UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

ANA SUELI TEIXEIRA DE PINHO

O TEMPO ESCOLAR E O ENCONTRO COM O OUTRO:
do ritmo à simultaneidade

Chegada a Ilha de Maré (Praia Grande)
Acervo pessoal da pesquisadora, 2012.

Salvador
2012

Chegada a Ilha de Maré (Praia Grande)
Acervo pessoal da pesquisadora, 2012.

ANA SUELI TEIXEIRA DE PINHO

O TEMPO ESCOLAR E O ENCONTRO COM O OUTRO: do ritmo à simultaneidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, vinculada ao Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral, em cumprimento obrigatório dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador

Orientador: Dr. Elizeu Clementino de Souza - UNEB
Coorientadora: Dra. Rita de Cássia Gallego - USP

Salvador
2012

P654

Pinho , Ana Sueli Teixeira de
O TEMPO ESCOLAR E O ENCONTRO COM O OUTRO: do ritmo à simultaneidade/ Ana Sueli Teixeira de Pinho. Salvador, 2012.
274 f.:il

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Coorientadora: Profª Drª Rita de Cássia Gallego

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação Campus I - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

1. Educação 2.Tempo Escolar 3.Tempo social 4. Autobiografia
5. Ritmo e simultaneidade

CDD 370

Termo de Aprovação

Ana Sueli Teixeira de Pinho

O TEMPO ESCOLAR E O ENCONTRO COM O OUTRO: do ritmo à simultaneidade

Tese apresentada, em 17 de dezembro de 2012, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, vinculada a Linha de Pesquisa 2 – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador e ao Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral, pela seguinte banca examinadora:

Elizeu Clementino de Souza (PPGEDUC/ UNEB)
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia

Rita De Cássia Gallego (FEUSP)
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo
Universidade de São Paulo

António Carlos da Luz Correia (IE/UL)
Doutor em Educação pela Universidade de Lisboa
Universidade de Lisboa

Luciano Costa Santos (PPGEDUC/UNEB)
Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Universidade do Estado da Bahia

Antônio Dias Nascimento (PPGEDUC/UNEB)
Doutor em Sociologia com ênfase em Educação Popular pela (The University of Liverpool)
Universidade do Estado da Bahia

Inês Assunção de Castro Teixeira (UFMG) Suplente
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais
Universidade Federal de Minas Gerais

Teodósia Sofia Lobato Correia (UFRJ) Suplente
Doutora em Renovação do Ensino através da Pesquisa pela Universidade de Valencia – Espanha
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Às Gentes do mar, da Ilha de Maré, em especial aos professores, pescadores, marisqueiras e sujeitos das comunidades, colaboradores desta pesquisa, com quem pude dialogar e aprender que o tempo se dá no encontro com o outro. A vocês, minhas reverências!

À Maré, que me fez enxergar outros tempos, para além dos tempos do homem.

Aos meus pais, Lourdes e Adeimival, com quem aprendi os valores humanos essenciais. Este trabalho representa um resgate de suas histórias de vida. Se dedico a tese às gentes do mar, no fundo, é a vocês que também presto uma homenagem.

A Carol, minha filha, amiga, cúmplice e companheira de todas as horas, que esteve comigo ao longo deste percurso, dedicando o seu amor, mesmo quando estava presente fisicamente e me fazia ausente, escrevendo a tese. Você é a razão da minha vida!

AGRADECIMENTOS

A Elizeu Clementino de Souza, agradeço pela parceria construída durante o processo de orientação. Seu incentivo, confiança e empenho na difusão da pesquisa autobiográfica aumentaram a minha responsabilidade na construção teórico-metodológica da tese. A forma acolhedora como se relaciona, o torna uma referência importante na aprendizagem de como construir redes de relacionamentos. O tempo me ensina a admirá-lo, cada dia mais.

A José Gledison Rocha Pinheiro, grande amigo e interlocutor durante todo o processo da pesquisa. Agradeço a sua cumplicidade e trocas permanentes. Sua disponibilidade, capacidade de diálogo e sagacidade ajudaram-me a dar acabamento ao texto. O tempo construído na relação com você fez, da aventura de escrever a tese, um processo deveras significativo. O acontecimento da sua presença faz-me aprender sempre mais.

A Rita Gallego, agradeço o acolhimento e a coorientação dedicada, desde os primórdios desta pesquisa e durante o doutorado sanduíche na USP. Suas contribuições ajudaram-me a ampliar a compreensão sobre o tempo escolar. A forma afetiva como se relaciona deu uma qualidade e um colorido especial aos nossos encontros.

A António Carlos da Luz Correia, pela interlocução permanente durante o doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa. Agradeço a confiança e o incentivo. Sua presença, ainda que de longe, durante a escrita da tese, me desafiava a dar o meu melhor.

A Luciano Santos, agradeço a interlocução e a mediação em torno do tempo como categoria filosófica. Dialogar com você, a partir de “O Sujeito Encarnado”, me fez entender melhor o tempo como relação com o outro. O seu encantamento pelo conhecimento contagiou-me ainda mais.

A Antônio Dias Nascimento, pelas interações construídas desde a época do Mestrado e agora, de modo especial, no Doutorado. Sua dedicação, pelos estudos dos movimentos sociais do campo, o torna sensível a esta pesquisa, que tem as gentes do mar como principais atores.

A Inês Teixeira e Teodósia Correia, pesquisadoras estudiosas do tempo escolar, agradeço pela disponibilidade da tese e a ampliação da possibilidade de interlocução sobre o meu objeto de estudo.

A Minha irmã e meu cunhado Lorena e Pedro, que me acolheram em sua casa, durante o doutorado sanduíche em Portugal, transformando esse momento, longe de casa, na oportunidade de estreitamento dos vínculos de afetividade. A vocês, a expressão do meu amor.

Aos meus irmãos, Luiz Fernando, Júnior, Socorro, Marcus, a minha cunhada Selma e aos meus sobrinhos Alexandre e João, que tornam a minha vida enriquecida pelas suas presenças e me fazem amá-los cada dia mais.

A Rosa, agradeço a forma como cuida de mim, da minha família e dos meus amigos. A sua presença torna o percurso da minha vida mais leve e suave. Se os desafios são grandes, com você ao meu lado, me sinto encorajada. A sua fé me revigora.

A minhas amigas, Cristiana, Marcia Covre, Nilma, Verônica, Lorena Muricy, Estela Mariz, Cleunice Rehem e Lilian, agradeço a compreensão pela ausência durante a escrita da tese. Mesmo afastada não me esquecia de vocês.

A minhas amigas mães, Italva, Heloísa e Amanda, com vocês tenho aprendido, com exemplos, a importância de cuidar e acolher o outro. Vocês são especiais na minha vida.

A minha amiga Rita Doria, que não deixou que, mesmo nos momentos mais difíceis da produção, me sentisse sozinha. Agradeço o seu incentivo e escuta nos momentos de angústia. Na relação com você, vivencio o prazer do encontro com o outro.

A Estela Mariz, minha amiga de sempre, a você agradeço a cumplicidade com que partilhamos a vida e aprendo que com fé o impossível pode acontecer.

A Anderson, agradeço o carinho, o cuidado e a escuta apurada das minhas angústias, durante a realização da pesquisa. A sua presença ao longo deste processo me fez senti acolhida. A você a demonstração do meu afeto.

À Universidade Católica do Salvador, em especial ao Professor José Carlos de Almeida e à Professora Liliana Mercuri, que reconheceram a importância da minha formação acadêmica e flexibilizaram o meu horário de trabalho para a realização da pesquisa. A vocês, agradeço a confiança e o acolhimento desde os tempos de graduação.

À Faculdade de Educação da UCSAL, em especial à professora Lia, e às funcionárias Amanda, Carla e Luciana, agradeço o empenho em acolher as minhas solicitações no encaminhamento do meu trabalho docente. A Lia, pela escuta sensível das descobertas que ia fazendo, ao longo da pesquisa.

A minhas colegas da Universidade Católica, agradeço em especial a Chica, que acompanhou e participou, mesmo que de longe, desta aventura, sugerindo leituras, e a Ana Elisa, que cuidava dos detalhes para a realização efetiva das minhas atividades, mesmo quando estava ausente.

Às professoras Mary Castro e Isabel Lima, da Pós-graduação da UCSal, que, com seus exemplos, como pesquisadoras, me inspiravam a continuar aprendendo.

Aos meus alunos do Curso de Pedagogia da UCSal, agradeço a oportunidade de interlocução e diálogo. A docência faz do trabalho uma experiência de educação permanente.

Aos funcionários do PPGEDUC, agradeço a Sônia, Ju, Nilma e Sandra, pelo cuidado no encaminhamento das solicitações durante o curso do doutorado.

Aos colegas de turma no doutorado, agradeço as possibilidades de interação durante a creditação das disciplinas. Cada um, com suas histórias de vida e interesse de estudo, tornou os encontros mais ricos.

Aos colegas do GRAFHO, em especial Jussara, Áurea, Mariana, Joselito, Neurilene, Fábio e Rodrigo, pela amizade e laços de afetividade construídos durante este percurso. Agradeço a escuta sensível, quando nos encontros compartilhava as aprendizagens que ia fazendo com a realização da pesquisa.

A Cida Ferraz, agradeço a revisão cuidadosa do texto da tese. O seu entusiamo, durante a leitura dos capítulos, encorajava-me a prosseguir.

A Jenifer Brito, agradeço a transcrição cuidadosa das narrativas. O seu apoio foi fundamental para a construção desta tese.

A Márcio Henrique, pela formatação cuidadosa da versão final da tese. Agradeço pela amizade de sempre.

À CAPES, pela concessão da bolsa de doutorado e a oportunidade de maior dedicação para a realização da pesquisa.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de doutorado sanduíche, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Esse distanciamento representou a possibilidade de aprofundamento dos estudos, a construção de vínculos e parcerias para o desenvolvimento da pesquisa.

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo tempo tempo tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo tempo tempo tempo...

