nem na ATP/SEEC/RN, principais referências exigidas pela pesquisa. Conforme depoimento colhido em 2010, de uma das funcionárias da escola pesquisada, M. V. do Nascimento, que ainda trabalha na instituição, havia, no ano de 1985, duas professoras com nível de estudos fundamental incompleto. Entretanto ela não soube informar quantos alunos havia naquele momento, “pois não havia exigência de se registrar número de alunos, de aprovados ou de repetentes”. (M.V. do Nascimento, agosto de 2010). De acordo com a secretaria da escola, obtivemos informações de que os dados sobre o corpo discente só foram anotadas a partir do ano de 1987.

No ano de 1990, de acordo com dados da secretaria da escola, eram oferecidas apenas turmas de primeira e de segunda série, atendendo um total de 113 alunos, nos turnos matutino e vespertino. Para assumir essas turmas, a escola contava com 5 (cinco) professoras, sendo 4 (quatro) com o fundamental incompleto e 1 (uma) com fundamental completo.

Ao se analisarem as informações referentes à primeira série do ano de 1990, conforme podemos visualizar no gráfico nº 2, observamos o alto índice de evasão e

repetência em relação ao número de matriculados. Dos 58 inscritos, 33 (56,89%) alunos ficaram retidos na série, sendo que, do total geral da série, oito evadiram-se. Para reforçar o quadro desanimador no que se refere ao desempenho escolar, a situação se repete na segunda série do mesmo ano, quando, dos 55 alunos matriculados, apenas 10 foram aprovados, sendo que, do total, 34 (61,81%) ficaram retidos, enquanto 11 alunos abandonaram os estudos, enquadrando-se na categoria evasão, conforme se pode visualizar também no gráfico nº 2, apresentado a seguir.

Gráfico Nº 2
Número de alunos da 1ª série, matriculados segundo evasão e repetência, nos períodos estudados



Fonte: Dados da Pesquisa

**ATP/SEEC-RN 2011

*Ausência de registros documentais

Quando comparamos a primeira série do ano de 1995, constatamos que os resultados do baixo desempenho dos alunos repetiram-se, tal como em 1990. Assim nesse último ano, com igual matrícula (58), a repetência aumentou, atingindo um total de 36 alunos. Que fatores podem ter colaborado com tal desempenho? As respostas são múltiplas, porém recaem sobre um único ponto: a instituição. Ela inclui responsabilidades de gestão para com sua clientela e para suas equipes. É certo

que a formação do professor é fundamental para desenvolver uma prática pedagógica construtiva. Mas é preciso que ele tenha sido preparado para exercer essa função. Na escola que estamos historicizando, identificamos que, além da falta de apoio pedagógico, (pois a escola não tinha diretor nem supervisor pedagógico à época), e de recursos didáticos, a qualificação dos professores influenciou de modo significativo esses resultados. Vimos que, tanto em 1985, como em 1990, a escola oferecia apenas duas turmas de primeira e segunda série, ambas conduzidas por professoras com o ensino fundamental. Como esperar dos alunos bons níveis de aprendizagem, redução da evasão e da repetência com esse nível de formação docente? São muitas as variáveis intervenientes nesses resultados. Por isso, não devemos atribuir a causa a um ou a outro fator isoladamente. Na formação dos professores aqui mencionados, estes não tiveram sequer a oportunidade de conhecer o que é ser professor. Na verdade, cada um deles estava professor. Não era professor.

Ainda interpretando as informações apresentadas no gráfico 2, que põem em destaque a matrícula da primeira série, o mesmo permite a visualização das trajetórias das variáveis em estudo, em período quinquenal que vai de 1990 até o ano de 2010. Pode-se observar que, embora o número de alunos de 1990 e 1995 apresente-se estável, com 50 inscritos, as matrículas no ano de 2000 sofreram uma redução significativa, com 37 alunos. Para afetar mais ainda o baixo desempenho da escola, essa redução apresentou uma relação inversa quanto à evasão, que aumentou para 13 alunos em 2000.

Se recorrermos aos dados da tabela nº 5, que trata da formação docente, podemos constatar que, no ano 2000, também o quadro de professores apresentava um baixo nível de qualificação. Naquele ano, havia 6 professores atuando na escola, sendo que 4 deles possuíam nível de ensino Fundamental Completo e 2, nível Médio sem formação pedagógica. Fica fácil entender as precariedades do processo ensinoaprendizagem daqueles alunos, a partir do nível de preparação docente, aliado à ausência do apoio pedagógico feito de modo sistematizado a essa equipe. Conforme resultados da nossa busca de informações, as professoras, naquela época, participaram apenas de um encontro no início do ano, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Tibau do Sul, denominado Semana Pedagógica.

Os dados pelos quais estamos analisando são significativos e nos permitem levantar questões tais como: O que é escola? Qual a sua proposta pedagógica? A quem se destina? Pedagogos e filósofos se esforçam para, de diversas maneiras, demonstrar seus entendimentos de escola. Entre os vários conceitos por nós analisados, conseguimos identificar a permanência de alguns elementos na conceptualização desse termo. É freqüente perceber a escola como um espaço onde acontece muito mais do que uma relação professor-aluno, ensinar-aprender. Vimos em Gadotti, que

A escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente. Professores e alunos, funcionários, diretores. Todos tentando fazer o que lhes parece melhor. Nem sempre eles têm êxito, mas estão sempre tentando. Por isso, precisamos falar mais e melhor de nossas escolas, de nossa educação (GADOTTI, 2007 p.11).

Essa referência manifesta toda a síntese do processo educacional, pois admite a possibilidade dialógica entre o que é ensinado e a capacidade de reelaborar os conteúdos e conceitos ministrados. Educar-se admite experiências seqüenciais e interferências de outros sobre si mesmo, para que haja construção do pensamento e ampliação da visão de mundo e de saberes. Escola, então, é o lugar onde isso é possível acontecer. Um lugar de encontros, principalmente dos mais diferentes níveis de conhecimentos, nada conflitantes nem opostos, mas estabelecendo uma simbiose feliz. Na mesma condução de interpretar os conceitos de escola, vemos que Snyders (2005) afirma:

A escola já contém elementos válidos de alegria. Ela não é oposta à alegria, esse sentimento já é possível na escola atual, o que torna ainda mais lamentável que ela não esteja entre seus objetivos primordiais. É a partir da própria escola, dos fragmentos felizes que ela deixa transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual. (SNYDERS, 2005, p. 12).

Para que isso aconteça, é necessário que na escola atual haja uma redefinição de objetivos; que comporte não só dimensões pedagógicas, mas

também culturais; que reduza sua estrutura burocrática, estratificada e formal, permitindo que a alegria contamine “toda a escola” e não apenas alguns de seus momentos de intervalo, como fato meramente recreativo. É preciso que o clima contagiante de prazer em aprender invada as salas de aula, pois esse elemento cheio de emoções aproxima as pessoas e faz com que a diversidade seja vista como uma. Todos nós esperamos que isso possa acontecer. Também Libâneo (2006) transmite a sua expectativa sobre a escola, afirmando:

A escola que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana. (LIBÂNEO, 2006, p. 7).

Podemos observar na referência acima a importância e dimensão que a escola assume: grande articuladora de saberes e fonte de exercício da cidadania, revestida de uma prática pedagógica. Todos os esforços para que isso se concretize repercutem em bons resultados na aprendizagem. Resta saber em quantos espaços educacionais desse contexto multicultural brasileiro essas propostas teóricas têm condições de serem aplicadas ou materializadas.

As funções da escola percorrem múltiplos caminhos que incluem a promoção do conhecimento e as articulações entre o aluno e sua família e entre aquele e o mercado de trabalho. Ela é quem subsidia a formação de futuros profissionais. Segundo Valente, 1999, quando analisadas as funções da escola,

No momento em que o capitalismo atinge a sua fase monopólica, sua principal função passa a ser, como foi dito, a realocação de trabalhadores produtivos para as camadas médias, não produtoras diretas da riqueza material. O sistema também procura garantir a permanência das crianças e jovens dessas camadas no interior da escola. Essa função primordial não é a única que a escola passa a desempenhar. (VALENTE, 1999, p.66)

Podemos perceber nessa citação que a escola se relaciona firmemente com

o sistema econômico, a ponto de contribuir com a permanência nela do alunado. Tal fato retarda o ingresso de grande parte do continente estudantil, o qual frequentemente não tem condições de absorvê-lo.

A autora também alude a outras funções da escola, como: a de oferecer alimentação infantil e de colaborar com o ingresso das mulheres em atividades produtivas; de ser promotora do convívio social. Assim, essas funções, embora quantitativamente finitas, proporcionam uma infinidade de possibilidade de ações, cujo objetivo maior gira em torno da preparação do indivíduo na e para a sociedade.

As múltiplas variáveis intervenientes na relação ensinoaprendizagem dificultam o exercício das funções da escola e fazem com que ela ainda esteja distante de conseguir bons ou ótimos resultados para todos. A estrutura do sistema educacional possui engrenagem lenta; as decisões estão frequentemente sob pressões políticas, e a má distribuição e aplicação dos recursos desfavorecem a consecução dos objetivos propostos.

É preciso que se veja a escola como algo composto por um emaranhado de relações pedagógicas, sociais, políticas e econômicas. Mas é indispensável tê-la como:

[...] uma instituição onde está em jogo alcançar a cultura, a alegria cultural pela mediação constante e contínua das pessoas, não uma pura troca de idéias, pois nela a cultura é transmitida pela vivência. SNYDERS, 2005 p.75).

Voltamos assim, sob essas alusões, a refletir sobre a escola E. M. Armando de Paiva. Diante de resultados já apresentados e pouco animadores quanto ao seu desempenho, indagamos sobre qual tipo de escola ela pode ser categorizada: se tem uma condução tradicional, ou apresenta uma proposta que leva o aluno a aprender a aprender, aproximando-se de uma proposta construtivista. Começamos por observar que, na escola tradicional, o professor assume o papel de transmissor do conhecimento, enquanto o aluno é visto como um depositário das informações. Não há nesse contexto a admissão de que o professor também aprende, e o aluno também ensina. Por outro lado, a escola construtivista considera o aluno como ser que pensa, reflete sobre si mesmo e sobre o que está à sua volta e aprende a aprender. O professor deve assumir o papel de orientador, aquele que exerce

cotidianamente a facilitação da aprendizagem, fazendo com que a escola apresente-se como um espaço de transmissão de conhecimentos articulados entre os valores e as tradições, o aluno e o contexto social no qual se insere.

Diante das observações, análises de informações coletadas e de documentos, consideramos que a escola em estudo se distancia de uma proposta construtivista. Isso porque os conteúdos ministrados nas salas de aula caminham na direção de que o professor é quem detém o saber e que o aluno, prioritariamente, está lá para aprender. Nesse sentido, aproxima-se de um ensino tradicional. Vale salientar, no entanto, que o atual mundo global, oportuniza ao aluno saber mais do que está sendo apresentado para ele na sala de aula, possibilitando que surjam de questionamentos e anseios por novas experiências. Mesmo participando de um mundo global, a escola tem trabalhado muito pouco numa proposta pedagógica inovadora, mas sim, na de cotidianamente, reproduzir e transmitir conhecimentos.

A escola que estamos estudando, seu percurso histórico, foi construída para atender uma comunidade de afrodescendentes, hoje reconhecida como quilombola. No decorrer dos últimos trinta anos, pela facilidade de deslocamento em decorrência da estrada, a comunidade vem sofrendo os mais diferentes impactos, inclusive do turismo. Porém a escola não acompanhou as mudanças do seu entorno. Também não desenvolve até os dias de hoje um projeto político-pedagógico que leve em consideração os valores, a história oral e as identidades daquele contexto cultural. Há, no entanto, iniciativas isoladas de resgate de alguns elementos da tradição local, como a do coco zambê, por parte de alguns membros da comunidade, incentivados por instituições associativas que não fazem diretamente parte da escola. Essa possui, no entanto, alunos engajados nessa proposta, mas não detém a autoria dessa iniciativa. Do mesmo modo há a formação de um grupo de capoeiristas na comunidade, que não teve como iniciadora a escola. Salientamos também que a capoeira está sendo praticada lá, mas não é um elemento cultural da comunidade historicamente. É algo trazido para lá há pouco mais de dez anos sob a ideia de alguns jovens moradores que tiveram a oportunidade de conhecê-la e praticá-la em outras comunidades.

Quando fizemos a primeira pesquisa na comunidade, entre 1980 e 1981, conforme já fizemos referência no início do trabalho, não encontramos nenhuma informação de prática da capoeira por lá. Segundo depoimento da senhora A.

Camilo, uma das moradoras mais idosas naquela época (hoje falecida), quando indagada da existência de algum grupo de dança ou de brincadeira, afirmou que

[...] antigamente aqui tinha zambê. Os homens dançavam e as mulheres ficavam de fora da roda. Mulher não dança. Mas hoje não tem mais. Quando eles querem dançar, vão para Tibau ou outros cantos por aí. (CAMILO, 1980).

O coco zambê tem, através desse depoimento, o registro de sua prática em Sibaúma relatado por moradora autóctone. Embora seja uma das manifestações culturais da comunidade, esse fato ainda não faz parte do elenco de temas com prática pedagógica. Sabemos da importância que tem a escola em reconhecer saberes além dos seus muros, sobretudo sobre o seu entorno. Mesmo nos dias atuais, neste caso estudado, isto não está entre as prioridades pedagógicas da única escola do lugar.