Compositor de destinos
Tambor de todos os rítmos
Tempo tempo tempo tempo
Entro num acordo contigo
Tempo tempo tempo tempo […]

Caetano Veloso, 2007

RESUMO

Esta tese tem por objetivo compreender a relação entre o tempo escolar, os outros tempos sociais e as temporalidades dos sujeitos, a partir de narrativas biográficas de professoras, em duas escolas com classes multisseriadas, e sujeitos das comunidades de Botelho e Praia Grande, em Ilha de Maré. A análise do campo empírico fez emergir o problema do tempo escolar reduzido a ritmo, ora compreendido como uma propriedade individual, ora como uma imposição de um tempo hegemônico, o do relógio. Para problematizar essa noção, foram utilizados autores como Elias (1993), Faraco (2010a) e Bakhtin (2003). Com base na relação entre tempo e diferença, retomou-se a discussão com Bakhtin (2003; 2010) para, junto com Levinas (2011a, 2011b), propor outra concepção, a de tempo como simultaneidade, concebida como coexistência e interação. A pesquisa empírica adotou, como abordagem metodológica, a narrativa (auto)biográfica que se constitui na oportunidade do outro dizer de si e, ao fazê-lo, através da entrevista narrativa, deixar entrever traços de uma experiência, ao mesmo tempo pessoal e social. A pesquisa conclui que a compreensão do tempo escolar, de um lado, depende de um olhar atento para os outros tempos sociais que atravessam a escola, e de outro, de uma atenção especial às interações realizadas entre os sujeitos no interior da sala de aula. Afinal, o tempo escolar é acontecimento que se dá no encontro com o outro.

Palavras-chave: Tempo Escolar. Tempo Social. Autobiografia. Tempo e Diferença. Tempo e Outro. Ritmo e Simultaneidade.

RÉSUMÉ

Cette thèse a l'objectif de comprendre la relation entre le temps scolaire, les autres temps sociaux et les temporalités des sujets, à partir de récits biographiques d'enseignantes, dans deux écoles avec des classes multigrades, et les sujets des communautés de Botelho et Praia Grande, dans l'île Ilha de Maré. L'analyse du champ empirique a fait émerger le problème du temps scolaire réduit à rythme, soit compris comme une propriété individuelle, soit comme une imposition d'un temps hégémonique, l'horloge. Pour **problématiser** cette notion, nous avons utilisé des auteurs comme Elias (1993), Faraco (2010a) et Bakhtine (2003). Sur la base de la relation entre temps et différence, la discussion a été reprise avec Bakhtine (2003, 2010) pour, conjointement avec Levinas (2011a, 2011b), proposer une autre conception, celle du temps comme simultanéité, conçue comme la coexistence et l'interaction. La recherche empirique a adopté, comme approche méthodologique, le récit (auto)biographique qui constitue l'occasion pour l'autre de parler de lui-même et, ce faisant, à travers l'entretien narratif, laisser entrevoir des traces d'une expérience, à la fois personnelle et sociale. La recherche conclut que la compréhension du temps scolaire, d'une part, dépend d'un regard attentif aux autres temps sociaux qui traversent l'école, et d'autre part, d'une attention particulière aux interactions entre les sujets effectuées à l'intérieur de la classe. Après tout, le temps scolaire est un événement qui se produit dans la rencontre avec l'autre.

Mots-clés: Temps Scolaire. Temps Social. Autobiographie. Temps et Différence. Le Temps et l'Autre. Rythme et Simultanéité.

ABSTRACT

This thesis aims to understand the relationship between the school time, other social times and the temporalities of the subjects, from biographical narratives of female teachers in two schools with multi-serial classes, and individuals of the communities of Botelho and Praia Grande, in Ilha de Maré. The analysis of empirical field made to emerge the problem of school time reduced to pace, sometimes understood as an individual property, but as an imposition of a hegemonic time, the clock. To put in doubt this notion authors such as Elias (1993), Faraco (2010a) and Bakhtin(2003) were used. On the basis of the relationship between time and difference, the discussion was resumed with Bakhtin (2003; 2010) who, along with Levinas (2011a, 2011b), proposed another design, the time as concurrency, designed as coexistence and interaction. Empirical research has adopted, as a methodological approach, the (auto) Biographical narrative that constitutes the opportunity of the other say of itself and, in so doing, through the narrative interview, let see traces of an experience, personal and social at the same time. The research concludes that the understanding of school time, on the other hand, relies on a look out for the other social times that run through the school, and the other, a particular attention to the interactions between the subject inside the classroom. After all, the school time is an event that happens in the encounter with the other.

Keywords: School Time. Social Time. Autobiography. Time and Difference. Time and Another. Pace and Concurrency.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. Figura 1 - Escola Municipal de Botelho 38

2. Quadro 1 - Distribuição do número de alunos por turno, ano de escolarização, idade e sala – Escola Municipal de Botelho. 39

3. Gráfico 1 - Faixa etária das professoras da Escola Municipal de Botelho 40

4. Gráfico 2 - Grau de formação das professoras da Escola Municipal de Botelho 41

5. Gráfico 3 - Situação Funcional das professoras da Escola Municipal de Botelho 41

6. Gráfico 4 - Organização das classes da Escola Municipal de Botelho 42

7. Gráfico 5 - Distribuição de carga horária semanal das professoras da Escola Municipal de Botelho 42

8. Figura 2 - Escola Municipal de Praia Grande 43

9. Quadro 2 - Distribuição do número de alunos por turno, ano de escolarização, idade e sala – Escola Municipal de Praia Grande. 44

10. Gráfico 6 - Faixa etária das professoras da Escola Municipal de Praia Grande 44

11. Gráfico 7 - Grau de formação das professoras da Escola Municipal de Praia Grande 45

12. Gráfico 8 - Situação Funcional das professoras da Escola Municipal de Praia Grande 45

13. Gráfico 9 - Organização das classes da Escola Municipal de Praia Grande 46

14. Gráfico 10 – Distribuição de carga horária semanal das professoras da Escola Municipal de Botelho 46

15. Quadro 3 - Distribuição das professoras da Escola Municipal de Botelho por idade, série em que atua e carga horária semanal. 47

16. Quadro 4 - Distribuição das professoras da Escola Municipal de Praia Grande por idade, série em que atua e carga horária semanal. 47

17. Quadro 5 - Distribuição dos sujeitos da comunidade de Botelho por idade e atividade profissional. 48

18. Quadro 6 - Distribuição dos sujeitos da comunidade de Praia Grande por idade e atividade profissional. 48

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENAP – Coordenação de Ensino e Apoio Pedagógico

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

GRAFHO – Grupo de Pesquisa, autobiografia, Formação e História Oral

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IE/UL – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

PROCAD – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica

SEDHAM – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano, Habitação e Meio Ambiente

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal de Rio Grande do Norte

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: tecendo o tempo escolar como objeto de pesquisa 17

2 TRAMA NARRATIVA: o percurso metodológico 25
2.1 O método: narrativa (auto)biográfica 26
2.2 A técnica: entrevista narrativa 29
2.3 A transcrição, a análise e a interpretação dos dados 32
2.4 O campo empírico: Ilha de Maré 34
2.4.1 As localidades 37
2.4.2 As escolas 38
2.4.3 Os sujeitos colaboradores da pesquisa 47
2.5 Narrando a pesquisa 48

3 FIOS QUE TECEM O TEMPO ESCOLAR 54
3.1 A constituição do tempo moderno 56
3.2 O tempo escolar e os outros tempos sociais 58
3.3 Os sujeitos e o tempo escolar 61

4 ENCRUZILHADA DO TEMPO ESCOLAR 80
4.1 Produzir para viver: a maré e o tempo do trabalho 88
4.2Viver para celebrar: o tempo das práticas simbólicas 94
4.3 Viver para se divertir: o tempo livre 96
4.4 O tempo escolar atravessado pelos outros tempos sociais 97
4.4.1 O tempo da maré e do trabalho que atravessam o tempo escolar 97
4.4.2 O tempo livre que atravessa o tempo escolar 102
4.4.3 O calendário escolar e o tempo das práticas simbólicas 104

5 TEMPO É ENCONTRO: entre mesmidade e outridade 113
5.1 Classificando a diferença: o reconhecimento distorcido do outro 115
5.2 O tempo como ritmo 125

5.3 O desafio da simultaneidade: o tempo e o Outro 133

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: toda pesquisa só tem começo no fim 142

7 REFERÊNCIAS 148

8 APÊNDICE A - narrativas das professoras da Escola M. de Botelho 159

8 APÊNDICE B - narrativas das professoras da Escola M. de Praia Grande 187

8 APÊNDICE C - narrativas de sujeitos da comunidade de Botelho 227

8 APÊNDICE D - narrativas de sujeitos da comunidade de Praia Grande 267

1 INTRODUÇÃO:
tecendo o tempo escolar como objeto de pesquisa

O tempo não resulta da ação de um sujeito isolado e sozinho,
mas da relação do sujeito com o outro.

Levinas (2011b)

A ideia original deste trabalho nasceu das inquietações teóricas surgidas durante a conclusão da dissertação de Mestrado,[1] em 2004. Uma das pistas que emergiram dessa etapa de formação acadêmica foi que o tempo pedagógico representava um desafio a ser enfrentado no trabalho desenvolvido em classes multisseriadas. O que se pôde observar naquele período foi que a noção de tempo adotada pelos educadores foi concebida, historicamente, a partir de uma lógica urbano-industrial que nem sempre encontra relação com a realidade de educandos e professores que vivem, estudam e trabalham em espaços que ainda escapam a essa dinâmica.

A pesquisa do Mestrado apontou que o trabalho pedagógico desenvolvido nas classes multisseriadas:

> privilegia o cumprimento sincronizado de tarefas iguais para todos, se estabelecem padrões de aprendizagem ao final de períodos definidos – meses, bimestres, semestres, anos – e se submetem as temporalidades individuais ao tempo das tarefas propostas, praticamente ignorando as experiências relacionadas ao tempo em sua dimensão subjetiva. Emergente do campo empírico, essa dimensão do tempo se impõe diante das observações feitas e se apresenta como um grande desafio, sobretudo quando se toma por referência um contexto escolar que lida cotidianamente com quatro séries, de modo simultâneo, como ocorre com as classes multisseriadas. (PINHO, 2004, p. 150)

A questão do tempo escolar ficou por muito tempo ecoando em minhas reflexões, e reverberava sempre que tentava entender a dinâmica do processo educativo, em especial nas classes multisseriadas. Se, numa classe seriada, o problema já era complexo, tinha a consciência de que, na multisseriada, ele se agravava ainda mais.

Em 2007, assumi a Coordenação de Ensino e Apoio Pedagógico - CENAP, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador, e, nesta ocasião, passei a entender um pouco mais a abrangência da Rede Municipal de Ensino. Foi nesse período que me dei conta de que o município de Salvador, além das escolas do continente, possuía 08 escolas situadas nas quatro ilhas que integram o seu território, quais sejam: a Ilha de Maré, a Ilha de Bom Jesus dos Passos, a Ilha dos

[1] O Mestrado em Educação e Contemporaneidade foi cursado no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia durante o período de 2002 a 2004. A dissertação “A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente”.

Frades e a de Paramana. Percebi, ao longo dessa experiência, que a política de educação que estava em curso tinha dificuldade em enxergar as ilhas em suas especificidades. Como consequência disso, as escolas eram tratadas da mesma forma que as situadas no continente, o que parece continuar acontecendo.

Em 2008, passei a integrar o Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral – GRAFHO, que estava iniciando o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa Ruralidades Diversas-Diversas Ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo Bahia-Brasil.[2] O ingresso nesse grupo de pesquisa representou uma excelente oportunidade de compreender melhor as escolas das Ilhas de Salvador. Sugeri, assim, a inclusão deste território na abrangência do projeto de pesquisa. Sugestão que foi aceita já que, no cadastro das escolas de Educação Básica publicada pelo MEC/INEP, a maioria das escolas situadas nas ilhas de Salvador é considerada rural, daí sua aderência ao referido projeto de pesquisa.

Aos poucos, começava a conciliar os meus interesses de estudo, ou seja, o tempo escolar, as escolas multisseriadas e o universo das ilhas de Salvador. Assim, elaborei o meu projeto de seleção para o Doutorado em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, com a intenção de compreender os modos de construção do tempo e o respeito aos diferentes ritmos, nas classes multisseriadas do meio rural; apreender, na dinâmica da sala de aula, como as identidades culturais da população que habita e produz a vida no meio rural interferem na forma dos educandos e professores lidarem com a noção de tempo e seus ritmos, e estabelecer relação entre a forma de lidar com o tempo dos educandos e professores das classes multisseriadas do meio rural e o tempo hegemônico proposto pela modernidade.[3]

---

[2] Este projeto contou com financiamento da FAPESB (edital temático de Educação 04/2007), com financiamento do CNPq (Edital de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (2008-2010) e conta atualmente com financiamento do Edital Universal CNPq (2010-2013) e é Coordenado por Elizeu Clementino de Souza**.** Tem por objetivo investigar como se configuram os lugares, espaços de aprendizagem, neste caso, as escolas rurais/do campo e suas diferentes significações no contexto social-escolar, a partir de três entradas: a) os sujeitos da escola do campo; b) trabalho e práticas pedagógicas nas escolas do campo; c) instituições escolares do campo, tomando como recurso metodológico as histórias de vida – biografização dos sujeitos que vivem e trabalham no espaço rural (SOUZA, 2007). É desenvolvido em colaboração entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade de Paris 13/Nord – Paris 8/ Vincennnes – Saint Denis (França).

[3] Esses foram os objetivos definidos no Projeto de seleção para o Doutorado. Ao longo da pesquisa, eles foram sofrendo modificações.

Já no doutorado, fiz as primeiras reaproximações com a abordagem (auto)biográfica, lendo inicialmente Bourdieu (2005), Soares (2001) e Souza (2006a; 2006b; 2008). Também retomei as leituras sobre o tempo, a partir de Elias (1998), e Milton Santos (2008) e sobre o tempo escolar tive acesso aos estudos de Frago (1994, 1995) e Escolano e Frago (2001). Essas discussões foram aprofundadas em Encontros e re-encontros[4] e me ajudaram a compreender melhor a abordagem metodológica que seria utilizada na pesquisa – as narrativas biográficas.

Passei a ver, a partir das orientações do Professor Elizeu Clementino de Souza, que o tempo se expressava no tecido narrativo e sua construção se dava na interação com o outro. O sujeito e a comunidade que integra revelam-se na narrativa. Ao narrar suas histórias de vida, percebe-se o entrelaçamento de vidas e os pontos de encontro existentes entre elas. Essa forma de compreender a narrativa fez com que eu percebesse que as entrevistas a serem realizadas com as professoras da Ilha de Maré não revelariam apenas suas experiências pessoais com o tempo escolar, mas fariam referências a outros grupos sociais, além do seu, e a uma variedade de instituições: família, escola, trabalho, amigos, comunidade e associações.

Buscando ampliar a concepção de tempo escolar, comecei a dialogar com os trabalhos de Teixeira (1998), Correia (2002), Parente (2006) e Gallego (2008). Teixeira (1998), na sua tese “Tempos enredados: teias da condição professor”, discute as maneiras como os professores vivenciam e significam sua experiência do tempo. Em parte, suas discussões aproximavam-se do meu objeto de estudo, no que se refere à preocupação com as concepções temporais dos professores. Para esta autora, ainda que estes compartilhem com outros sujeitos as vivências temporais da modernidade, dada a especificidade da função docente e sua forma de inserção no contexto escolar, eles constroem temporalidades singulares, que se modificam permanentemente, compondo uma complexa rede da experiência temporal. A lição que ficou dessa leitura foi que a experiência temporal dos professores ocorre de maneira dinâmica e singular, apesar de entrelaçada a uma lógica temporal própria da modernidade, que tem no relógio o seu principal marcador.

[4] Assim são denominadas as reuniões mensais do GRAFHO, momento em que também ocorrem as orientações coletivas, realizadas pelo Professor Elizeu Clementino de Souza. A partir delas, tive a oportunidade de interagir com outras obras, tais como: Bauer e Gaskell (2007); Moreira (2005); Bertaux (2009; 2010); Delory-Momberger (2008); Pineau (2003), entre outras.

Correia (2002), na tese “Tiempo de escuela…un espacio fronterizo (tiempos de las escuelas, tiempos de los escolares)”, aborda os modos como os alunos vivenciam e significam sua experiência do tempo. Destrincha a configuração do tempo, na perspectiva dos alunos, revelando seus tecidos e entrelaçamentos. Em sua perspectiva, os alunos eram concebidos como sujeitos coletivos que vivenciam o tempo, como repetição e singularidade, e estão imersos nos tempos da escola e outros tempos sociais e culturais. O trabalho desta autora se diferencia da anterior, muito mais pelos sujeitos participantes da pesquisa do que pelo objeto de estudo.

A tese de Parente (2006) – “A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais” – analisa as diversas inter-relações dos tempos escolares, buscando desvelar algumas possibilidades e alternativas emergentes desse processo de construção. Para a autora, os tempos da escola expressam-se de acordo com os diferentes atores e processos e têm sido evidenciados, por conta da relevância que têm na determinação da função da escola. Os tempos de escola, os tempos de escolarização e os elaborados na escola são construções histórico-sociais e culturais efetivadas por sujeitos num tempo e num espaço específicos.

O estudo realizado por Gallego (2008) – “Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas de São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)” – analisa os modos como se processou a construção do tempo nas escolas primárias de São Paulo, entre os anos de 1846 e 1890, período que emergem, em escala mundial, os sistemas públicos de ensino. Esta autora tenta compreender como as discussões realizadas antes da criação das escolas graduadas contribuíram para a constituição de um tempo próprio da escola e, por último, discute como o tempo escolar foi construído em São Paulo, no âmbito das propostas de difusão das escolas de massa, a partir do século XIX. Dos aspectos da problematização feita pela autora, destaquei três que chamaram a minha atenção: o condicionamento dos tempos individuais ao tempo determinado pelo relógio e o calendário; a compreensão de que o tempo não é inato e a disputa e o monopólio do tempo das crianças, a partir dos processos de escolarização. Tais questões me desafiavam a ampliar e aprofundar os estudos sobre a relação entre tempo, temporalidade e sujeito, que ainda não tinham atingido um grau de apropriação adequado.

Com esta última autora, tive a oportunidade de uma interação mais próxima.[5] Desse contato, pude retomar e realizar novas leituras, a exemplo de Atalli (1982), Pomian (1984), Tabboni (2006), Frago e Escolano (2001), Escolano (2008), e Thompson (1998). Deste último, pude depreender as diferentes formas de regulação do tempo, principalmente quando tratou da relação entre tempo natural e tempo mercantil. Essa articulação me interessava mais, em particular por conta da especificidade das práticas sociais e simbólicas da Ilha de Maré, em que tempo natural e tempo social aparecem de modo inseparável.

A qualificação do projeto de tese indicou a necessidade de problematização do objeto de estudo para a definição da questão central, o que só aconteceu a partir da pesquisa empírica. Além disso, foi apontada a importância do refinamento das categorias conceituais: tempo, tempo escolar e temporalidades, que ocorreu com o aprofundamento das discussões teóricas.

É com o revezamento entre pesquisa empírica e estudo teórico que começou a se delinear, de fato, uma problemática em torno do tempo escolar. Após realizar as primeiras entrevistas com as professoras, percebi o quão recorrente a maré estava presente em suas narrativas. Aos poucos, surgia a ideia de que era praticamente impossível compreender o tempo escolar sem fazer referência a outros tempos sociais, como o tempo do trabalho, o tempo das práticas simbólicas e o tempo livre, todos atravessados pelo tempo da maré.

A análise[6] do material produzido a partir do campo empírico fez emergir outro aspecto da problemática, a relação entre tempo e diferença. Assim, não era possível compreender o tempo escolar, sem considerar as temporalidades dos sujeitos na relação com o outro.

Dialogando com Correia (1996; 2005), em torno da sua dissertação “Os sentidos dos ponteiros do relógio: representações do tempo na construção simbólica da organização escolar portuguesa (1772-1950), e a tese “Na bancada do alquimista: transformações curriculares dos ensinos primário e liceal em Portugal (1860-1960), foi possível perceber as tensões da relação do sujeito com o tempo,

[5] Por conta do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica PROCAD-NF/2008-CAPES, desenvolvido, entre a UNEB, a USP e a UFRN, financiado pela CAPES, surgiu a possibilidade de realização de doutorado sanduíche. Assim, por recomendação do meu orientador, solicitei a coorientação da Professora Rita Gallego, professora da FEUSP, e desenvolvi a experiência, em duas etapas: jul/2010 e set a dez/2011.

[6] Esta etapa foi iniciada durante o doutorado sanduíche, financiado pelo CNPq, realizado no período de março a junho de 2012, no Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa, contando com a coorientação do Professor António Carlos da Luz Correia, da Universidade de Lisboa.

nas práticas escolares, a partir da ideia de aluno médio. Essa representação do aluno, problematizada pelo autor, me fez pensar o tempo na perspectiva da simultaneidade. Embora não tivesse ainda clareza desse conceito, vislumbrava a possibilidade de imaginar outra simultaneidade, diferente daquela defendida pelo ensino simultâneo.

A relação com o outro era a condição para a existência do tempo. Configurada a problemática, dei continuidade aos estudos teóricos, incorporando, agora, autores como Bergson (2006a; 2006b; 2006c; 2010; 2011), Bachelard (1994; 2007), Heidegger (2012), Milovic (2004; 2006), Levinas (2011a; 2011b) e Derrida (1991; 2008; 2009).