Se estivesse mais atenta às especificidades da sua clientela, a escola poderia desenvolver projetos pedagógicos, não só sobre aquela dança, mas inclusive no campo da literatura, como incentivo para os alunos resgatarem e escreverem as histórias dos seus antepassados, contadas por seus pais e avós. Poderiam envolver temas dos relatos do cotidiano, das crendices, do trabalho em mutirão, da coleta de frutos, de banho de rio, das alterações da paisagem e de tantos outros que serviriam para preservar a memória do lugar e de sua gente. Projetos desse tipo não exigem recursos financeiros para serem executados. Exigem sim, iniciativa, planejamento de ações conjuntas, envolvendo não só o professor, mas também a equipe pedagógica. Sua realização poderia render relatórios de importantes subsídios para a elaboração de um projeto políticopedagógico condizente com as estruturas sócio-culturais do lugar. É preciso que a escola, enquanto instituição, busque inovações do processo ensino aprendizagem, sem contribuir para o desgaste das identidades dos seus alunos.

Muitas são as diretrizes sobre o ensinar e o aprender, sobre os mecanismos de se atingirem objetivos pedagógicos que contribuam para a formação do cidadão. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), constituem-se em linhas norteadoras do processo ensinoaprendizagem da instituição educacional

brasileira. Buscamos constantemente nessas fontes bases para melhor compreender e analisar as trajetórias do nosso objeto de estudo. Estamos reconstruindo a trajetória da E. M. Padre Armando de Paiva num esforço de resgatar a sua história, porque acreditamos que esse relato poderá subsidiar propostas e despertar a consciência de que toda a população em idade escolar merece mais atenção e mais respeito, com ensino de qualidade. Como visitamos a comunidade em diferentes momentos, nos últimos trinta anos, procuramos comparar informações da escola, colhidas em 1980 e as de uma década após. Surpreendemo-nos pelo fato de que pouco foi feito pela melhoria do espaço físico e do ensino naquele ambiente escolar. Observamos, no entanto, avanços importantes no ano de 2010, quanto ao quadro de professores que apresenta em sua quase totalidade nível de instrução superior e de especialização, conforme dados fornecidos pela ATP/SEEC/RN. Observamos também um aumento significativo de crianças matriculadas na escola, visto que em 1980 havia apenas dezessete frequentando a escola numa classe de multisseriação. Em 2010, a matrícula da escola é de 247 alunos, dos quais 80 estão distribuídos entre as classes de 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 97 matriculados nas turmas 1º a 4º ano e 19 alunos vinculados à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em cada um dos anos da série que fomos analisando, descobrimos altos índices de evasão e de repetência, o que significa insucesso pedagógico ou fracasso escolar.

Sabemos que o fracasso escolar é algo com que convivemos na história da educação brasileira, através de gerações. Nos mais diferentes níveis de insucessos, a clientela estudantil é muitas vezes levada a sucumbir ao desânimo e à desmotivação pela aprendizagem, decorrente de uma prática pedagógica distante da realidade em que vivem.

O despreparo de docentes e de equipes pedagógicas é quase sempre protegido por “escudos” ou justificativas para esses insucessos, como: baixo padrão alimentar e poder aquisitivo dos alunos; dificuldades intelectuais; ausência da família na escola, entre tantos outros aspectos. Muitas vezes, esses fatores são alimentados pela própria auto-estima do professor, que não encontra mais significados nos desempenhos de suas ações. Não muito raro, encontram motivos para não trabalhar a alegria na sala de aula, o que favoreceria sua aproximação com seus alunos. De acordo com Resende:

Enquanto a teoria da carência cultural busca a explicação para o fracasso escolar das crianças das camadas populares, ou seja, nas suas precárias condições de vida, a teoria da diferença cultural aponta para uma inadequação da escola à realidades cultural delas. (RESENDE, 2004, p. 102).

Esses argumentos teóricos revelam a preocupação de estudiosos em compreender e explicar o fracasso escolar. Embora não interfira na realidade, fornecem subsídios às políticas públicas para o planejamento de ações educativas na busca de resolver ou atenuar os resultados que se apresentam distante do ideal.

Observamos também na exposição acima que, paralelamente à condição real do fracasso das crianças, transita um jogo de ataque e defesa dos que conduzem a instituição de ensino. Este funciona sempre como a busca de um culpado para os insucessos no cotidiano escolar. Conseqüentemente, de modo concreto, perdura a situação de permanência dos resultados aquém dos bons índices.

Na escola que estamos estudando, o fracasso escolar é presença marcante nos resultados de aprendizagem, por décadas. Seja por falta de entrosamento entre escola, família e aluno, ou por despreparo na formação de suas equipes, ou ainda por precárias instalações da escola, quem sofreu e ainda sofre as consequências são os alunos. Atribuir ao aluno a incapacidade de aprender é esquecer que o conhecimento se faz como um processo, e é preciso que a escola esteja preparada para reconhecer as diferenças individuais, para que organize uma ação pedagógica que consiga conduzir cada um ao seu tempo e ao seu nível de pré-requisitos para um novo conhecer. A escola que ora estudamos não se mostrou, ao longo dos anos, preparada para atender às reais necessidades da sua clientela e, o que é pior, sendo a única escola da comunidade, deixou-a sem a alternativa de não participar daquele contexto pedagógico. Principalmente no âmbito da educação infantil e fundamental menor, em decorrência da distância para outra escola, na sede do município, sobretudo por suas idades, todos os que dela precisavam tornaram-se reféns de sua prática, que envolvia os mecanismos do ensinar e do aprender. As consequências mostraram-se desastrosas, com elevados índices de evasão e de repetência.

Analisando os dados referentes à entrevista que fizemos com M. V. do Nascimento, que era professora e responsável (não havia cargo de diretor à época) pela escola no ano de 1990, identificamos que eram oferecidas as duas primeiras séries do ensino fundamental. Conforme podemos observar na tabela 6, a primeira série daquele ano tinha 58 alunos matriculados, dos quais apenas 17 foram aprovados. Esse fato indica um quadro de dificuldades na aprendizagem. Na segunda série, a proporção de dificuldades se repete, pois, dos 55 matriculados, 34 tornaram-se repetentes na série. Devemos destacar também o número de evadidos, que atingiu 11 discentes. Ao somarmos os quantitativos referentes a evasão e repetência, teremos um resultado que alcança 45 insucessos escolares, correspondendo a 81,8%. Esse percentual se caracteriza muito abaixo das expectativas de resultados positivos.

O corpo docente da escola era composto por 4 professores, que tinham apenas o ensino fundamental. Se observarmos os resultados sobre evasão e repetência naquele mesmo ano, conforme a tabela 6, vemos um quadro de insucesso escolar pelo grande número de alunos que se enquadram nessas categorias. É provável que o despreparo dessas professoras, a falta de apoio e assistência pedagógica, tenham contribuído fortemente com os resultados de desempenho dos alunos.

Esses resultados estão também relacionados com as políticas públicas que estabelecem prioridades para todas as instituições sociais, e a educacional não poderia ficar de fora. São os administradores que decidem quem nomear e para que fins. Constatamos pelas indicações da professora, que já trabalhava na escola àquela época, e que é uma das nossas entrevistadas, M. V. do Nascimento, que não houve naquele momento demonstração por parte dos poderes públicos, de valorização por critérios na seleção daqueles profissionais, a fim de que fosse atingido um bom nível de aprendizagem daquela clientela. Interessava na época ter uma escola em uma comunidade quilombola que apresentasse bons resultados? Pelos dados obtidos, a resposta mais provável é negativa.

Ainda analisando a trajetória do corpo discente da escola ora em apreciação, remetemo-nos aos dados do ano de 1995. Deparamo-nos com a novidade de ampliação do número de séries que a escola atendia naquele ano. As quatro primeiras séries do ensino fundamental estavam contempladas, conforme exposição da tabela 6.

Tabela Nº 6
Número de alunos de 1ª a 4ª série, segundo repetência, evasão e número de aprovados em série quinquenal

SÉRIE	CATEGORIAS	ANOS					
		1985*	1990**	1995***	2000***	2005***	2010***
1ª	Matrícula	-	58	58	37	41	14
	Evasão	-	8	12	13	17	0
	Repetência	-	33	36	10	22	0
	Aprovados	-	17	10	14	2	14
2ª	Matrícula	-	55	29	20	32	26
	Evasão	-	11	8	6	3	3
	Repetência	-	34	15	5	17	0
	Aprovados	-	10	6	9	12	23
3ª	Matrícula	-	-	29	22	30	20
	Evasão	-	-	3	5	1	0
	Repetência	-	-	19	7	12	0
	Aprovados	-	-	7	10	17	20
4ª	Matrícula	-	-	6	18	21	37
	Evasão	-	-	2	4	2	5
	Repetência	-	-	-	5	2	0
	Aprovados	-	-	4	9	17	32
TOTAL			113	134	97	124	97

Fonte* Ausência de registros documentais

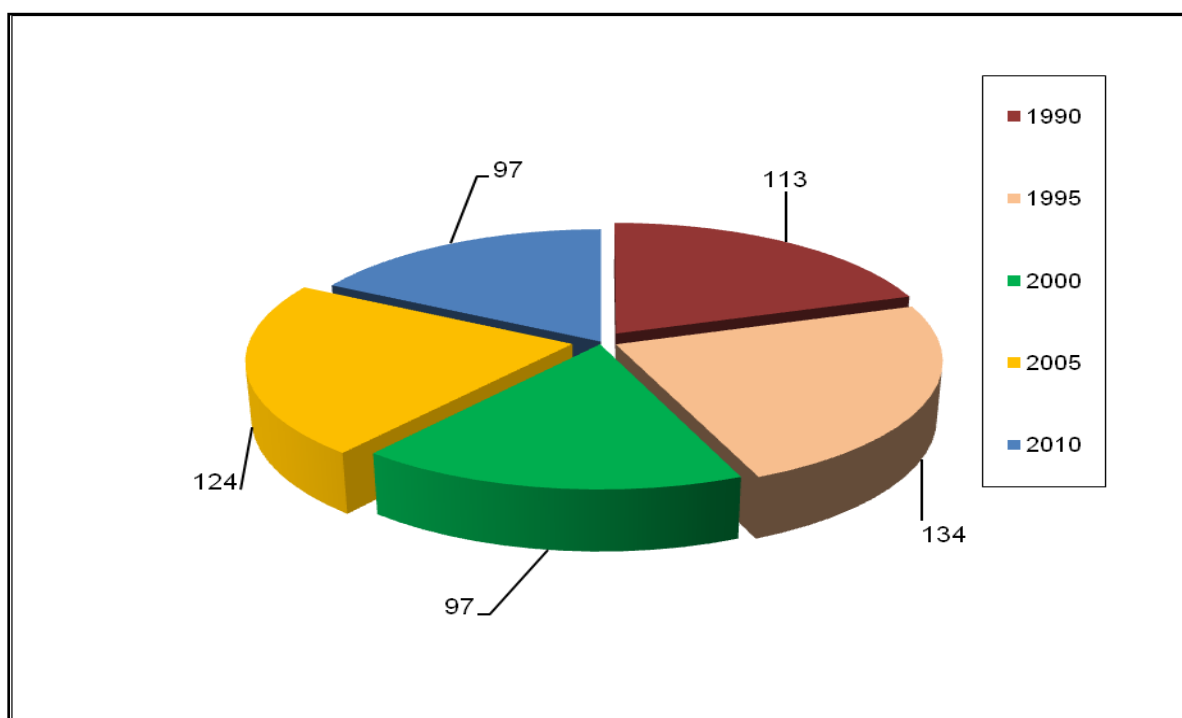
:** Dados da pesquisa

*** ATP/SEEC/RN, 2011

Ao observarmos a quantidade de alunos matriculados na escola, no período de 1990 a 2010, conforme tabela nº 6, constatamos que, no último período estudado, houve uma redução do número de alunos, principalmente ao ser comparada com o ano de 1995. Essa redução foi influenciada pela oferta gradativa

de turmas do ensino fundamental maior, sendo necessária a utilização de salas de aula para esse fim. O gráfico nº 3 representa visualmente as oscilações das matrículas nos períodos que fazem parte da pesquisa.