A relação entre tempo e diferença fez-me, já no âmbito da escrita da tese, deparar com o problema do tempo escolar como ritmo. Ora compreendido como uma propriedade individual, ora como uma imposição de um tempo hegemônico, o do relógio. Essa constatação me fez retomar a leitura das teses já referidas, para identificar como a ideia de ritmo havia sido tratada. De modo geral, essa noção é recorrente, ainda que não tenha sido problematizada. No entanto, em Correia (2005), essa ideia aparece como problemática, já que a noção de aluno médio foi tomada como referência para a assunção do ritmo de ensino empregado pelos professores.

Com o aprofundamento da teorização, dessa vez com Elias (1993; 1998), Faraco (2010a; 2010b) e Bakhtin (2003; 2010a; 2010b), a redução do tempo ao ritmo, aparecia como deveras inadequada para compreender os modos como se dava a relação entre tempo escolar, tempos sociais e temporalidades dos sujeitos. Assim, fui me reaproximando da noção de simultaneidade, como possibilidade para compreender o modo de ser do tempo, concebido como coexistência e interação da diferença.

Desse modo, o objetivo da pesquisa foi compreender a relação entre o tempo escolar, os outros tempos sociais e as temporalidades dos sujeitos, confrontando as ideias de ritmo e simultaneidade, em duas escolas com classes multisseriadas da Ilha de Maré, a partir das narrativas biográficas de professoras e sujeitos das comunidades de Botelho e Praia Grande. Para alcançar tal objetivo, organizei o texto da tese da seguinte forma:

O capítulo, *Trama narrativa: o percurso metodológico,* tem por objetivo recuperar a experiência da pesquisa na relação com o objeto de estudo e os sujeitos

participantes. Nele, discuto a abordagem metodológica, a técnica e os movimentos que levaram a tais escolhas; apresento, também, o campo empírico e narro o desenvolvimento da pesquisa.

No capítulo, *Fios que tecem o tempo escolar*, busco problematizar a forma como o tempo escolar foi concebido, historicamente, a partir da modernidade, fazendo emergir as tensões e contradições que essa lógica tentou ocultar ou naturalizar, passando pela pedagogia individual, coletiva, escolas graduadas e pedagogia nova. Articula as noções de aluno-médio e de tempo como ritmo. Retoma essa noção de tempo, apontando suas fragilidades, tanto do ponto de vista conceitual como das práticas sociais.

O capítulo, *Encruzilhada do tempo escolar,* apresenta a especificidade do modo de vida na Ilha de Maré, a partir da noção de maritimidade. Discute cada um dos tempos sociais, seja o do trabalho, o das práticas simbólicas e o tempo livre, atravessados pelo tempo da maré. Por fim, relaciona esses tempos sociais ao tempo escolar.

O capítulo – *Tempo é encontro: entre mesmidade e outridade* – problematiza o reconhecimento distorcido do aluno, questionando a disseminação e a naturalização das “dificuldades de aprendizagem”, como justificativa para certas classificações. Debate a ideia de tempo como ritmo e aponta a simultaneidade como possibilidade para se pensar as relações entre o tempo escolar, os outros tempos sociais e as temporalidades dos sujeitos.

No seu conjunto, a tese problematiza os modos como o tempo escolar se constituiu historicamente a partir da modernidade; questiona a ideia de aluno médio; discute as relações entre o tempo escolar e outros tempos sociais; e analisa as formas de reconhecimento distorcido do outro. Além disso, aponta a necessidade de superação do tempo como ritmo, propondo outra concepção de tempo, a de simultaneidade.

2 TRAMA NARRATIVA: o percurso metodológico

> O ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de contar essas histórias para comunicá-las aos outros, o que ele vive só se torna sua vida e ele só se torna ele mesmo por meio de figurações com as quais representa sua existência.
>
> Delory Momberger (2008, p. 35)

Ao apresentar a metodologia desta pesquisa, recupero minha experiência de pesquisadora, na relação com o objeto de estudo, e os diferentes sujeitos que foram convidados a participar desta aventura. Tal relação, que inclui não somente os sujeitos, mas também a natureza, fez com que minha visão de pesquisadora fosse alterada e transformada o tempo todo. Assim, ainda que escolhas teórico-metodológicas tenham sido feitas, antes mesmo de iniciar a pesquisa de campo, propriamente dita, elas não determinaram o caminho a seguir, enquanto uma ordem rígida e previsível. Pelo contrário, minha relação com o objeto, até a conclusão desta investigação, assumiu o formato de uma construção permanente, marcada por dúvidas, angústias, dilemas, contradições, paradoxos, e, também, um punhado, não de certezas, mas de pistas e orientações teóricas necessárias, que contribuíram para delinear a tese.

2.1 O método: narrativa (auto)biográfica

Iniciei a pesquisa de campo com a intenção[7] de apreender os modos de construção dos tempos e ritmos nas classes multisseriadas. Escolhi uma metodologia que possibilitasse fazer emergir a relação das professoras com o tempo escolar. Essa metodologia foi a narrativa (auto)biográfica e a técnica de pesquisa selecionada foi a entrevista narrativa.

Por que essa escolha? Essa metodologia constituía-se na oportunidade do outro dizer de si e, ao fazer isso, através da entrevista narrativa, deixava entrever traços de uma experiência temporal. Como já sinalizou Ricoeur, "[…] o tempo se torna tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa; em contraposição, a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal" (2010, p. 9).

A opção pela narrativa (auto)biográfica deveu-se à aproximação entre o objeto de estudo e o método de pesquisa, que, a meu ver, estavam imbricados. Quem narra a própria vida, ao narrar, estabelece relações temporais. Como assinala Arfuch (2010), as formas que integram o espaço biográfico apresentam, como característica comum, o fato de que elas relatam, de diferentes modos, histórias e experiências de vida que, por constituírem narrativas, estão sujeitas "[…] a certos

[7] Este objetivo sofreu mudanças até chegar ao formato já anunciado na Introdução.

procedimentos compositivos, entre eles, e, prioritariamente, os que remetem ao eixo da temporalidade" (2010, p. 111).

Delory-Momberguer (2008, p. 26) considera que essa abordagem metodológica é uma das "[…] formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico".

A narrativa (auto)biográfica é produzida por um sujeito social que, ao contar suas experiências de vida, "[…] faz referências a diversas pertenças sociais, a uma variedade de instituições: família, escola, trabalho, amigos, bairro de sua moradia, associações" (RHÉAUME, 2009, p. 167). Ou seja, esta narrativa se constitui como uma forma de expressão que é, simultaneamente, pessoal e social.

Assim, a narrativa (auto)biográfica possibilita o estreitamento das relações possíveis "[…] entre o tempo do mundo da vida, o tempo do relato e o tempo da leitura" (ARFUCH, 2010, p. 112). Esses diferentes tempos não são coincidentes. O tempo do relato não corresponde a uma disposição de acontecimentos vividos, seguindo uma ordem linear. Pelo contrário, explicita as tensões e contradições que existem "[…] entre a atividade de contar uma história e o caráter temporal da experiência humana […]" (2010, p. 112).

Nesta perspectiva, o tempo se revela na trama da narrativa e esta é constituída na relação com o outro. A identidade narrativa designa tanto o sujeito quanto a comunidade que ele integra, pois a narrativa das histórias de vida revela o entrecruzamento de vivências e pontos de interseção existentes entre eles. Como alerta Souza (2006a, p. 145), "o respeito pelas singularidades dos sujeitos, de suas histórias e das suas narrativas são princípios colocados para os sujeitos envolvidos desde o início do trabalho".

> […] o 'modelo interativo ou dialógico' adota uma nova relação de lugar entre o pesquisador e os atores sociais, tendo em vista uma co-construção de sentido, porque não é redutível à consciência que tem dela o sujeito e também à análise construída pelo pesquisador. (SOUZA, 2006b, p. 27)

Assim, o método da narrativa (auto)biográfica, coloca o pesquisador diante da necessidade da escuta sensível do Outro. Isto se dá por que:

> na perspectiva da história de vida, ela também é atravessada pela interlocução que se estabelece entre narrador e pesquisador. A qualidade da escuta, o interesse de escutar, o desejo do sujeito de

> narrar, o tipo de dinâmica consciente e inconsciente que se desenvolve entre narrador e a equipe de pesquisa vão semear o solo vincular da coconstrução da história. (CARRETEIRO, 2009, p. 131)

Além dessa escuta sensível, ainda é preciso considerar que o olhar do pesquisador sobre o outro é diferente de como o outro se vê (AMORIM, 2003). Se a narrativa (auto)biográfica é uma síntese de interações sociais entre o entrevistado e o entrevistador, podemos assumir que, nesta relação, não temos um sujeito que conhece e um objeto que é conhecido. O observador encontra-se totalmente implicado no campo do seu objeto. Longe de ser passivo, o objeto modifica continuamente o seu comportamento, em função do comportamento do observador. Nesta perspectiva, o conhecimento não tem o outro como objeto e, sim, a interação recíproca entre o observador e o observado. O conhecimento, portanto, é fruto da intersubjetividade desta interação.

É possível dizer que a narrativa (auto)biográfica se constitui numa interação social estabelecida entre o pesquisador e o pesquisado, pois, como assinala Ferrarotti:

> as narrativas biográficas de que nos servimos não são monólogos ditos perante um observador reduzido à tarefa de suporte humano de um gravador. Toda a entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções, de normas e de valores implícitos, e por vezes até de sanções. Toda entrevista biográfica esconde tensões, conflitos, hierarquias de poder […]. (1988, p. 27)

Nós não contamos a nossa vida, as nossas concepções e experiências a um gravador e, sim, a outro sujeito. Dessa forma, o conteúdo de uma narrativa (auto)biográfica pode variar de acordo com o interlocutor e com a qualidade das interações e do meio de comunicação estabelecidos. O entrevistador, por mais que se finja ausente, sempre está presente, pois a relação é sempre recíproca. A narrativa (auto)biográfica possui uma natureza relacional e tem um caráter de intencionalidade comunicativa, por isso, a forma em que se dá o processo da narração não pode ser ignorada no processo de análise.

A partir das narrativas (auto)biográficas, não é o passado que se modifica, mas a relação que o sujeito estabelece com a sua história. Nesse sentido, a narrativa "[…] é um instrumento de historicidade, pois permite que o sujeito 'trabalhe' sua vida. Contar sua história é um meio de jogar com o tempo da vida, de reconstruir

o passado, de suportar o presente e de embelezar o futuro […]" (GAULEJAC, 2009, p. 65).

Dessa forma, as narrativas (auto)biográficas não são concebidas, na perspectiva do senso comum, como um caminho, um percurso, uma estrada, um trajeto, uma corrida, uma passagem, uma viagem, um deslocamento linear.

> A narrativa autobiográfica se inspira sempre, ao menos em parte, na preocupação de atribuir sentido, de encontrar razão, de descobrir uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, de estabelecer relações inteligíveis […]. (BOURDIEU, 1996, p. 75).

Assumir a narrativa (auto)biográfica, como metodologia, requer alguns cuidados. A narrativa sofre a influência do contexto em que ocorre, do lugar social que o sujeito ocupa quando narra, para quem narra, em que circunstâncias, com que objetivos. "O quê e o como do que se diz supõem sempre o 'outro' em sua fundamental diversidade" (AMORIM, 2003, p. 11). Cada narrativa é irrepetível, é um acontecimento único, assim como o tempo.

Ademais, cabe ainda uma última observação, feita por Bourdieu (1996) e denominada por ele, de ilusão biográfica. Para este autor:

> produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como a narrativa coerente de uma seqüência significativa e coordenada de eventos, talvez seja ceder a uma ilusão retórica, a uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar. (BOURDIEU, 1996, p. 76)

Assim, a narrativa (auto)biográfica possibilita extrair as diferentes percepções das experiências temporais dos sujeitos, mas não se confunde com elas.

2.2 A técnica: entrevista narrativa

Uma vez explicitado o método de pesquisa adotado, torna-se necessária a descrição dos dispositivos de pesquisa que foram utilizados. Refiro-me à entrevista narrativa, aqui concebida como uma técnica que possibilita apreender saberes práticos, que podem servir para orientar a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem.

A entrevista narrativa entendida como uma técnica específica de coleta e geração de dados assume um lugar de destaque na realização desta pesquisa, pois:

> através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007, p. 91)

A opção pela entrevista narrativa encontra justificativa no fato de que esta:

> […] coleta de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo superá-la. (BERTAUX, 2010, p. 27)

Assim, sua escolha decorre do fato de que esta técnica possibilita a combinação de histórias de vida e contextos histórico-sociais, uma vez que histórias pessoais expressam configurações históricas e societais mais amplas.

A entrevista narrativa possibilita a compreensão das conjunturas nas quais as práticas sociais se inscrevem, permitindo a identificação de práticas recorrentes adotadas pelos sujeitos. Além disso, preserva perspectivas particulares de uma forma mais autêntica e pode ser detalhada, com enfoque nos acontecimentos e ações. Sobre isso, Souza pondera que “a construção da narração instala-se na relação entre identidade e subjetividade, ao partir da consciência de si, das representações que o sujeito constrói ao longo da vida” (2008, p. 91).

Assim, a entrevista não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de (re)ligá-los, tanto no tempo, quanto no sentido. Nesta pesquisa, as entrevistas narrativas se constituem como fontes primárias, produzidas pelo próprio pesquisador, na relação com os outros sujeitos. A entrevista narrativa permite estruturar os acontecimentos em uma história e isto possibilita produzir o enredo, a partir da definição do espaço-tempo que marca o começo e o fim da história. Assim, a entrevista narrativa é uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Como assinala Souza (2008, p. 91),

> As entrevistas narrativas demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los através da perspectiva oral, organiza suas ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto-reflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância vivida […].

A fim de obter uma versão da perspectiva do narrador, a influência do entrevistador deve ser a menor possível e o espaço deve ser preparado para alcançar os objetivos propostos. Assim, a entrevista narrativa nasce do contar e escutar a história. A utilização das entrevistas narrativas parte do pressuposto de que toda experiência tem subjacente a ela uma dimensão social.

Outro aspecto importante é que, para que os objetivos sejam alcançados, é necessária uma escuta sensível daquilo que está sendo narrado. Se não há perguntas iniciais ou durante a entrevista, elas vão surgindo na cabeça do entrevistador enquanto escuta o que o outro narra. No final, algumas delas podem ser feitas, para elucidar aspectos que não foram contemplados de maneira espontânea pelos sujeitos.

Esta pesquisa fez ver, também, que a entrevista narrativa nem sempre flui. Algumas vezes, interrupções ocorrem pela expectativa de uma pergunta. É como se no imaginário do entrevistado o natural é que houvesse sempre uma pergunta, e como esta não ocorria, a narrativa dava lugar a uma pausa, a um silêncio.

Além disso, a entrevista narrativa visa compreender um objeto social em profundidade.

> […] Se ela recorre às narrativas de vida, não é para compreender essa ou aquela pessoa em profundidade, mas para extrair das experiências daqueles que viveram uma parte de sua vida no interior desse objeto social informações e descrições que, uma vez analisadas e reunidas, ajudem a compreender seu funcionamento e suas dinâmicas internas. (BERTAUX, 2010, p. 60)

A entrevista narrativa, na perspectiva da coleta de dados, é incompleta, como todo instrumento de coleta de dados em ciências sociais (BOUILLOUD, 2009). No entanto, nesta pesquisa,[8] ela assumiu o lugar de destaque do ponto de vista da significação, uma vez que este tipo de técnica valoriza a produção do sentido e não o dado em si mesmo.

[8] Apesar de ter utilizado outras técnicas e outras fontes de pesquisa, tais como observação de aulas, análise de documentos (projetos pedagógicos das escolas, regimentos e calendários escolares), as observações aí produzidas e as fontes citadas não ocuparam um lugar significativo, a ponto de se justificar uma discussão teórica.

2.3 A transcrição, a análise e a interpretação dos dados

O momento da transcrição das entrevistas assume um lugar importante no processo de pesquisa, pois, nesta etapa, é produzido o material bruto. Após a gravação, cabe ao pesquisador transformar em texto o que foi narrado. Em seguida, procede-se à conferência, confrontando-se texto e gravação.

Para tornar legíveis as narrativas, são necessários procedimentos de retoque. Poirier et al (1999) recomendam que se eliminem os excessos de palavras que ofuscam ou são desnecessárias à compreensão do texto.[9]

Dessa forma, é preciso romper com a ilusão espontaneísta do discurso que "fala de si mesmo", uma vez que a transcrição se relaciona com a pragmática da escrita (BOURDIEU,1997). De acordo com o autor, a transcrição do discurso recolhido pela gravação da narrativa está submetida a duas condições, quais sejam: as obrigações de fidelidade a tudo que se manifesta durante a entrevista, e que não se reduz ao que foi captado pelo gravador; e a legibilidade, que se define na relação com os interlocutores potenciais, com expectativas e competências muito diversas, que faz com que a transcrição fonética seja acompanhada das notas necessárias para restituir tudo o que foi perdido na passagem do oral para o escrito, isto é, a voz, a pronúncia, a entonação, o ritmo, a linguagem dos gestos, da mímica e de toda postura corporal.

A análise da narrativa (auto)biográfica constitui-se essencialmente numa situação comunicativa que, para alcançar o entendimento mútuo, depende de várias atividades comunicativas: o informante deve contar sua história de vida; descrever situações de vida, e argumentar sobre problemas significativos e recorrentes, em sua vida, e como ele/ela se relaciona(ou) com isso. O pesquisador, ao trabalhar sobre esse material comunicativo, também se torna, ele mesmo, mais um interlocutor, integrando o circuito dialógico da produção de conhecimento. Esta situação comunicativa ou dialógica pode ser estendida a outras vozes, pois o sujeito da narrativa biográfica, ao narrar sobre si mesmo, se localiza quanto a outras narrativas, ao tempo em que participa de um consenso mais amplo (CARVALHO, 2003).

[9] Além disso, optei por fazer correções gramaticais, apenas quando necessário, para manter a norma do discurso em língua portuguesa e a coesão da linguagem.

A análise da narrativa é, portanto, continuamente influenciada pela interpretação, tanto do próprio sujeito que narra, quanto do pesquisador, que se constitui em mais um interlocutor.

> Nesse jogo polifônico, o sentido não está nunca aprisionado numa intenção ou significado prévio, mas é efeito imprevisível de um encontro de alteridades, portanto somente acontece numa situação de comunicação e está fadado às vicissitudes da recriação permanente. (CARVALHO, 2003, p. 298)

As experiências, ao serem narradas, plasmam a vida em texto, que, enquanto gênero discursivo, tem regras próprias. Nesse sentido, o narrador não se confunde com a personagem que viveu a experiência ou protagonizou a ação. Principalmente, porque está situado em um ponto diferente da coordenada tempo-espaço, daí a distância entre narrador e fato narrado.

Cabe considerar também que os procedimentos de transcrição e análise se constituem em uma tradução ou uma forma de interpretação. Eduardo Coutinho (2000), ao falar sobre documentários, diz que “o que se filma é o encontro e não a realidade: o encontro de uma equipe de cinema com o outro”. De forma análoga, o que se grava é o encontro e não a realidade: o encontro do pesquisador com o outro.

A análise de uma narrativa (auto)biográfica tem por finalidade fazer emergir informações e significações nela presentes. Boa parte delas vem à tona, na leitura inicial. No entanto, “[…] a experiência mostra que elas emergem umas após outras ao longo de leituras sucessivas (BERTAUX, 2010, p. 107). As significações de um texto decorrem da relação entre dois universos subjetivos, o do entrevistado e o do entrevistador.

Uma maneira de interpretação de narrativas, destacada por Bertaux (2010) e aqui adotada, é a chamada análise compreensiva. Imaginação e rigor, segundo ele, é o que estão na base desse tipo de análise, mas se prioriza a primeira. Grosso modo, o processo de imaginação, inicialmente mental e depois discursivo, consiste na possibilidade do pesquisador mobilizar “[…] os recursos interpretativos dos quais dispõe, que lhe ativam o conjunto do espaço cognitivo situado no interior do seu horizonte” (2010, p. 108).

Argumenta que um dos desafios principais, ao praticar a análise compreensiva, é localizar as palavras que fazem referência “[…] a um mecanismo

social que marcou a experiência de vida em considerá-las como indícios, em se interrogar sobre sua significação sociológica, isto é, a que eles se referem no mundo sociohistórico" (2010, p. 108-109).

Dentre os indícios que uma narrativa esconde, alguns se destacam e outros ficam, por muito tempo, ocultos. Cada um dos indícios vislumbrados deve ser considerado como a ponta aparente de um grande iceberg. Assim, ao interpretar esses indícios, faz-se necessário inseri-los no próprio contexto do qual fazem parte, levando em consideração todas as suas especificidades, que podem, inclusive, contrastar com a cultura do pesquisador.