Gráfico nº 3
Número de alunos de 1ª a 4ª série, segundo repetência, evasão e número de aprovados em série quinquenal



Fonte: Dados da pesquisa
ATP/SEEC/RN, 2011

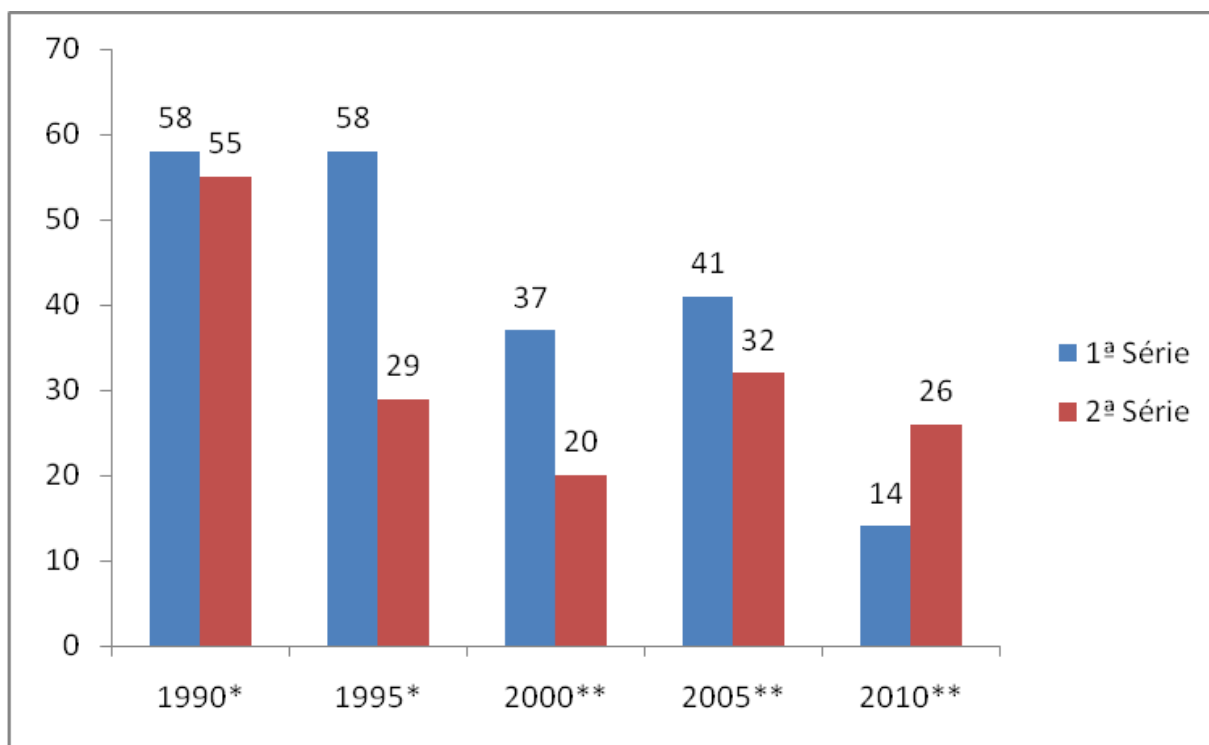
Em relação às informações contidas na tabela número seis, observamos que em 1995, o número de alunos matriculados na primeira série apresenta igual quantidade da mesma série no ano de 1990, com 58 alunos. Notamos, no entanto, que houve um agravamento das dificuldades de aprendizagem, visto que, do total de alunos, 36 foram reprovados em 1995, enquadrando-se como repetentes, além de 12 alunos terem se evadido. Assim, a escola apresentou, nesta série, um quadro de rendimento desanimador, de apenas 17% de aprovação.

O total de alunos matriculados na segunda série, de 1995, foi 29, dos quais 08 (27,58%) integraram o grupo dos evadidos e 15 (51,72%) o de repetentes. Se somarmos os dois percentuais, teremos uma situação que consideramos alarmante,

pois resulta num índice de 43,30% de fracasso escolar. Estabelecendo uma relação com a qualificação docente, constatamos que, para atender as quatro séries eram oferecidas naquele ano letivo, a escola contava com quatro professoras com nível de instrução fundamental incompleto e um, com fundamental completo. Permanece então, a exemplo da análise que fizemos sobre a primeira série, a variável qualificação docente como fator contributivo do fracasso escolar de grande parte dos alunos.

Ao observarmos graficamente a seqüência das matrículas das duas séries iniciais, constatamos uma redução gradual período após período, com relação ao número de alunos.

Gráfico N° 4
Número de alunos da primeira e segunda séries em seqüência
quinquenal, a partir de 1990



Fonte: *Dados da Pesquisa

** ATP/SEEC/RN, 2011

O gráfico nº 4 apresenta uma indicação de equilíbrio na matrícula entre os anos de 1990 e 1995, na primeira série. O comportamento da segunda série, no

entanto, apresenta forte redução gradual nos três primeiros períodos estudados, sendo que, em 2005, apresenta uma recuperação, atingindo a primeira série 41 alunos e a segunda série, 32. Os quantitativos referentes ao ano de 2010 recuam ainda mais quanto ao número de inscritos nos dois grupos em referência. A primeira série apresentou matrícula de 14 alunos, enquanto que a 2ª, 26.

O Programa Bolsa Família passou a atender famílias da comunidade no ano de 2001 e tem colaborado com a permanência de alunos na escola. No entanto, outros fatores de ordem social estão contribuindo para que a quantidade de crianças matriculadas não se mantenha alto, como: a redução da taxa de natalidade, o acesso a programas de saúde do posto médico da comunidade, a ampliação de oportunidades de ingresso em atividades no mercado de trabalho, em decorrência da instalação de pousadas e bares.

Com relação à oferta de matrículas para a terceira e quarta séries, somente quinze anos após a construção da escola, em 1994, foram ofertadas essas turmas para a comunidade que, em decorrência do número de salas, funcionou em regime de multisseriação. No ano de 1995, ano que se inclui no interesse do nosso estudo, a turma da terceira série apresentou uma matrícula de 29 alunos. Nessa turma, identificamos um alto índice de repetência, atingindo 65,5%, o que corresponde a 19 alunos. A quantidade de alunos evadidos diminuiu em termos absolutos com 3 discentes, porém, percentualmente, esse valor é considerado um indicador de fraco desempenho da escola. Do total de 29 alunos, apenas 07, correspondendo a 24,14%, conseguiram aprovação.

A quarta série, no entanto, que também foi oferecida pela primeira vez no ano de 1994, apresentou, em 1995, uma matrícula muito reduzida, totalizando um grupo de apenas 06 alunos, tendo sido 04 deles aprovados. Essa pequena quantidade de alunos foi influenciada pelo fato de a escola não ter oferecido a terceira série em anos anteriores. Mesmo com uma matrícula muito pequena, houve a evasão de 02 alunos, que consideramos percentualmente um alto nível, pois correspondem a 33,3% do total da turma. Repete-se assim, nessa turma, o fraco desempenho, semelhante às turmas iniciais, já anteriormente analisadas, agravado pelo nível de instrução das professoras, que era de ensino fundamental. Nesse sentido, esses resultados de aprendizagem apresentam-se compatíveis com a formação dos seus mestres. Eles não tinham formação nem treino ou orientação sistemática para assumir uma sala de aula. Participavam apenas de uma reunião

considerada pedagógica, no início do ano letivo, convocada pela Secretaria de Educação do município. Sabemos que, necessariamente, não se obriga a exigência de diplomas para se ensinar algo. No entanto, trata-se de escola, ambiente em que deve ser desenvolvido um conjunto de atividades com referenciais didáticos e favorecedores do desenvolvimento da linguagem e de habilidades, sobretudo psicomotoras. Devem-se ser exigidos, portanto, profissionais que consigam conduzir uma prática verdadeiramente pedagógica.

Reconhecemos que vários são os fatores que contribuem para o desempenho escolar. O próprio fato de se dar ou não apoio pedagógico ao professor é um fator importante, assim como as instalações físicas em que ele desenvolve a sua prática. No caso da escola cuja análise está sendo aqui apresentada, as salas de aulas eram equipadas com carteiras para alunos e quadro de giz. Não havia biblioteca, sala de leitura, nem videoteca. Também o professor não dispunha, de materiais didáticos, como mapas, cartazes, painéis ou globo, nem armários. A escola dispunha até o ano 2010, de um mimeógrafo, utilizado para a reprodução de atividades eventuais com os alunos dada a impossibilidade de utilização de impressora para tal fim. Observamos assim que várias intervenções provocaram a situação de altos níveis de evasão e repetência, repercutindo em transtornos para a vida de cada um dos que participaram daquele cotidiano escolar.

A demora em oferecer turmas de terceira e quarta séries interrompeu a vida escolar de muitas crianças, cujas famílias não tinham condições financeiras para arcar com os custos de deslocamentos para a sede do município. Conseqüentemente, muitos deles, pré-adolescentes, adolescentes ou já adultos, vincularam-se a atividades lucrativas, tendo dificuldade de retornar à escola. Parte deles aproveitam a oportunidade de reingresso na vida estudantil, ingressando na Educação de Jovens e adultos (EJA), quando foi implantada na escola local, o que teremos a oportunidade apresentar mais adiante.

Houve, no ano de 1995, um remanejamento nos horários das turmas, criando-se um turno de aulas intermediário ao matutino e vespertino. Tinha o objetivo de evitar o atendimento dos alunos da terceira e quarta série no regime de multisseriação. No momento da entrevista com a professora M. V. do Nascimento, que atua na escola desde aquela época, indagamos sobre como se desenvolvia o atendimento aos alunos quando foi adotada essa modalidade de horário e ela nos informou que:

De 07:00 às 10:30h eram atendidas duas turmas, uma em cada sala, sendo uma de pré-escola voltada para a alfabetização e a outra de 1ª série; De 10:30 às 13:00 h, eram atendidas as turmas de 2ª e 3ª séries e por fim, o último turno que funcionava de 13:30 às 17:00h, com atendimento aos alunos de 4ª série. (NASCIMENTO, 2010).

De acordo com a professora, apesar dos horários corridos, houve uma melhora no atendimento aos alunos, pois os atendia separadamente por nível de ensino. O apoio pedagógico vinha da Secretaria de Educação somente através de uma Semana Pedagógica no início do período letivo.

Essa alternativa de atendimento escolar, incluindo o turno intermediário (10:30h às 13:00h), foi aplicada a outras escolas, além da Padre Armando de Paiva. Na década de 1990, tentando ampliar o atendimento à clientela estudantil e sem os recursos necessários à ampliação e construção de escolas, o Rio Grande do Norte adotou esse regime de funcionamento nas escolas públicas nos bairros onde houvesse maior número de crianças em idade escolar.

Essa solução, embora imediatamente tivesse conseguido aumentar as estatísticas educacionais, não atingiu os resultados esperados qualitativamente. Isso, sobretudo porque, além de reduzir em 30 minutos a carga horária diária, a limpeza e manutenção da escola ficavam comprometidas pela ausência de intervalos para esse fim. Além do mais, o turno comumente chamado intermediário (10:30h às 13:30h) coincidia com o horário da principal refeição do dia, a hora do almoço. Assim, alunos e professores ou almoçavam muito cedo, ou muito além do horário de costume. Por outro lado, mesmo nas escolas que não ofereciam merenda, havia um pequeno intervalo para um lanche, trazido pelas próprias crianças o que comprometia a refeição principal de todos que a fizessem após o horário de aulas.

Analisamos mais detalhadamente a evolução da 3ª e da 4ª séries nos demais períodos incluídos no estudo, facilitada pela representação do gráfico a seguir.

Gráfico Nº 5
Evolução da matrícula das turmas de 3ª e 4ª séries, em períodos quinquenais



Fonte: *Dados da Pesquisa
 ** ATP/SEEC/RN, 2011

A implantação das turmas da terceira e quarta séries na escola trouxe benefícios para a comunidade estudantil pela possibilidade de continuação dos estudos no mesmo local. Observamos que a terceira série demonstra oscilações ora para maior, ora para menor número de matriculados, apresentando em 2010, um total de 20 alunos, enquanto em 2005 eram 30 discentes. Por outro lado, a quarta série apresenta um crescimento gradual, período após período estudado.

Os dados da terceira série do ano de 2000 apresentaram uma inversão de resultados em relação à série anterior. Isso porque, do total de vinte e quatro alunos matriculados 62,5%, 15 foram aprovados e não há registro de evasão naquele ano. Naquele momento nove alunos ficaram retidos na série. Pela segunda vez com matrícula de alunos na 4ª série, o ano 2000 apresentou um aumento muito significativo de inscritos, em relação ao ano de 1995. Enquanto que, neste ano, a turma tinha apenas seis alunos, em 2000 registrou-se um total de 18 alunos e obteve-se um percentual de 83,3% no nível de aprovação. Vamos agora estabelecer uma relação dessas variáveis com a qualificação docente.

Tabela Nº 7
Número de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2010

ANO	FORMAÇÃO	QUANTIDADE
2010	Ensino Médio	4
	Fundamental Completo	0
	Fundamental Incompleto	0
	Magistério	0
	Superior	9
	Superior com Especialização	2
TOTAL		15

Fonte: ATP –SEEC/RN, 2011.

Conforme tabela 7, podemos verificar que o ano de 2010 apresentou um elevado número de docentes, com nível superior, correspondendo a 60% do universo atuante naquele ano. Surge também como aspecto positivo a presença de 2 professores (13%), com pós graduação, em nível de especialização. Consideramos também um importante dado o fato de o corpo docente não mais apresentar nenhum integrante com nível de ensino fundamental, mesmo nível ao qual seus alunos estariam vinculados, o que ocorreu em séries anteriores analisadas. A melhoria dessa qualificação talvez tenha influenciado nas alterações dos resultados de aprovação dos alunos. Lauande (2010) refere-se à importância da formação do professor para melhorar o nível de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, seu sucesso escolar, quando afirma que a

Formação profissional significa um investimento pessoal/individual e coletivo. Significa delinear projetos que visem ao desenvolvimento profissional. A finalidade é a aquisição de saberes, conhecimentos, competências e habilidades; no campo profissional específico dos professores, isso ocorrerá na sala de aula, na escola, na universidade e nos contextos formativos, como a comunidade. LAUANDE, (2010, p. 152).

Essa citação demonstra que, embora o professor seja considerado fator decisivo no processo que conduz ao sucesso escolar, para que isso aconteça outros fatores externos à sua pessoa e intervenientes nessa questão, como a sua

valorização enquanto profissional, são igualmente importantes. De fato, ter um certificado que o autoriza a exercer essa função não garante que seja reconhecido ou valorizado. É necessário também que haja condições adequadas para exercer suas atividades e que a instituição que o prepara o faça de maneira que ele se sinta capaz para exercer suas funções e trabalhar com as diferenças no cotidiano escolar.

É indispensável, então, um exercício contínuo do professor ao assumir a responsabilidade de contribuir com a formação de cidadãos. Freire, 2007 afirma que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando um blábláblá e a prática, ativismo (FREIRE, 2007, p.22).

Ainda na mesma direção argumentativa, o autor afirma

É preciso que pelo contrário, desde os começos do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem informa se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador da forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência [...] (FREIRE, 2007 p.23).

Quando analisamos os dados referentes à trajetória da formação dos diretores ou responsáveis pela escola, constatamos que, nos anos de 1980 e 1985, não havia diretor na escola. Em 1990 e 1995, esses tinham apenas o ensino médio completo e assumiam também a função de professor. Na realidade, não existia o profissional nomeado como diretor, mas uma das professoras respondia também pela instituição. Embora não fosse composto por pessoas nascidas na comunidade, o corpo docente ali residia, o que facilitava o entrosamento com os alunos e com os seus familiares. No ano 2000, houve uma alteração na formação do responsável pela escola, que já se identificou como diretor naquele ano, repetindo-se essa situação no ano de 2005, pois ambos apresentavam formação em pedagogia, pela Universidade Vale do Acaraú – UVA. Essa informação pode ser observada na tabela em apêndice.

Em 2010, a prefeitura municipal, motivada pela obrigatoriedade da formação em pedagogia para professores do ensino fundamental, passou a contratar professores em formação universitária ou com o curso já concluído. Naquele mesmo

ano, o quadro de funcionários era composto por quinze professores, sendo nove com nível superior, dois com curso de especialização, quatro com ensino médio, em fase de conclusão do ensino superior. Essas informações podem ser observadas também na tabela 7. A equipe pedagógica da escola naquele mesmo ano letivo era composta por uma diretora, que tem curso de especialização, uma vice diretora que tem graduação, um coordenador administrativo, em fase de conclusão do curso superior.

Vemos assim que a escola, desde o ano 2000, vem apresentando sinais de melhora da sua condição pedagógica, a partir da qualificação do corpo docente. Sabemos, por outro lado, que a titulação de uma equipe de profissionais não é o bastante para se obterem resultados ideais nos níveis de qualidade, principalmente em se tratando de processo ensino-aprendizagem. É preciso que haja um compromisso com a função exercida, um esforço para a prática de uma educação dialógica que respeite as histórias vividas e a diversidade histórica existente.

Fazendo referência às aquisições feitas pela escola como ponto de apoio ao trabalho pedagógico, no período compreendido entre 2007 e 2009, a mesma contou com equipamentos de informática, graças a uma parceria com a Associação AMAPIPA, que fez a intermediação para conseguir do governo a destinação de dois computadores para a escola, tendo o governo providenciado a instalação de internet. Os recursos da informática no contexto escolar podem colaborar de modo significativo com o processo ensino-aprendizagem, além de preparar melhor os alunos para a convivência com o mundo pósmoderno. Segundo Teixeira (2007, p. 101): “A grande tarefa dos nossos dias é preparar o homem novo para o mundo novo que a máquina e a ciência estão exigindo”.

Vemos, assim, a importância da nova função da escola, que deve preparar seus alunos não mais para a sua contemporaneidade, mas para serem capazes de vislumbrar novos horizontes, utilizando-se das novas tecnologias, indiscutivelmente necessárias para serem conhecidas. O mesmo autor afirma também que: “A escola não pode ficar no seu estagnado destino de perpetuadora da vida social presente. Precisa transformar-se no instrumento consciente e inteligente do aperfeiçoamento social” (TEXEIRA, 2007 p. 101).

A escola campo de estudo deste trabalho, demonstrou esforço em ter no seu espaço pedagógico equipamentos de informática. Embora não tivesse uma sala exclusiva e em condições ideais para se instalar um laboratório de informática, os equipamentos adquiridos foram instalados.

Em entrevista com o coordenador da escola, no ano de 2010, senhor Rycleiton (2010) o “laboratório naquele período era equipado com dois computadores, que ficavam ora na biblioteca, ora na secretaria da escola. As máquinas eram usadas, tanto pelos alunos, quanto por algum morador que precisasse.” Não havia um cronograma sobre sua utilização, podendo os professores orientar os alunos somente para fazerem pesquisa na internet em função de algum tema de estudo. Não era permitida a utilização dessas máquinas para acessar as redes sociais.

Em consequência da utilização intensa desses equipamentos, os mesmos foram danificados, não tendo sido realizada a sua manutenção ou conserto, tendo sido também a internet desativada. No ano de 2010, constatamos que a secretaria da escola utilizava um só computador e só a partir desse ano as informações escolares tiveram sua digitalização iniciada.

Apresentamos a seguir os dados referentes às cinco últimas séries do ensino fundamental. Chamamos a atenção para o fato de que os dados dessas turmas não aparecem até o ano de 2005, visto que somente a quinta série teve início na escola no ano de 2006 e foram gradativamente implantadas as demais séries. O período compreendido entre 2006 e 2009, não faz parte das reflexões deste estudo, por termos optado analisar a situação da escola, a cada cinco anos, tendo como referência inicial o ano de 1985.

Conforme tabela número 8, podemos observar os diferentes percursos e oscilações com que se apresentou o corpo discente. Referem-se às categorias de análise de matrícula, repetência e aprovados nas turmas de quinto ao nono período, do ano de 2010, último da série em que estamos estudando.

Já nos referimos ao fato de que a população local foi muito prejudicada com relação ao acesso dessas turmas, pela demora com que cada uma delas foi oferecida. Nossa reflexão nesta parte do trabalho recai somente sobre o ano de 2010, pelo fato de que, em 2005, estas turmas ainda não tinham sido oferecidas na escola que estudamos.

Tabela Nº 8
Número de alunos de 5º a 9º ano, segundo repetência, evasão e número de aprovados, no ano de 2010.

TURMA	CATEGORIAS	ANO 2010	
		Abs.	%
5º	Matrícula	25	100,00
	Evasão	4	16,0
	Repetência	0	0,0
	Aprovados	21	84,0
6º	Matrícula	26	100,00
	Evasão	3	11,6
	Repetência	0	0,0
	Aprovados	23	88,4
7º	Matrícula	9	100,00
	Evasão	2	22,3
	Repetência	0	0,0
	Aprovados	7	77,7
8º	Matrícula	11	100,0
	Evasão	0	0,0
	Repetência	0	0,0
	Aprovados	11	100,00
9º	Matrícula	9	100,00
	Evasão	0	0,0
	Repetência	0	0,0
	Aprovados	9	100,00
TOTAL		80	

Fonte: ATP - SEEC/RN, 2011.

Ao analisarmos a evolução da matrícula em relação à repetência em todas as turmas, surpreendemo-nos com o fato de que, naquele ano, a repetência foi igual a zero. Voltando a observar a tabela 6, que trata das turmas de primeiro ao quarto ano, constatamos que também não houve repetência naqueles grupos de alunos. Retroagindo ainda mais ao gráfico 2, que se refere à primeira série, constatamos um índice de repetência muito alta nos anos de 1990, 1995, 2000 e 2005, em relação ao

número de alunos matriculados em cada ano. Indagamos como a escola conseguiu, no período compreendido entre 2005 e 2010, eliminar totalmente a repetência entre seus alunos? Quais as mudanças didáticas e pedagógicas que foram adotadas para substituir o fracasso pelo sucesso escolar? Que apoio o aluno teve para excluir da escola esse quadro?

Embora os números apresentados se caracterizem como um fato positivo, sabemos que nem sempre os índices oficiais de resultados revelam a realidade de uma prática pedagógica exercida no cotidiano escolar.

No âmbito dessa pesquisa, não é possível obter respostas a tais questões. Se tivermos ainda a oportunidade, gostaríamos de, num outro trabalho, desenvolver uma pesquisa que nos forneça a compreensão para tal fato.

Voltando a nos referir aos dados da tabela 8, contatamos uma contagem regressiva dos valores da categoria evasão nas turmas de quinto e do sexto ano, correspondendo a 16.0 e 11.0% respectivamente. Entre o grupo de alunos que integram o sétimo ano, podemos observar que, de um total de nove alunos, dois evadiram-se, o que equivale a 22.3% do total. Chamamos a atenção para o reduzido número de alunos dessa turma, fato considerado por nós inesperado, uma vez que a oferta se dá na própria comunidade e as séries anteriores, pré-requisito para ela, serem oferecidas na própria escola. É possível que a escola não tenha conhecido seu entorno, procurando trazer para si, através de um trabalho de conscientização, esses alunos.

Quanto às turmas do oitavo e nono ano, constatamos que ambas apresentaram matrícula em 2010, de onze alunos, não havendo indicação de evasão nem de repetência. Independentemente do nível de preparação desses alunos, por terem sido todos aprovados, reconhecemos que ter concluído o ensino fundamental é um indicador de melhores oportunidades de no futuro engajarem-se no mercado de trabalho, sempre que a sua comprovação for exigida..

No cômputo geral, as turmas do quinto ao oitavo ano totalizam oitenta alunos. Nos outros níveis de ensino, ela apresenta, na educação infantil, cinquenta e um alunos, e nas turmas do primeiro ao quarto ano, noventa e sete integrantes. Sendo assim, no ano de 2010, a escola atendia nos turnos matutino e vespertino, a um total de duzentos e vinte e oito (228) alunos. Também nesse mesmo ano, no turno noturno, foi oferecida uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A oferta tardia das últimas séries do ensino fundamental provocou para muitos moradores autóctones a desvinculação com o sistema educacional formal. Esse afastamento teve como uma das consequências a impossibilidade de concluir seus estudos nos padrões normais de faixa etária, levando-os a ingressar na EJA.

A modalidade de educação de jovens e adultos faz parte de um conjunto de decisões políticas que devem colaborar com a promoção dessas pessoas, visando fortalecer o pleno exercício da cidadania. Não só das gentes de Sibaúma, mas de todos os que fazem parte da pluralidade cultural brasileira, essa modalidade de ensino tem ajudado a reduzir os índices de analfabetismo funcional. De acordo com as Orientações e Ações para a Elaboração das Relações Étnico Raciais,

Na perspectiva de considerar essa modalidade de ensino não como compensatória, supletiva, de aceleração dos estudos dos sujeitos de direito e não de favores, sua atuação não pode desconsiderar a questão étnico racial com centralidade, dado o perfil do público a que atende: majoritariamente, negro. MEC, Brasília: SECAD, 2006 p.105.

Essa referência é mais um reconhecimento da existência das desigualdades e distanciamentos sociais pelos quais passaram os afrodescendentes entre nós. Os alunos da escola que ora pesquisamos enquadram-se no perfil descrito acima e ainda sofrem com a discriminação e a falta de programas que dêem conta das reais necessidades da comunidade. O mesmo documento apresenta a afirmação de que

Quando chegam à EJA em sua maioria, jovens e adultos estão desmotivados, vêm de anos de afastamento da escola, de muitos processos de exclusão vivenciados em diferentes momentos da vida e por motivos distintos: social, educacional, racial, geracional e de gênero. Orientações para a Elaboração das Relações Étnico Raciais. MEC Brasília: SECAD, 2006p. 105).

Ao longo deste trabalho, tivemos a oportunidade de constatar as diferentes situações, interferências e impactos pelos quais passaram as gentes de Sibaúma. Os relatos apresentados se enquadram nos elementos constitutivos da citação acima e ainda permanecem nos dias de hoje, reproduzindo-se no cotidiano do lugar.

A educação de Jovens e Adultos foi instalada na escola a partir do ano 2001 e teve em seu contexto a convivência de pessoas de faixas etárias bastante diferentes. A convivência com pessoas com experiências de vida e idades diversas no mesmo ambiente de estudo, pode provocar para uns o sentimento de recuperação do tempo perdido. Nesse caso, alimenta as expectativas de dias melhores. Porém pode também esbarrar em conflito de gerações de saberes, tornando para outros a manutenção da timidez ou desistência de continuidade dos estudos. Embora não haja um sistema de avaliação em que o aluno corra o risco de reprovação, parte do alunado termina por desistir do seu envolvimento com o aprender, principalmente entre os que desenvolvem extensas jornadas diárias de trabalho.

A elaboração de uma proposta pedagógica que valorize as vivências pessoais e profissionais dos alunos pode quando utilizada, provocar a redução do abandono à escola. É preciso conhecer para quem se trabalha e quais os seus principais interesses. No documento ao qual já nos referimos acima (SECAD,2006), encontramos indagações que também consideramos importantes ao se elaborar uma proposta pedagógica:

De onde vêm? Para que vieram? Com quem e como vivem? O que buscam? O que gostam de fazer em seu tempo livre?"Todas essas questões devem sempre perpassar a elaboração de uma proposta pedagógica da EJA (MEC/SECAD,2006, p.107).