2.4 O campo empírico: Ilha de Maré

A Ilha de Maré foi batizada com esse nome, em razão das embarcações necessitarem, quase sempre, aguardar a maré adequada para prosseguir viagem (VASCONCELOS, 2000).

Localizada a aproximadamente 5 km de São Tomé de Paripe, subúrbio de Salvador, possui uma população de 4.236 habitantes (IBGE, 2010), distribuída em uma área de 1.378,57 ha ou 13,79 km^2, com uma densidade populacional de 302,66 hab/km^2 e 1.229 domicílios particulares e coletivos (IBGE, 2010), situados em pequenas localidades da borda litorânea da Baía de Todos os Santos, denominadas Itamoabo, Botelho, Santana, Neves, Praia Grande, Bananeiras, Maracanã, Porto dos Cavalos, Caquende e Martelo. A Ilha de Maré possui um total de 3.111 pessoas residentes, com 15 anos ou mais, e destas, 510 não são alfabetizadas. Ou seja, a taxa de analfabetismo chega a 16,39% (IBGE, 2010).

Em relação à população residente, considerando cor e raça, a Ilha de Maré possui um total de 3.939 pessoas da cor ou raça negra, ou seja, 92,99% da sua população, o que é um percentual bastante expressivo (IBGE, 2010).

Além disso, Salvador possui seis comunidades reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares como quilombolas.[10] As cinco primeiras a receberem a certificação estão situadas na Ilha de Maré. Seguem seus nomes com as respectivas datas em que foram certificadas: Bananeiras (10/12/2004), Praia Grande

[10] Apesar do reconhecimento dessas localidades da Ilha de Maré como área remanescente de Quilombos pela Fundação Cultural dos Palmares e desta informação aparecer nas narrativas das professoras, a sua recorrência não foi tão relevante que justificasse a sua teorização.

(25/05/2005), Martelo, Ponta Grossa e Porto dos Cavalos (12/09/2005) (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2011).

O Censo demográfico do IBGE 2010 considera que a Ilha de Maré é uma área urbanizada de cidade ou vila. Já o Ministério de Educação, baseado nas informações da SECULT, considera as escolas da Ilha como rurais. Por sua vez, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano, Habitação e Meio Ambiente — SEDHAM, afirma que as ilhas de Salvador, principalmente a Ilha de Maré e a Ilha dos Frades, são áreas rurais insulares.

Próxima da definição dada pela SEDHAM e das visões dos próprios moradores da Ilha, acredito que seja possível considerá-la como uma comunidade marítima,[11] isso devido ao seu particularismo,[12] enquanto gentes do mar, que têm

> […] seu modo de vida específico marcado por práticas sociais e culturais distintas das existentes nas sociedades camponesas. Essas práticas e modos de vida se constroem em relação a um meio tanto físico quanto socialmente instável e imprevisível. (DIEGUES, 2004, p. 28)

Na Ilha de maré, a pesca artesanal e a mariscagem constituem as principais atividades produtivas, pois é do mar que as famílias retiram o seu sustento. Enquanto os homens se aventuram na atividade pesqueira, as mulheres se dedicam à cata dos mariscos. Além disso, outras atividades são desenvolvidas, a exemplo do artesanato com cana-brava, para a produção de cestos e balaios, e do transporte de passageiros e materiais.

A tradição cultural da Ilha é marcada por diversas festas e celebrações, tais como a festa de Bom Jesus dos Navegantes, realizada no dia 1 de janeiro, que marca o início de um novo ano; a festa de Nossa Senhora das Candeias, padroeira da localidade de Praia Grande, que acontece no dia 2 de fevereiro, dia também consagrado a Iemanjá, rainha do mar, e os dias 4 e 5 de agosto, de Nossa Senhora das Neves, padroeira da Ilha de Maré. As práticas culturais antes desenvolvidas,

---

[11] Ainda que se considerem tais especificidades, Diegues afirma que, apesar disso, até pouco tempo, essas comunidades marítimas eram estudadas com as mesmas metodologias aplicadas às sociedades agrícolas ou rurais. Somente a partir de 1970, iniciou-se o desenvolvimento de uma área específica de conhecimento nas Ciências Humanas, "[…] a antropologia marítima, socioantrologia marítima ou antropologias da pesca" (2004, p. 75).

[12] Nesta pesquisa, o interesse não se reduz ao desejo de classificar o outro, a Ilha de Maré, como urbana ou rural. Aqui, esta localidade será tratada na sua forma peculiar de ser – uma comunidade que vive do mar e se distingue das comunidades rurais, que vivem da agricultura.

como a capoeira e o samba de roda, já não se constituem em marcas da cultura dos jovens que habitam a localidade.

Ao apresentar a Ilha de Maré para os leitores de uma reportagem em um jornal local, Vasconcelos (2000, p. 9) sugere um exercício imaginativo:

> Feche os olhos e imagine uma ilha no meio da Baía de Todos os Santos, cercada de água límpida, térras férteis, com fauna e flora abundantes. Pense na areia branca, na praia deserta, onde é possível se deparar com alguma relíquia histórica do século XVI. Incremente o cenário com pescadores e descendentes de escravos que conservam dialetos anscestrais. Se você acredita estar diante de um cenário fictício, prepare-se para a surpresa: a Ilha de Maré existe e fica a 30 minutos de barco de Salvador.

Essa descrição foi feita há doze anos, de lá para cá, muitas coisas mudaram – é o que se pode deduzir da análise, feita em 2011, por Elivandro Paraguaçu de Santana, morador da Ilha, pedagogo e analista ambiental. A Ilha, segundo ele, enfrenta graves problemas ambientais, sua natureza, sua gente, sua cultura foram sacrificados, ao longo desses anos (SANTANA, 2011).

A Ilha está rodeada de empresas diversas, como a Refinaria Landulfo Alves, da Petrobras, e outras que atuam no Porto de Aratu. Durante décadas, elas vêm poluindo e provocando a redução gradativa do pescado, obrigando os pescadores e as marisqueiras a se distanciarem cada vez mais dos locais tradicionais de pesca e coleta. Além disso, essa poluição também agrava a saúde da população da Ilha, por conta da contaminação dos peixes e mariscos.

Santana (2011) argumenta que a poluição atmosférica, por um lado, prejudica a saúde da população da Ilha, e, por outro, tem provocado uma redução significativa na qualidade e na quantidade de frutos, como manga, banana, goiaba, dentre outros, situação que tem obrigado alguns agricultores a abandonarem essa profissão e a se aventurarem em busca de empregos formais.

Se não bastasse a variedade de lixo, de toda espécie, no interior dos manguezais podem ser encontrados lixo industrial, doméstico etc., o que dificulta o ciclo de vida nesse ecossistema.

Mesmo sendo reconhecida legalmente como área de proteção ambiental, a Ilha de Maré vem sofrendo inúmeros impactos, sem que ninguém a proteja, nem mesmo os órgãos ambientais. Vários vazamentos de óleo já aconteceram no decorrer de sua história, “[…] sobrando aos pescadores e marisqueiras da Ilha de

Maré apenas esperar, esperar até a natureza se recompor para que possam novamente trabalhar" (SANTANA, 2011, p. 12).

O autor afirma, também, que além de atingir a beleza natural e fontes de subsistência, os empreendimentos industriais não têm implicação alguma na melhoria da qualidade de vida dos moradores. Ao invés disso, "[…] o que estes recebem em troca é a diminuição de sua saúde, de suas fontes de subsistência, das florestas etc" (2011, p. 12).

As análises feitas por Santana (2011) coincidem com o cenário que pude constatar, durante a pesquisa de campo, realizada em 2011. Os integrantes das comunidades e participantes da pesquisa confirmam os problemas apontados.

A exuberância da natureza na Ilha, de que fala Vasconcelos (2000), contrasta, ainda, com outras questões que a população enfrenta, tais como a falta de infraestrutura, saneamento básico, saúde, geração de emprego e renda, lazer, segurança e educação. A ausência de escolas de Ensino Fundamental, anos finais e Ensino Médio, faz com que, diariamente, centenas de crianças e jovens sejam obrigados a realizar a travessia até o terminal marítimo de São Tomé de Paripe, para frequentarem a escola do continente. Em épocas de temporais, isso representa um risco muito grande.

2.4.1 As localidades

Apesar da Ilha de Maré possuir características comuns, do ponto de vista natural, cultural e econômico, há que se sublinhar certas especificidades próprias das localidades. No caso em questão, destacarei apenas as características de duas delas, Botelho e Praia Grande, locais onde a pesquisa foi desenvolvida.

A localidade de Botelho fica 30 minutos de barco do continente,[13] e tem esse nome em homenagem a Manoel Botelho, senhor de engenho que enalteceu, com o poema "A Ilha de Maré", as qualidades receptiva, amorosa e fértil daquele lugar.

Botelho tem, como principais atividades econômicas, a pesca e a mariscagem, mas também se destaca pela produção artesanal de doce de banana, que é vendido no continente, como uma das marcas da Ilha de Maré. O doce é embalado na própria folha da bananeira.

[13] Nesta localidade, conta-se com um transporte regular, que sai por volta das 08:30h, do terminal marítimo de São Tomé de Paripe, com retorno às 16:00h, para o continente.

A comunidade possui apenas uma escola e a associação de pescadores. Uma característica que sobressai é que as relações interpessoais são muito estreitas, talvez pelo tamanho da comunidade ou pelo grau de parentesco.[14]

Já a localidades de Praia Grande fica a 45 minutos de barco do continente,[15] e tem, como principais atividades econômicas, a pesca, a mariscagem e o artesanato (produção de cestos e balaios com cana-brava) e possui duas escolas, um posto de saúde e a associação de pescadores.

2.4.2 As escolas

Das seis escolas existentes na Ilha, apenas duas fizeram parte da pesquisa, e, portanto, serão aqui apresentadas.[16]

Figura 1 - Escola Municipal de Botelho

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2012

Esta escola tem a sua localização relativamente afastada da praia. Possui quatro salas de aula, uma sala de leitura, dois banheiros, uma cozinha com depósito

[14] Presenciei duas situações que me chamaram a atenção, pelo espírito de cooperação e solidariedade. Sra. Angelita e Sra. Norma fornecem almoço para visitantes da Ilha. Após receber uma encomenda por telefone, a Sra. Angelita procurou a Sra. Norma para dividir o que caberia a cada uma. Outra situação foi, quando me deslocava de Botelho para o continente, e o barqueiro, ao identificar um barco à deriva, sem saber de quem era, mas preocupado com o seu destino, se aproximou do barco, amarrou-o ao seu, conduzindo-o até o terminal.