A citação acima realça a importância de se desenvolver no cotidiano escolar a valorização das gentes envolvidas no processo ensinoaprendizagem, devendo ser seus saberes o ponto de partida para traçar os objetivos. O sucesso da aplicação das estratégias pedagógicas está no entanto, diretamente relacionada à formação das equipe docente. É necessário que ela receba frequentemente a orientação para refletir sobre o desempenho dos seus alunos, compreender as razões dos seus resultados e estabelecer novas metas a serem alcançadas. O corpo docente que atende a aluno da EJA na escola que faz parte desse estudo apresenta dois componentes com nível superior conforme podemos constatar na tabela número 9.

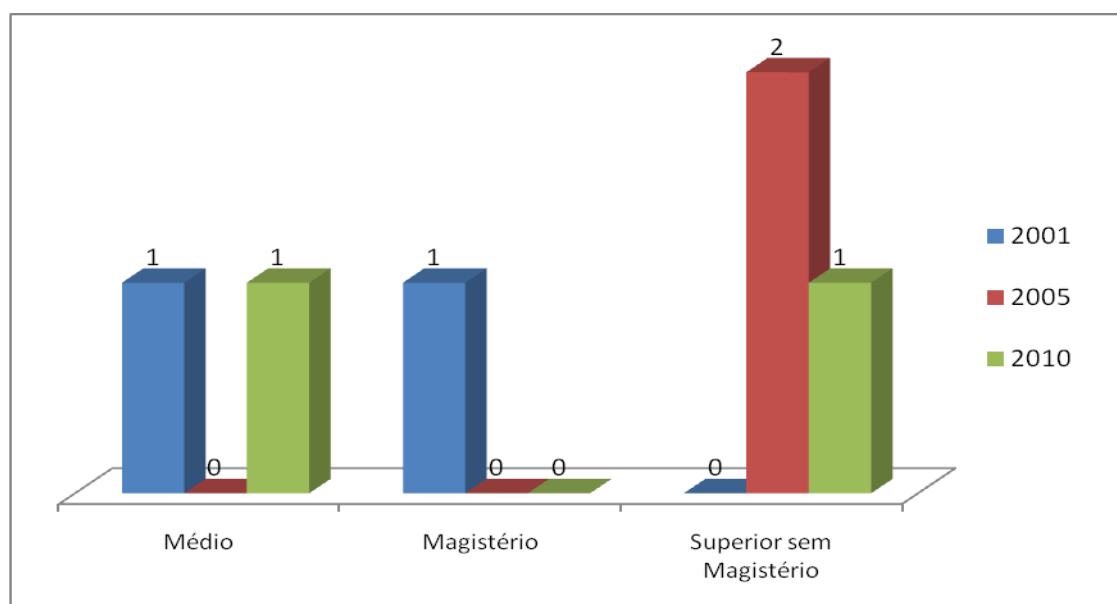
Tabela Nº 9
Número de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2001 a 2010,
de acordo com o nível de formação

ANO	FORMAÇÃO	QUANTIDADE
2001	Ensino Médio	1
	Magistério	1
	Superior	0
2005	Ensino Médio	0
	Magistério	0
	Superior	2
2010	Ensino Médio	1
	Magistério	0
	Superior	1

Fonte: ATP - SEEC/RN, 2011.

Os dados apontam para a melhoria da qualificação docente sobretudo no ano de 2005, quando ambos os professores possuíam nível superior. No ano de 2010, houve uma alteração, apresentando um professor com nível médio e um com superior. Para fins de melhor visualização, apresentamos a representação gráfica desses dados.

Gráfico Nº 6
Número de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2001 a 2010



Fonte: ATP - SEEC/RN, 2011.

Quando se reflete sobre a matrícula das turmas da EJA, conforme está representada na tabela 10, percebem-se as diferenças das faixas de idade que esta comporta, ao longo dos três anos estudados, como também a redução gradativa do número de inscritos nas referidas turmas. O ano de 2001, primeiro momento da oferta dessa modalidade de ensino, apresentou o mais elevado valor absoluto, com 43 inscritos, dos quais 51,16% concentravam-se na faixa etária compreendida entre trinta e cinco e trinta e nove anos. Esses dados oficiais fornecidos pela ATP/SEEC/2010, indicam também que treze alunos da turma encontravam-se em idade superior a quarenta anos.

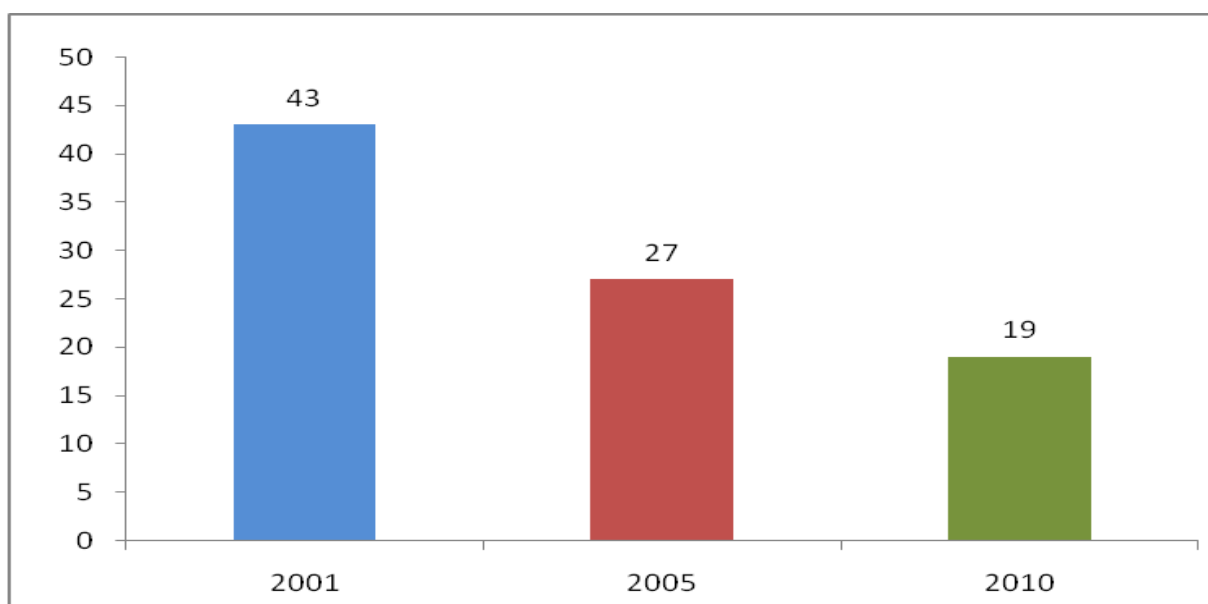
Vemos assim a longa espera pela oportunidade de retornar aos estudos desse grupo de pessoas, no seu espaço social. No ano de 2005, as inscrições totalizaram vinte e sete integrantes. Há nesse mesmo grupo uma concentração maior de pessoas na faixa compreendida entre vinte e vinte e sete anos, bem diferente da concentração de alunos vista no período anterior estudado. A mesma representação aponta para uma redução significativa no número de alunos no ano de 2010, que apresentou uma matrícula de dezenove alunos. Podemos observar também uma concentração de inscritos na faixa etária de vinte e cinco a vinte e nove anos. Como elemento facilitador da visualização dos dados apresentados, incluímos uma representação gráfica de número 7, sobre o mesmo tema.

Tabela Nº 10
Número de alunos matriculados da Educação de Jovens e Adultos
(EJA) 2001 a 2010, de acordo com a faixa etária

FAIXA ETÁRIA	ANO DE MATRÍCULA		
	2001	2005	2010
— 20	—	6	5
20 — 24	1	8	2
25 — 29	1	7	12
30 — 34	6	2	—
35 — 39	22	—	—
40 — 44	4	2	—
45 — +	9	2	—
TOTAL	43	27	19

Fonte: ATP - SEEC/RN, 2011.

Gráfico Nº 7
Número de matriculados da Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2001 a 2010



Fonte: ATP - SEEC/RN, 2011.

A escola em estudo não apresenta uma proposta pedagógica diferenciada, ainda que inserida numa comunidade quilombola. As normalizações existentes em favor das comunidades quilombolas têm pouca aplicabilidade no cotidiano escolar em estudo. Ela é como tantas outras espalhadas por esse país: uma unidade de ensino que conduz seu dia-a-dia pedagógico atrelado a velhos costumes do ensinar e do aprender. E por estar inserida num contexto geográfico de belezas naturais, assiste às mudanças e explorações do seu entorno, pouco preocupada com a manutenção da sua identidade. A exploração imobiliária do seu litoral tornou a população ausente às reais necessidades locais, voltando-se para si mesma, construindo um mundo à parte. A escola, também alheia a essas mudanças, segue seu cotidiano de poucas exigências e continua sua atividade pouco mobilizadora desse entorno. Ela representa, no entanto, a esperança de dias melhores; a possibilidade de, num futuro próximo, contribuir para que a comunidade se mostre forte na defesa dos seus anseios e possa também ser reconhecida como um elemento que se perpetua para mostrar a força de uma cultura.

Para onde vai a educação?

Jean Piaget

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a história da Escola Municipal Padre Armando de Paiva foi uma experiência incomum no nosso percurso acadêmico. Não por se revelar inovadora. Longe disso. Mas pela possibilidade de conhecer sua atual clientela e revisitar o lugar agora transformado. Reconhecida oficialmente como comunidade quilombola, a população se apresenta atualmente bastante mestiça, fruto de relacionamentos e casamentos oficiais com pessoas de fora da comunidade. Apesar de várias reivindicações sobre a melhoria das suas condições de vida, a população autóctone pouco desfruta dos recursos tecnológicos que o poder público garante para eles, através da legislação.

A instituição educacional existente e há trinta anos construída, só conseguiu acrescentar à sua estrutura original quatro salas de aulas, ainda que a população residente tenha aumentado consideravelmente. A funcionalidade dos espaços existentes deixa a desejar, principalmente na parte administrativa, que acomoda numa mesma sala a secretaria, a diretoria e o almoxarifado. Embora haja a declaração por parte da secretaria da escola de que a mesma é dotada de biblioteca, constatamos que o espaço destinado para tal é uma pequena sala, com algumas estantes e um pequeno acervo sem organização catalográfica. A escola não dispõe de laboratório de informática, mas sim de um único computador na secretaria, destinado à digitalização de documentos. Também não dispõe de espaço para recreação ou convivência dos alunos, obrigando-os a utilizarem o espaço da rua nos horários de intervalos de aulas.

A partir do ano 2010, a Escola Padre Armando de Paiva passou a oferecer turmas do oitavo e nono ano do ensino fundamental, fato que muito contribuiu para permanência dos alunos vinculados à escola. Sendo assim, a clientela que necessitava deslocar-se para a sede do município passou a utilizar-se deste benefício. Também é a partir desse ano que se pode registrar uma mudança significativa na qualificação docente, principalmente por força da legislação, que exige a formação do profissional da educação para a atuação nas classes do ensino fundamental. Dessa forma, quanto à análise do corpo docente da escola, constatamos que todos os professores da instituição, no ano de 2010, são graduados ou graduandos em pedagogia, sendo que a direção da escola possui curso de especialização. A melhoria da qualificação do corpo docente coincide com

a redução dos índices de evasão e repetência no ambiente escolar. A redução desses índices é colaborada também pela inserção de grande parte dos alunos nos programas sociais como Bolsa Família. A participação nesses programas, na expectativa de receber os seus benefícios, leva as famílias a enviarem seus filhos à escola, melhorando o nível de assiduidade dos alunos, na sala de aula acarretando uma melhora embora que pequena, nos níveis de aprendizagem e de superação das dificuldades.

Essa escola, desde o momento em que foi criada foi instituída para uma comunidade de negros, que à época não recebia, como as demais existentes, a categorização de comunidade quilombola. Porém ainda hoje não dispõe de uma proposta pedagógica para uma comunidade quilombola, elaborada nos princípios de valorização das diversidades culturais existentes no país e que enfoquem as tradições, as crenças, o folclore, a musicalidade dos povos africanos, nos quais estão as raízes do povo de Sibaúma. A proposta formal existe fazendo parte das políticas públicas, para que seja executada. Há parâmetros curriculares que fornecem subsídios para que isso aconteça. Mas o que falta, então? No nosso entender, falta o interesse dos poderes públicos, a fim de prepararem a escola para promover cada vez mais a identidade cultural de modo que a sociedade reconheça não só Sibaúma, mas todas as comunidades quilombolas ou indígenas, como construtores importantes da história da nação.

Diante dessas descrições, entendemos que está na hora de a educação brasileira passar por modificações nas suas estratégias de execução das ações planejadas, para que corresponda a uma verdadeira revolução, no sentido de:

- a) Inverter a maneira de planejar. Ela deve ter suas consultas e estabelecimento de prioridades em consonância com suas bases;
- b) Ser compartilhada, para que todas as equipes envolvidas assumam sua parcela de responsabilidade sobre os resultados;
- c) Incluir a voz dos professores no sentido de contar com um maior número deles nas rodadas de decisões, pois são eles que operacionalizam os planejamentos;
- d) Preocupar-se paralelamente com a formação e profissionalização docente de modo continuado, para que os professores estejam sempre atualizados nas novas tecnologias e procedimentos metodológicos e sejam capazes de criticar e refletir sobre sua prática pedagógica.

e) Elaborar currículos que estejam voltados para os interesses da clientela, buscando compatibilizá-los às suas regionalidades;

f) Promover uma educação verdadeiramente dialógica que respeite o saber informal e o tenha como ponto de partida;

g) Respeitar a diversidade cultural que o país comporta, permitindo que surja de cada uma das regiões uma proposta realizável e duradoura sem, contudo, deixar de prever espaços para as inovações das tecnologias educacionais facilitadoras dos processos de aprendizagem;

No caminho da educação dialógica, já é possível conhecer algumas experiências espalhadas pelo país, assegurando aos que dessa educação participam a ampliação das visões de mundo, valorização da vida, convivência fraterna na partilha dos seus espaços, melhoria da sua auto-estima, exercício da cidadania. Algumas experiências da educação no campo, da educação indígena, dos excluídos das periferias urbanas, da educação de jovens e adultos representam, de modo concreto, porém tímido, essa possibilidade. Em Sibaúma há poucos indícios de uma educação dialógica. As propostas, as formas de ensino, a escolha da equipe pedagógica são apresentadas à comunidade escolar dentro de um conjunto de prioridades que poucas vezes tiveram sua participação.

Embora já seja possível identificar avanços, ainda é muito pouco para se considerar que estão acontecendo mudanças significativas, pois os valores, a tradição e o medo ao se dedicar às mudanças, funcionam como fatores inibitórios nos processos de alteração cultural. Além do mais, a profissionalização do ensino necessita de um processo de formação que continuamente prepare os educadores para atingirem alvos e se identificarem como integrantes de um grupo que tem sustentação em normas, direitos, deveres e num código de ética que os faça reconhecer os seus parâmetros de atividade.

É preciso, assim, questionar sobre as necessidades prioritárias e dar a elas subsídios de toda ordem para promovê-los. O conhecimento da trajetória educacional da escola Municipal Padre Armando de Paiva da comunidade quilombola de Sibaúma, permitiu-nos conhecer grande parte das necessidades educacionais dos que fazem parte daquele grupo e poderá servir de subsídios aos projetos de planejamento, ação ou de intervenção na população autóctone

Quando o exercício de atender a essas necessidades não é acompanhado de reflexão e análise sobre a realidade, é freqüente o distanciamento dos fins ou

objetivos propostos. Voltamos a reconhecer que, no Brasil, várias tentativas foram feitas para eliminar males sociais (por sinal, graves) como o analfabetismo e a pouca preocupação com a formação do professor; dizemos graves porque, apesar dos esforços, continuam muito presentes na nossa realidade. Mas, se em todos esses exemplos já podemos observar resultados animadores, por que não acreditar numa sociedade mais justa? Numa proposta educacional transformadora? O caminho é longo. Ele implica abandono de valores da tradição e de se buscarem modelos de outros contextos sócio-culturais. Implica também a admissão de propostas que sejam compatíveis com a sociedade plural contemporânea nesta pós-modernidade; que leve em consideração a história dos povos africanos e dos nativos, os verdadeiramente brasileiros, os seus valores, seu folclore, suas religiosidades, suas cores, seus territórios; que sejam vistos como povos apenas diferentes, nunca como desiguais na condição humana. Propostas que insiram mudanças que vão desde os ensinamentos psicomotores preliminares, até a comunicação *on line* e a robótica, que abram janelas para o futuro através da globalização verdadeiramente global para todos, não para alguns apenas.

Não é difícil reconhecer que existem muitos esforços de um grande número de educadores para subsidiar um sistema educacional de qualidade, uma sociedade melhor, a partir da formação de alunos e professores capazes de refletir e criticar, de modo responsável, seus mais diversos espaços. Porém nem mesmo eles, os protagonistas da educação em todos os níveis, com seus esforços e concepções de propostas renovadoras, podem, com certeza, responder às questões relativas aos rumos da educação brasileira. Sociedade de muitos encontros e desencontros, que sempre apresentou fragilidade na sua condução, também a instituição educacional foi conduzida por muitas incertezas e descontinuidade de propostas.

Quase sempre com as iniciativas oriundas do poder central, as decisões estão, na maioria das vezes, à mercê das mudanças de prioridades de governos. Isso interrompe o fluxo de ações em andamento, prejudicando o trabalho das unidades de ensino, células mãe do sistema educacional formal.

O mundo global favorece a troca de informações e de experiências inovadores que incentivam a adoção de novos paradigmas. Mas, nesse tempo de globalização, quando acontecerá uma educação verdadeiramente global, que seja para todos? A história da humanidade mostra que sempre existiram diferenças entre os povos, sendo muitas delas injustas e até degradantes. Observamos que a

maior marca da globalização é a comunicação, que lamentavelmente nem sempre tem sua utilização numa dimensão positiva. No campo educacional, é verdade que ela traz muitos benefícios, inclusive em pequenas comunidades, sejam elas de remanescentes quilombolas, indígenas, de artesãos, ou de agricultores. É necessário que nesses lugares não chegue apenas o sinal, mas instrutores capazes de transformar o cotidiano em melhor nível de instrução para todos. Sua chegada instala-se para promover o conhecimento, ampliar visões de mundo, despertar para o novo. Assim, funciona como grande portal de saberes e se conecta em função do exercício da cidadania.

Esse fenômeno interfere em todos os demais segmentos da economia, favorecidos pelos avanços da microeletrônica; e estabelecem novos paradigmas. Algumas das conseqüências disso são a lucratividade e a competitividade como impulsionadoras de inovações e de crescimento da produtividade, em busca de novos mercados. Mas, quais os caminhos que a globalização tem percorrido em Sibaúma? Para a população autóctone, ele é tortuoso, pois é conduzido por linhas celulares de algumas operadoras, para poucos. Como a comunidade está situada à beira mar, a globalização é mais evidente com os turistas, principalmente estrangeiros, que dispõem de tecnologias sofisticadas. O nativo, em sua grande maioria, só assiste à chegada dos novos ocupantes da terra e se retrai em seus lares num gesto de defesa e de manutenção da identidade grupal.

Como em todas as sociedades, deveria haver entre nós um direcionamento mediato, uma filosofia através da qual governo após governo se empenhasse em respeitar, aprimorar e inovar também o campo educacional. Este se apresenta como elemento favorecedor de um processo de conscientização da cidadania. Mas, pela condição histórica, quais governos se interessam em promover as comunidades quilombolas e indígenas?

No caso da Escola Municipal Padre Armando de Paiva, inserida num contexto de afrodescendência, essa caminha a passos lentos. Sua função, no entanto é nobre, por colaborar com a ampliação das visões de mundo de todos os que se utilizaram dos seus espaços pedagógicos.

A sociedade, tal como se apresenta, exige formalidades, documentos, certidões, declarações dos saberes. Por isso, a educação escolar deve ser incentivada a que dela se faça parte. O currículo invisível, este que está antropologicamente contextualizado incluindo crenças, lazer, música, paladares, não

tem merecido sua real importância. O papel da escola deve incluir a sua valorização para que suas sutilezas não continuem sufocadas.

Quais as perspectivas dessa escola? Continuar na lentidão, ou receber merecidamente os incentivos a que tem direito, oferecendo à comunidade educação de qualidade? Como essa instituição promoverá a comunidade, a consciência de sua importância, como gente de Sibaúma, preparada para enfrentar os desafios da pós modernidade?

Reconhecemos que embora lentamente, a escola que estamos estudando recebeu esporadicamente melhorias. Entretanto não é possível prevê quando as questões levantadas serão respondidas. Elas dependem de muitas variáveis, inclusive de propostas de governo que estão inseridas no contexto de influências internacionais.

Refletindo sobre todas as alterações identificadas e que aconteceram na instituição educacional brasileira, somos levados a compreender que todas as etapas exercitadas tiveram e têm sua importância. Cada momento é *sui gêneris*; é único. Esperamos, então, que, fazendo parte de um processo de construção cultural da pós-modernidade, haja maturidade para não se repetirem os erros cometidos até agora.

Acreditamos que as verdadeiras maravilhas do ser humano estão centradas na sua capacidade de refletir sobre suas ações, crer, reconhecer a alteridade e, sobretudo, respeitar a diversidade étnica e cultural da condição humana e o que a vida pode oferecer de melhor para engrandecê-las. Só assim a contribuição de cada um de nós será somada e repercutirá em benefício para toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de; BAHIA, Norinês Panicacci. **Sociedade Escola e Educadores**: uma parceria necessária para a construção da igualdade. Revista Educação e Questão, V.1 n.1 (jan/jun 1987) – Natal/RN, EDUFERN, 1987.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmázo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e a avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARAÚJO, Marta Maria de. **Escolarização e missões jesuíticas na Capitania do Rio Grande (1597-1760)**. Natal: Revista Educação em Questão, Natal, v. 22, n. 8, p. 206-231, jan./abr. 2005.

ARAÚJO, Marta Maria de. **A educação escolar da criança na ótica do professor Francisco Pinto de Abreu** (Rio Grande do Norte, 1908-1910). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 1-13.

ABREU, M; Mattos, H. M. **Etnias e identidades**: resistência, abolição e cidadania. Rio de Janeiro: Tempo, 1998.

ARRUTI, José Mauricio Andion. **A emergência dos remanescentes**: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. Rio de Janeiro: Mana, 1997.

ARROYO, Miguel González. **Educador em Diálogo com nosso tempo**. Nogueira, Paulo Henrique Queiroz; Miranda Shirley Aparecida de. Orgs. Belo Horizonte: Autêntica Editora 2011.

ASSUNÇÃO, Luis Carvalho de. **Os negros do riacho** – estratégias de sobrevivência e identidade social. Natal: UFRN, 1994. (Coleção Humanas Letras/ Cooperativa Cultural).

BAIOCCHI, Mari de Nasaré. **Negros de cedro**: estudo etnográfico de um bairro de negros em Goiás. São Paulo: Ática, 1983.

BARBOSA, Carlos Alberto. Mais de um século após a abolição da escravatura, antigas comunidades negras ainda enfrentam problemas. **Diário de Natal**, Natal, p. 13 maio, 1997.

BASTIDE, Roger. **Antropologia aplicada**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1969.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. (volume 1).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da educação**. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Instrução Normativa nº 56**, Brasília, MEC 07 de outubro de 2009, Cap. III, Art. 3.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC; SEF; 1997, (volume 1).

BRASIL.. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (volume 1).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 003/2004**, de 10 março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro brasileira e africana. Brasília: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **SIS 2008**: Educação melhora, mas ainda apresenta desafios. Brasília: IBGE, 2008. (Informativo para a imprensa, n. 117).

CABRAL, Marcelly de Melo. **O impacto sociocultural do turismo em Sibaúma – RN**. 2006. f. Monografia (BACHERELADO OU LICENCIATURA EM) – Departamento de Turismo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

CABRAL NETO, Antônio. Política educacional: novas formas de gestão. In. YAMAMOTTO, Osvaldo; CABRAL NETO, Antônio (Org.). **O psicólogo e a escola**. Natal: EDUFRN, 2000.

CAMILO, Antonia. Entrevista concedida. Sibaúma, 1980.

CARVALHO, Maria Regina de Souza (Org.) **Estrutura do trabalho científico: padronização e abordagem científica**. Natal: EDUFRN, 2009.

CASCUDO, L. da C. **História da República no Rio Grande do Norte**. Rio de Janeiro: Edições Do Val, 1965.

CASCUDO, L. da C.. **Nomes da terra**: história, geografia e topomínia do Rio Grande do Norte. Natal: Fundação José Augusto, 1968.

CAVALCANTI, Josefa Salete Barbosa. **Talhado**: um estudo de organização social e política. 1973. f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em , Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1973.

CAVIGNAC, Julie A. A etnicidade encoberta: "[índios e Negros]" no Rio Grande do Norte. **Revista de Humanidades**, Natal, v. 4, n. 8, abr./set. 2003.

CHIAVENATTO, Júlio José. **O negro no Brasil da senzala a guerra do Paraguai**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CLOVIS, Moura. **Quilombos**: resistência a escravidão. São Paulo: Ática, 1993.

COLÓGERAS, J. Pandiá. **Formação histórica do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

DA MATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Ed.Nacional, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007 (Coleção Leituras).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1ª Ed, São Paulo: Publisher Brasil, 2007

GALVÃO, Hélio. **Cartas da praia**. Rio de Janeiro: Edições do Val, 1967.

GALVÃO, Hélio. **Novas cartas da praia**. Rio de Janeiro: Edições do Val, 1968.

GALVÃO, Hélio. **Derradeiras cartas da praia**. Natal: Editora Clima, 1989.

GARCIA, Tânia Cristina Meira. **Estado e Educação no Brasil (1987-1996)** Natal, EDUFERN, Ideia, 2009.

GUIMARAES-IOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimento para a cidadania global emancipada**. Brasília: Líber Livro, 2009.

GRILO, Maria Simonetti Gadêlha. **Goianinha no contexto histórico da Província**. Natal: Editora Departamento Estadual de Imprensa, 1998.

KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAUANDE, Maria de Fátima Ribeiro Franco. **Política de formação de professores: uma leitura a partir da análise do programa especial de formação de professores para a educação básica – PROEB/UFMA / - Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Natal/ RN, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, José Ayrton de. **A escravidão negra no Rio Grande do Norte.** Natal: Coojornat, 1988.

LINS, Cyro Hollando de Almeida. **O Zambê é a nossa cultura.** O côco zambê e a emergência étnica em Sibaúma. 2009. f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

MARANHÃO, Ricardo; ANTUNES, Maria Fernanda. **Trabalho e civilização:** uma história global. São Paulo: Moderna, 1994.

MARIZ, Marlene da Silva; SUASSUNA, Luiz Eduardo Brandão. **História do Rio Grande do Norte.** Natal: Sebo Vermelho, 2002.

MATTOS, Maria Regina Mendonça Furtado. **Vila do Príncipe – 1850/1890 – Sertão do Seridó – Um estudo de caso de pobreza.** Rio de Janeiro: 1985, Dissertação de Mestrado em História. UFF.

MAUX, Augusto Carlos de Oliveira. **Sibaúma ou nova pipa?** Expansão econômica e processo de territorialização no litoral potiguar: lições da comunidade de Sibaúma. Natal/RN: Monografia apresentada ao curso de Ciências Sociais da UFRN, 2008.

MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Aconteceu na capitania do Rio Grande.** Natal: Departamento estadual de imprensa, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 25ª Ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2007.

MONTEIRO, Anita Maria Queiroz. **Castainho:** etnografia de um bairro rural de negros. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1985.

MONTEIRO, Denise Mattos. **Introdução à história do Rio Grande do Norte.** Natal: Cooperativa Cultural, 2002.

MONTEIRO, Denise Mattos.. **Introdução à história do Rio Grande do Norte.** 3. ed. Natal: EDUFRN, 2007. (Edição revisada e ampliada).

MOURA, Clovis. **O escravo negro e o sertão**. In: (Org.) Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

MOURA, Gloria. Aprendizado nas comunidades quilombola: currículo invisível. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana, et.al. **Dimensões da inclusão do Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Continuidade, 2006.

NASCIMENTO. M. V. do. **Entrevista**. LOCAL, DIA, MÊS E ANO.
OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental** 2ª Ed. Rio de Janeiro. DPSA, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chitto Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 18. ed. Tradução Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

PROJETO BRASIL QUILOMBOLA. **Educação Diferenciada**, Realidade Nacional. Brasília MEC/SECAD 2009.

QUEIROZ, Pedro Fernandes de. **O sertão: negros e brancos**. Uma amostra do preconceito racial no município de Currais Novos/ RN. 2002. f. Dissertação (Mestrado em) Programa de Pós-Graduação em Sociologia Rural, Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande 2002.

RAMALHO, Betania Leite; Nuñez, Isauro; Gauthier, Clemont. **Formar Professor, profissionalizar o ensino**. : 2. ed. Porto Alegre: Sulina , 2004.

RAMOS, Athur. **Aculturação negra no Brasil**. Rio de Janeiro: Campanha Editora Nacional, 1942.

REIS, Maria Clarete Gonçalves. Escola, família e identidade racial: um estudo dos processos de construção de identidade racial com família e professores em uma comunidade de remanescentes de quilombos. In: PIRES, José, et. all (Org.). **Heterogenidade Cultura e Educação**. Natal: EDUFRN, 2006.

RESENDE, Maria Alice. A política de cotas para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2004.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. **A Educação Escolar e a Higienização da Infância**. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 59, p. 39-56, abril 2003 39
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

RYCLEITON. **Entrevista concedida na E. M. Padre Armando de Paiva**. Sibaúma, 2010.

SANTOS, Cícero Costa Rodrigues dos. **O seqüestro do intelecto negro no Brasil oitocentista**. Natal: Monografia apresentada ao curso de história da UFRN, 2008.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUBRA, 2004.

SILVEIRA, Adriana Karla de Assis. **Sibaúma hoje**: um povo sem história. 2000. f. Monografia (Bacharelado em Jornalismo) – Departamento de Comunicação Social. Universidade Federal Rio Grande do Norte, Natal, 2000.

Sindicato dos professores no Distrito Federal. **Ensino de História e cultura afro brasileira e indígena**: discutindo e implementando políticas de igualdades racial e social. Brasília: Secretaria para assuntos de raça e sexualidade. 2008

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SODRE, N. W. **Formação histórica do Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

TEXEIRA, Anísio Spínola. **Pequena introdução a filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Uma Sibaúma só**. Relatório antropológico da comunidade quilombola de Sibaúma (RN). Natal: UFRN/INCRA, 2006.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Educação e Diversidade Cultural**: Um desafio da atualidade. São Paulo, Moderna 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Liber Livro Ed., 2007.

VILLAR, Sérgio. Negros de Sibaúma querem nova alforria 118 anos depois da Lei Áurea. **Diário de Natal**, Natal, p. 05 março de 2006.

VISÃO de um paraíso ameaçado. **Tribuna do Norte**, Natal, 30 abr. 1995. Caderno 2, p. 17.

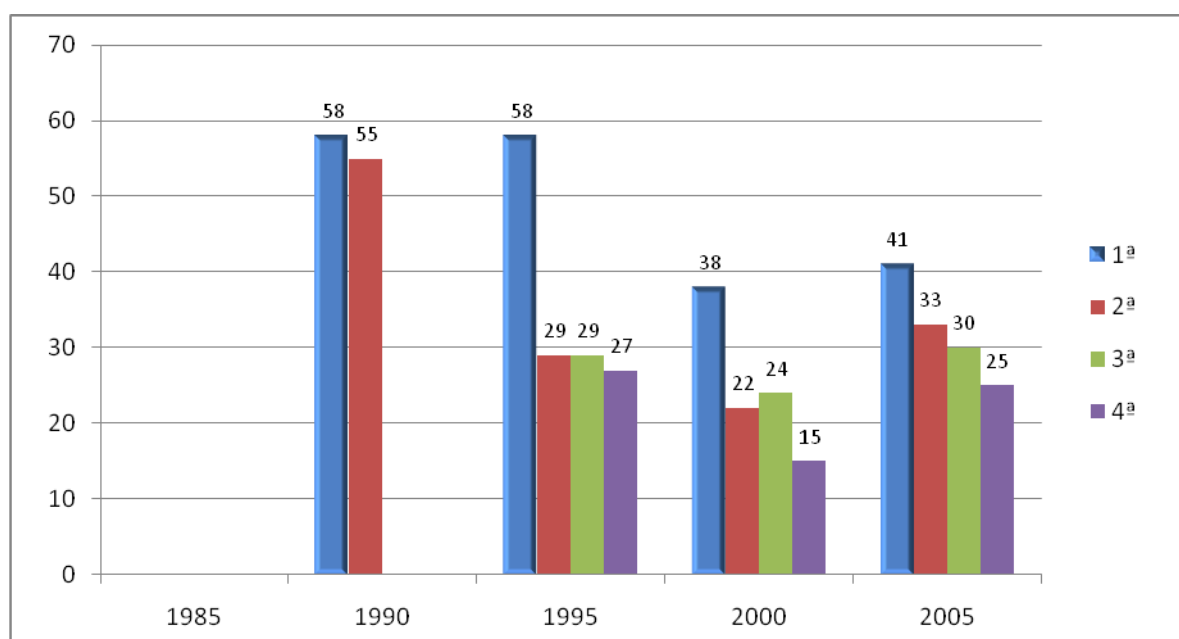
APÊNDICES

TABELA: Formação dos responsáveis ou diretores da escola por período estudado

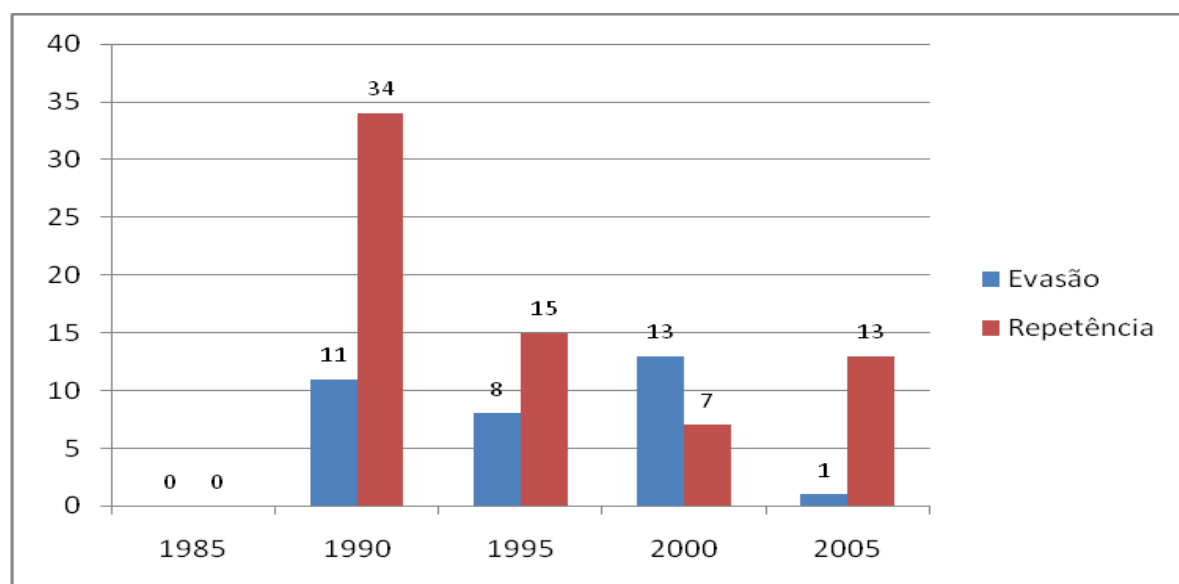
FORMAÇÃO	ANOS						
	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010
Fundamental incompleto	Não havia	Não havia	—	—	—	—	—
Nível Médio	—	—	01	01	—	—	—
Superior incompleto	—	—	—	—	01	—	—
Superior completo	—	—	—	—	—	01	—
Sup/Especialização	—	—	—	—	—	—	01

TABELA: Matrícula da educação infantil por faixa etária em anos observados

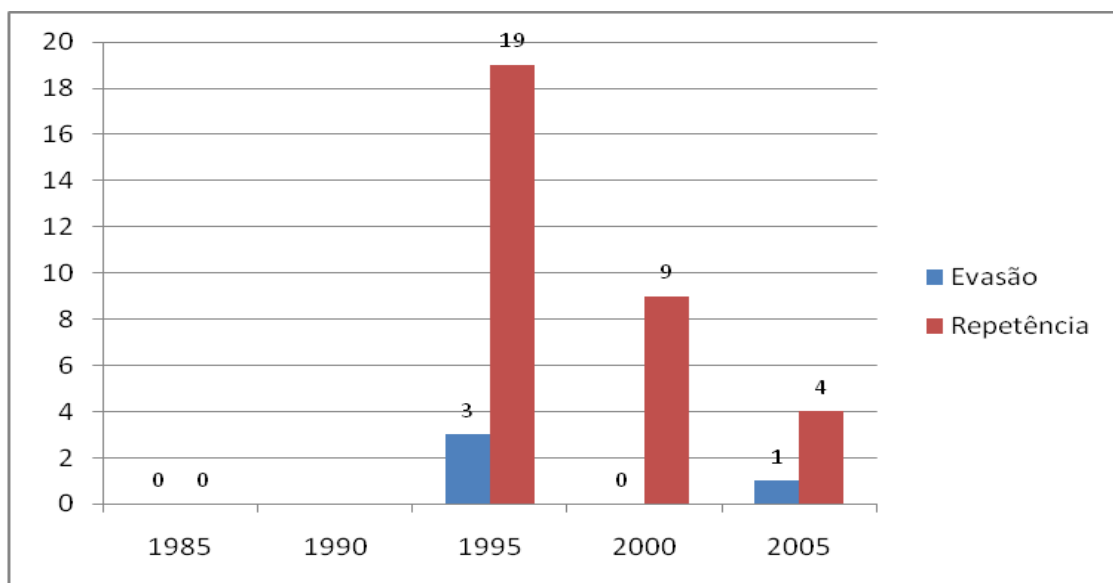
FAIXA ETÁRIA	1996	2000	2005	2010
— 4	—	—	01	05
4 – 5	21	—	28	33
6 – 7	11	—	14	13
8 – 9	—	07	01	—
10 – 11	—	24	—	—
12 ANOS	—	01	—	—