[15] Nesta localidade, o deslocamento é dificultado pelo transporte irregular. Por conta do Posto de Saúde ter profissionais que moram em Salvador, a Secretaria Municipal de Saúde contrata um barco para deslocar os médicos, enfermeiros e funcionários. Este barco também acaba sendo utilizado pela comunidade.

[16] A justificativa para a escolha das escolas será apresentada no item 2.5.

para armazenamento da merenda escolar, uma secretaria e uma área comum, de circulação, que funciona como uma espécie de refeitório para as crianças da Educação Infantil.

Em 2011, a escola possuía 83 alunos, sendo 27 da Educação Infantil e 56 dos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que as turmas de Educação Infantil, 1º e 2º anos e 4º e 5º anos, do ensino fundamental I, eram multisseriadas. Na Educação Infantil, as crianças de 2 e 3 anos frequentavam a mesma sala, no turno vespertino. O mesmo ocorria com as crianças de 4 e 5 anos, que frequentavam a mesma sala, no turno matutino. As crianças de 1º e 2º anos também integravam a mesma turma, no turno matutino, e o mesmo ocorria com as de 4º e 5º anos. Portanto, a única turma seriada era a de 3º ano. Apesar disso, esses dados contrastavam-se, surpreendentemente, com as informações passadas pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECULT. Segundo esta, as turmas estão organizadas, conforme o quadro 1, da seguinte forma:

Quadro 1 –
Distribuição do número de alunos por turno, ano de escolarização, idade e sala da Escola Municipal de Botelho

Nº	**Turno**	**Ano de escolarização**	**idade**	**sala**	**Nº de alunos**
EDUCAÇÃO INFANTIL					
1	M	Grupo 2	2 a 3 anos	1	2
2	M	Grupo 3	3 a 4 anos	2	12
3	V	Grupo 4	4 a 5 anos	1	5
4	V	Grupo 5	5 a 6 anos	2	8
Total					**27**
ENSINO FUNDAMENTAL					
1	M	1º	6 a 15 anos	3	11
2	M	2º	7 a 15 anos	4	11
3	M	3º	7 a 15 anos	5	14
4	V	4º	8 a 15 anos	3	12
5	V	5º	8 a 15 anos	4	4
Total					**52**
Total					**79**

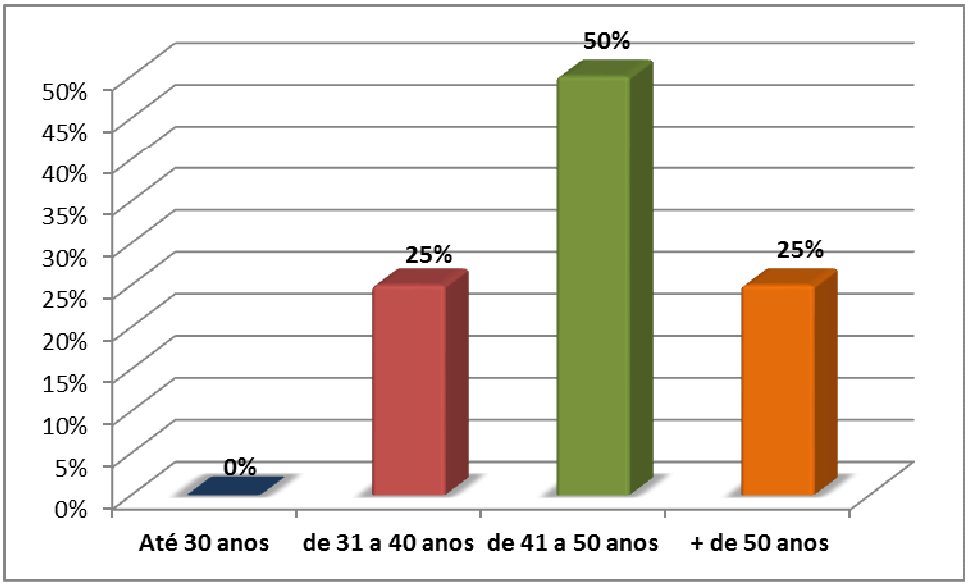
Fonte: elaborado pela autora, conforme dados fornecidos pela SECULT, 2012.

Percebe-se, no confronto entre os dados coletados na escola e os fornecidos pela SECULT, que eles não coincidem, tanto em relação ao quantitativo de alunos matriculados, quanto na organização das turmas. As classes multisseriadas, existentes nas escolas, por exemplo, não são reconhecidas pela secretaria. A escola só possui quatro salas de aula, mas, no quadro 1, consta a informação de que a

escola tem cinco salas de aula. A partir dos dados oficiais, dificilmente esta escola seria selecionada para participar desta pesquisa, uma vez que o critério adotado era escola com classe multisseriada.

No seu quadro funcional, a escola possuía uma diretora, quatro professoras, uma cozinheira, quatro funcionários e um vigia. 50% das professoras desta escola apresentavam faixa etária acima de 40 anos, como podemos visualizar no gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Faixa etária das professoras da Escola Municipal de Botelho

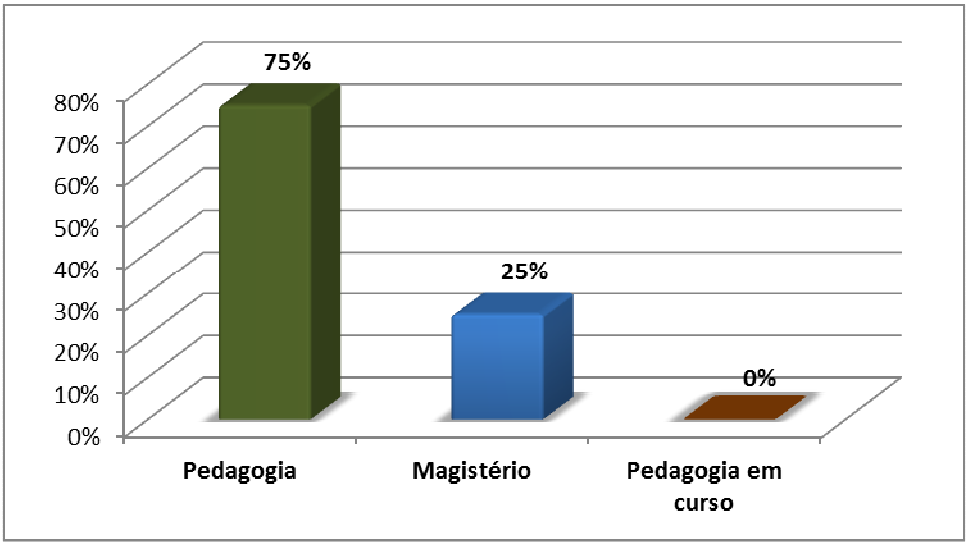


Fonte: elaborado pela autora a partir das informações das professoras, 2012.

Quanto à formação das professoras, 75% possuíam graduação em Pedagogia, sendo, em sua maioria, realizada a distância, pela UNOPAR, com os custos assumidos pelas próprias professoras (gráfico 2).

As professoras reconhecem a necessidade de investimento em sua formação e não medem esforços para garantir que esta ocorra. Pelo menos duas professoras desta escola já estavam fazendo pós-graduação em Gestão Escolar, na condição de bolsistas, numa faculdade privada do continente, tendo aulas uma semana por mês, à noite.

Gráfico 2 – Grau de formação das professoras da Escola Municipal de Botelho

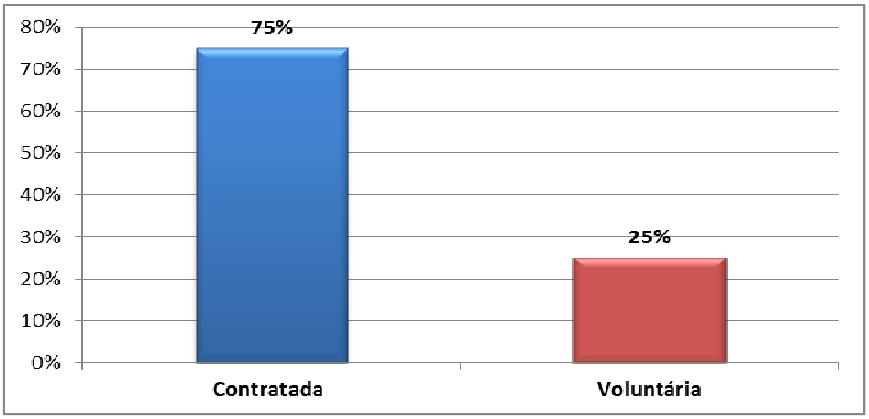


Fonte: elaborado pela autora a partir das informações das professoras, 2012.

No que refere à situação funcional das professoras, quase na sua totalidade, elas são contratadas por empresa terceirizada, em função distinta da de professora, e com salário inferior ao piso nacional estabelecido para a categoria. Essa situação parece fragilizar a identidade profissional docente, pois, apesar da formação em Pedagogia, o contrato com a empresa é na função de técnico de nível médio.

Além disso, uma professora é voluntária e não recebe nenhum tipo de remuneração. Ver gráfico 3 a seguir.

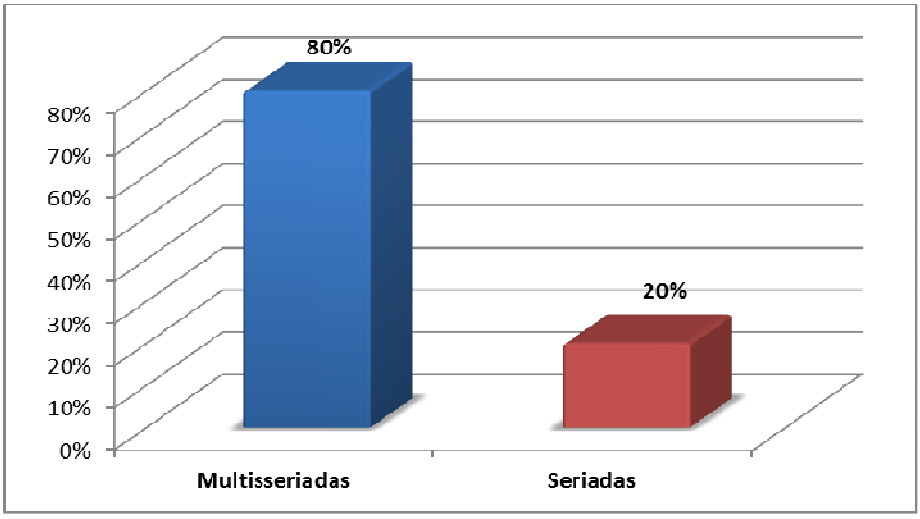
Gráfico 3 – Situação Funcional das professoras da Escola Municipal de Botelho



Fonte: elaborado pela autora a partir das informações das professoras, 2012.