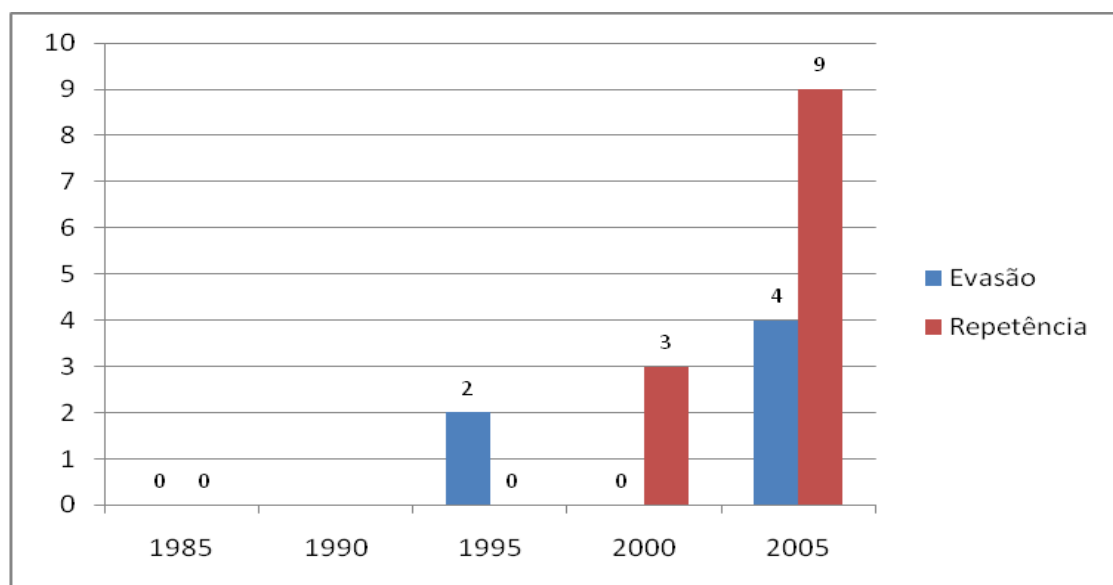
Número de alunos da escola, em valores absolutos no período de 1990 a 2005, segundo a série



Número de alunos da 2ª série, segundo evasão e repetência, nos períodos estudados

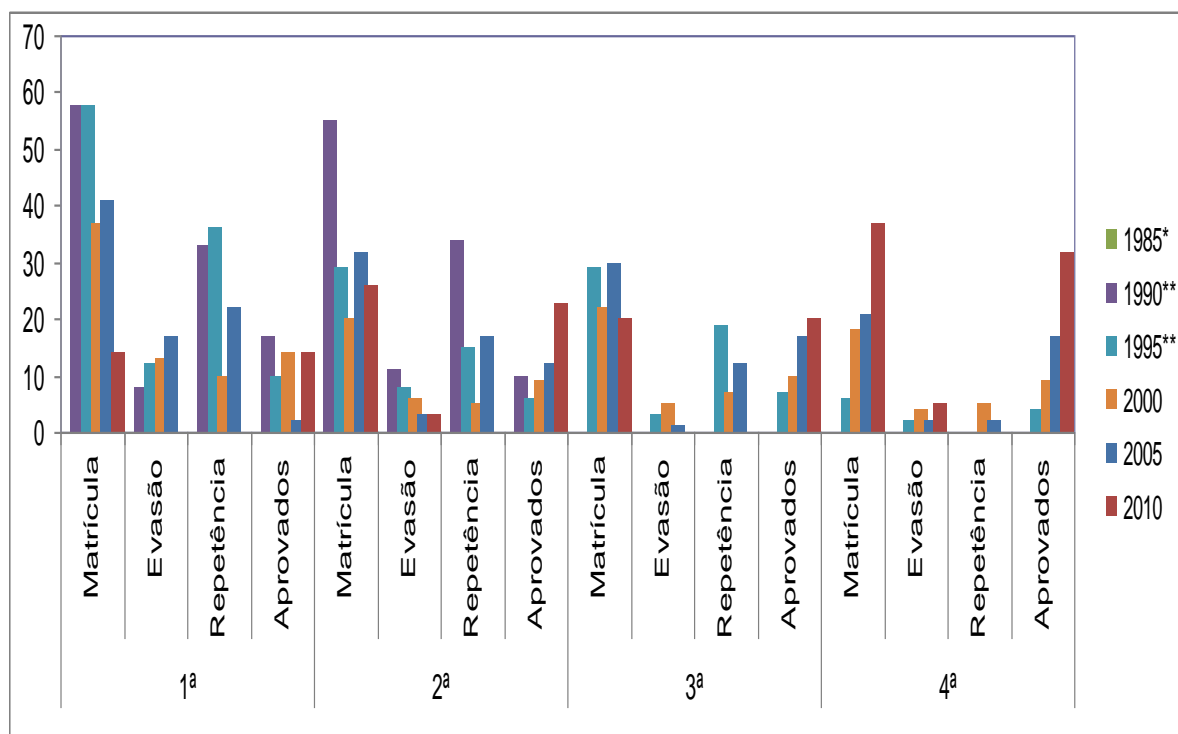


Número de alunos da 3ª série, segundo evasão e repetência, nos períodos estudados



Número de alunos da 4ª série, segundo evasão e repetência, nos períodos estudados

Número de alunos de 1ª a 4ª série, segundo repetência, evasão e aprovados em série quinquênais



Fonte: Dados da Pesquisa

**ATP - SEEC/RN, 2011.

UFRN – Programa de Pós Graduação em Educação
Projeto de Pesquisa Trajetórias Educacionais em Comunidade Afro
Descendente:
o caso Sibaúma

**Instrumento de coleta de dados histórico-educacionais,
 qüinqüenais**

Órgão fornecedor da informação: () A própria escola () Sec. Municipal de Educação () Inspeção Escolar ()

Outro _____ O

Data da coleta ____/____/____ Coletado

por _____

I Dados históricos educacionais referentes ao ano _____

1. Nível de instrução dos professores
2. () Leigo, com o primário, n^o _____
3. () Leigo, com secundário n^o _____
4. () Leigo com 2^o grau/ens. Médio n^o _____
5. () Habilitado com magistério n^o _____
6. () Habilitado com licenciatura – sup. N^o _____
7. () Habilitado com Pós graduação n^o _____

II Dados do corpo discente

8. N^o de alunos por série ou nível
 1^a _____ 2^a _____ 3^a _____ 4^a _____ 5^a _____
9. N^o de alunos repetentes por série
 1^a _____ 2^a _____ 3^a _____ 4^a _____ 5^a _____
10. N^o de alunos aprovados por série/nível
 1^a _____ 2^a _____ 3^a _____ 4^a _____ 5^a _____

III Características da Escola:

14. Paredes _____
15. Cobertura _____
16. Piso _____
17. N^o de salas na inauguração _____ N^o de salas acrescentadas _____

18. Secretaria ()sim () não

obs. _____

19. Cozinha ()sim () não Obs:

19.1 Principais equipamentos da Cozinha (Geladeira, Frízer, Fogão, Pannelas)

20. Sanitários ()sim () não

Obs: _____

21. Área coberta para recreação () sim () não Obs:

21.1 Equipamentos para recreação (balanço, escorrego)

Outros: _____

22. Instalações Elétricas () sim () não Obs:

22.1 Caso negativo, havia lâmpadas ou outro equipamento ()sim () não

23. Água encanada ()sim () não Obs:

23.1 Caso negativo, como era o abastecimento da água:

24- Biblioteca / Sala de leitura: () Sim () Não

25- Depósito / Almoxarifado: () Sim () Não

UFRN – Programa de Pós Graduação em Educação
Projeto de Pesquisa Trajetórias Educacionais em Comunidade Afro
Descendente: o caso Sibaúma

Instrumento de coleta de dados quinquenais junto ao diretor, ou responsável ou profissional que trabalhou na escola.

Informações referentes ao ano de _____
 Data da aplicação ____/____/____ Coletado
 por _____

I Identificação

1- Nome: (diretor ou responsável pela escola)

r _____

2- Sexo: 2.1 () M 2.2 () F

3- Estado Civil: _____

4- Idade: _____

5- Local de Nascimento: _____

5.1- Local de Moradia naquele

ano?: _____

6- Cargo ou função que ocupava naquele

ano? _____

7- Quanto tempo ficou nessa função_ (citar o período)

8- Durante esse tempo, participou de algum treinamento, curso, ou outro evento de iniciativa

da prefeitura, para melhorar o seu trabalho na escola? _____

9- Caso afirmativo, qual o tipo de evento e como foi a sua participação?

10- Qual o seu nível de instrução naquele ano?

11- Qual era a sua vinculação trabalhista no exercício dessa função?

11.1- () Professor Concursado -Município

11.1- () Cargo

Comissionado

11.3 – () Professor Concursado Estado

11.4 – () Cargo

Comissionado

11.5 – () Só cargo Comissionado 11.6 - () Professor sem concurso

11.7 Outra especificar _____

12- Além dos professores, quais os funcionários que a escola possuía? (número)

12.1- () vice diretor () secretária () Sup. Pedag. () zelador

() merendeira () porteiro () vigia

13- Quantos professores havia na escola?

13.1 Com ens. Fundamental completo: _____ 13.2 Fundamental

incompleto _____

13-3 Número de professores com Ensino Médio sem magistério

13.4 Número de professores com Ensino Superior: _____ 13.5 Com Pós grad. _____

Obs. Informar as habilitações dessas formações pós graduadas _____

II Características da escola

14- Como se caracterizavam as instalações físicas da escola?

14.1- Paredes () alvenaria

14.2- Cobertura () telha ()

outro _____

14.3- Piso () cimento () cerâmica

15- Número de cômodos da escola () Número de salas de aulas

16 Videoteca () sim () não

17- Biblioteca / Sala de leitura: 16.1 () Sim 16.2 () Não

Caso afirmativo, quais as suas características?

18- Secretaria 17.1- () Sim 17.2- () Não

18- Cozinha 18.1- () Sim 18.2- () Não

19- Caso afirmativo, quais os equipamentos? (geladeira, fogão, freezer, panelas etc.)

A escola serve merenda em todos os turnos? () sim () não

Em caso afirmativo, que tipo de alimento é servido?

20- Existe área para recreação: () Sim () Não

21- Caso afirmativo havia brinquedos (balanço escorrega etc.)? _____

22- Havia depósito / Almoxarifado: 20.1- () Sim 20.2 () Não

23- Havia sanitários: 21.1- () M _____ 21.2- () F _____

24- Como era o abastecimento d'água? _____

25- Em 2010, a escola foi beneficiada com alguma melhoria das condições do prédio, ou das condições pedagógicas? Quais foram essas melhorias? _____

III Das Condições Pedagógicas

26-Quais os materiais ou equipamentos pedagógicos que a escola possuía?

26.1 () bancas ou carteiras para todos os alunos

26.2 () Quadro de giz () Armários () Mapas () Globo terrestre

26.3 () TV () Vídeo () DVD () Lab. de informática ()

Retroprojektor

26.4 Outros equipamentos, quais? _____

27- Naquela época havia na mesma classe, alunos de mais de uma série?

28- Caso afirmativo, como se desenvolvia esse trabalho? _____

29- Desde quando a escola tem um projeto político pedagógico e quais são as suas características?

30 A senhora participou da elaboração desse projeto político pedagógico? De que maneira? _____

31. O Projeto Político Pedagógico da escola, apresenta características da educação quilombola, conforme o MEC orienta? Ou a prática pedagógica se caracteriza como de ensino tradicional? Por que?

32- Como você analisa as condições de aprendizagem da escola no ano de 2010?

33- Em sua opinião, a escola acompanhou no mesmo ritmo, as mudanças que aconteceram na comunidade, até o ano de 2010? Porque? _____

34- A senhora conhece ou sabe de alguém que é de Sibaúma, que está freqüentando ou já concluiu um curso superior?

Caso afirmativo, em qual curso? _____

35 – Qual a importância das classes de EJA, para a comunidade?

UFRN – Programa de Pós graduação

**Projeto TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA:
o caso Sibaúma**

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS JUNTO A PESSOAS DE FORA DA
COMUNIDADE, MAS QUE A CONHECERAM HÁ MUITO TEMPO**

Data da aplicação ____/____/____ Coletado por _____

Nome: _____

1- Há quanto tempo conhece a comunidade de Sibaúma? _____

2- Como foi a sua aproximação? _____

3- Naquele momento havia escola na comunidade? _____

4- Caso afirmativo, aonde e como funcionava a escola? _____

5- Caso negativo, quando começou a primeira escola? _____

6- O prédio aonde funciona a escola hoje, sofreu alguma reforma ou ampliação,
nesse tempo que a conhece? _____

7- Na sua opinião, a escola atende as necessidades da comunidade, por que?

8- Em sua opinião, a escola acompanhou no mesmo ritmo, as mudanças que
aconteceram na comunidade? Por
quê _____

9- A construção de casas de veraneio e de pousadas nos arredores da
comunidade contribuiu ou não para a melhoria das condições da
população? _____

Somente para o Padre Armando de Paiva

10 Como o senhor descreve a trajetória da escola que recebeu o seu nome?

11- Conhece alguém nascido em Sibaúma, que está cursando ou que já concluiu

um curso superior? Qual

curso? _____

12- Como o senhor recebeu a homenagem de ter seu nome na única escola do lugar?



Ocupação do espaço com casas da população autóctone.
Arquivo Terezinha Martins- 1980.



Novas formas de ocupação do espaço da comunidade, com casas de veraneio.
Arquivo Terezinha Martins - 2006



Instalações da pousada
Arquivo Terezinha Martins -2006



Novas formas de ocupação do território pela comunidade
Arquivo Terezinha Martins - 2006



Nova estrada sobre as falésias
Arquivo Terezinha Martins - 2006



Templo católico
Arquivo Terezinha Martins -2006



Ocupação da margem litorânea – Lojinha de artesanato.
Arquivo Terezinha Martins – 2006.

ANEXO