Quanto à organização das classes, percebe-se que a quase totalidade é multisseriada, apenas a turma de 3º ano é seriada. Esta situação ocorre pois este é o último ano do ciclo de aprendizagem I, situação que colabora para reuniar alunos com histórico de repetência no ciclo, e alunos que foram promovidos do 2º ano. Ver gráfico 4, a seguir.

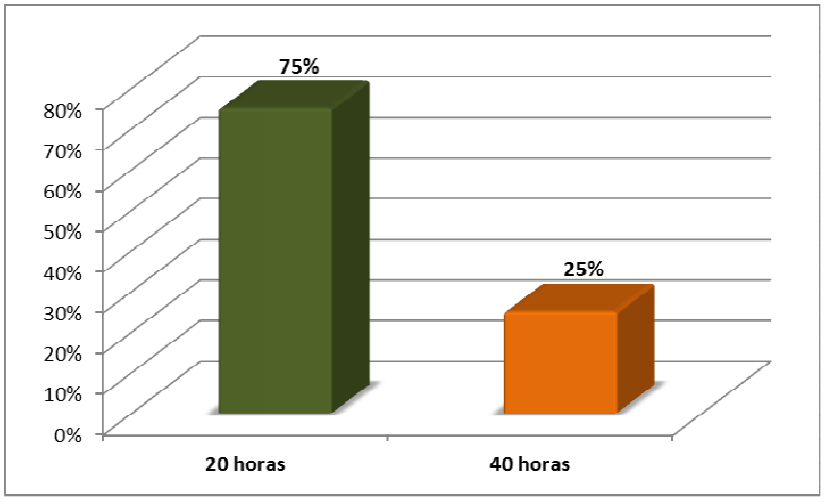
Gráfico 4 – Organização das classes da Escola Municipal de Botelho



Fonte: elaborado pela autora a partir das informações das professoras, 2012.

75% das professoras dedicam uma carga horária de 20 horas semanais. Apenas uma professora possui 40 horas. Ver gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5 – Distribuição de carga horária semanal das professoras da Escola Municipal de Botelho



Fonte: elaborado pela autora a partir das informações das professoras, 2012.

Figura 2- Escola Municipal de Praia Grande

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2012

Esta escola tem a sua localização cravada na praia. Da janela de algumas das salas de aula é possível ver a maré. Possui três salas de aula, um banheiro, uma cozinha, a secretaria da escola fica dentro da sala de Educação Infantil. A escola não possui área de recreação. Nos momentos de intervalo, as crianças brincam na frente da escola, onde foi construído um quiosque pela comunidade.

Em 2011, a escola possuía 100 alunos, sendo 23 da Educação Infantil e 77 dos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que as turmas de Educação Infantil e de 1º e 2º anos eram multisseriadas. Na Educação Infantil, as crianças de 2 e 3 anos frequentavam a mesma sala, no turno matutino. O mesmo ocorria com as crianças de 1º e 2º anos, que frequentavam a mesma sala, também no turno matutino. As crianças de 3º, 4º e 5º anos frequentavam turmas seriadas, sendo o 3º ano, no matutino, e os demais, no vespertino. Apesar disso, esses dados contrastam-se, surpreendentemente, com as informações passadas pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECULT. Segundo este órgão, as turmas estão organizadas da seguinte forma, (quadro 2, a seguir):

Quadro 2 –
Distribuição do número de alunos por turno, ano de escolarização, idade e sala da Escola Municipal de Praia Grande

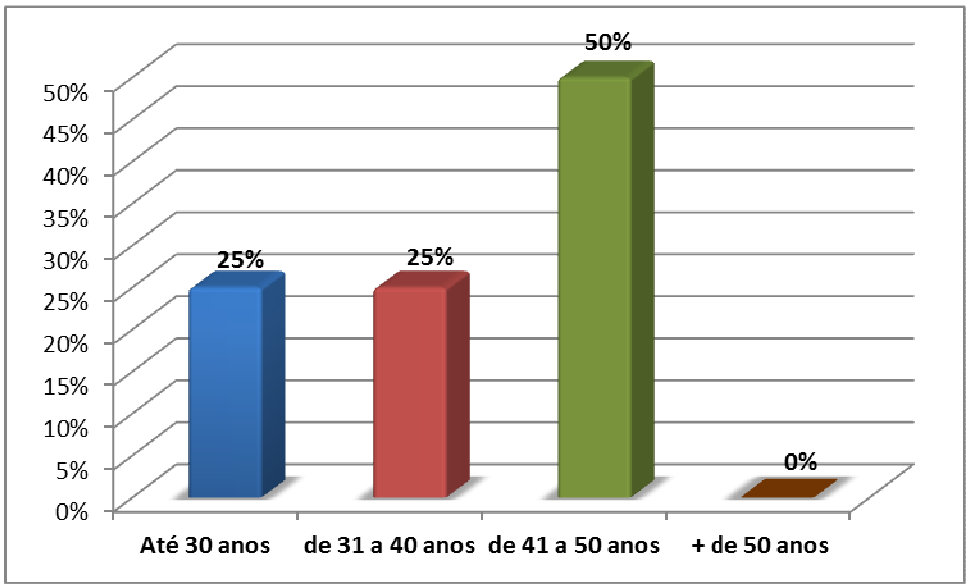
Nº	Turno	Ano de escolarização	idade	sala	Nº de alunos
EDUCAÇÃO INFANTIL					
1	M	Grupo 2	2 a 3 anos	1	7
2	M	Grupo 3	3 a 4 anos	2	8
3	V	Grupo 4	4 a 5 anos	1	4
4	V	Grupo 5	5 a 6 anos	2	7
Total					**26**
ENSINO FUNDAMENTAL					
1	M	1º	6 a 15 anos	3	8
2	M	2º	7 a 15 anos	4	9
3	M	3º	7 a 15 anos	5	23
4	V	4º	8 a 15 anos	3	18
5	V	5º	8 a 15 anos	4	20
Total					**78**
Total					**104**

Fonte: elaborado pela autora, conforme dados fornecidos pela SECULT, 2012.

No confronto entre os dados coletados na escola e os fornecidos pela SECULT, percebe-se que a situação se repete nesta escola, no que se refere à distribuição dos alunos por classes.

A escola possuía uma diretora, quadro professoras, uma cozinheira, quatro funcionários e um vigia. 50% das professoras desta escola têm faixa etária acima de 40 anos; vejamos o gráfico 6:

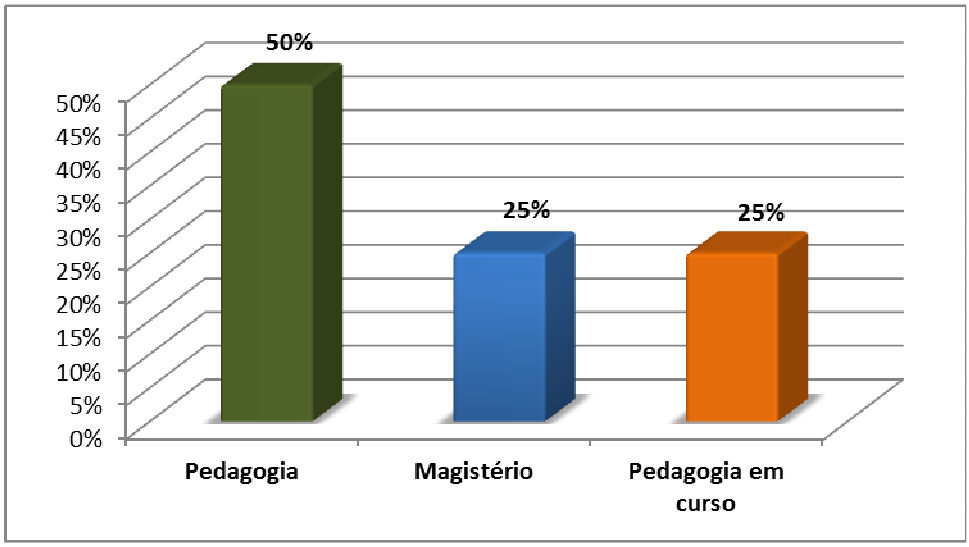
Gráfico 6 – Faixa etária das professoras da Escola Municipal de Praia Grande



Fonte: elaborado pela autora a partir das informações das professoras, 2012.

No que se refere à formação das professoras, pode-se constatar que 50% possuíam graduação em Pedagogia, realizada, de modo geral, a distância. Uma professora possui apenas o Magistério e outra está cursando Pedagogia, também a distância. Nesta escola, uma das professoras também está fazendo curso de Especialização em Gestão Escolar, da mesma forma que as colegas da Escola Municipal de Botelho. Ver gráfico 7 a seguir.

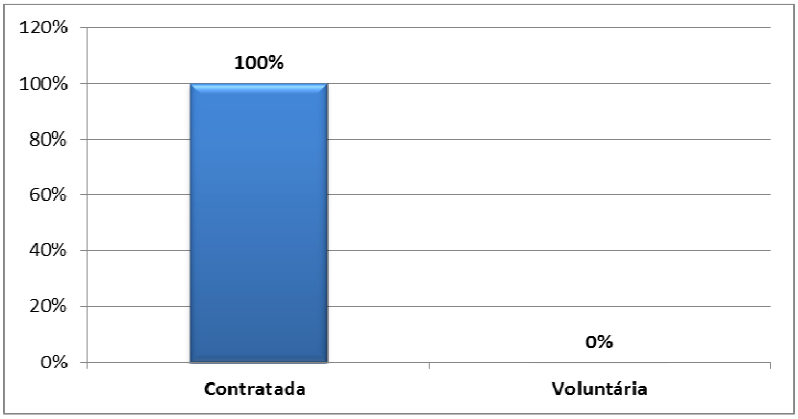
Gráfico 7 – Grau de formação das professoras da Escola Municipal de Praia Grande



Fonte: elaborado pela autora a partir das informações das professoras, 2012.

No que tange à situação funcional, a realidade das duas escolas é semelhante. Todas as professoras são contratadas por empresa terceirizada, em função diferente da de professora, com salário abaixo do piso nacional estabelecido para a categoria docente, conforme gráfico 8.

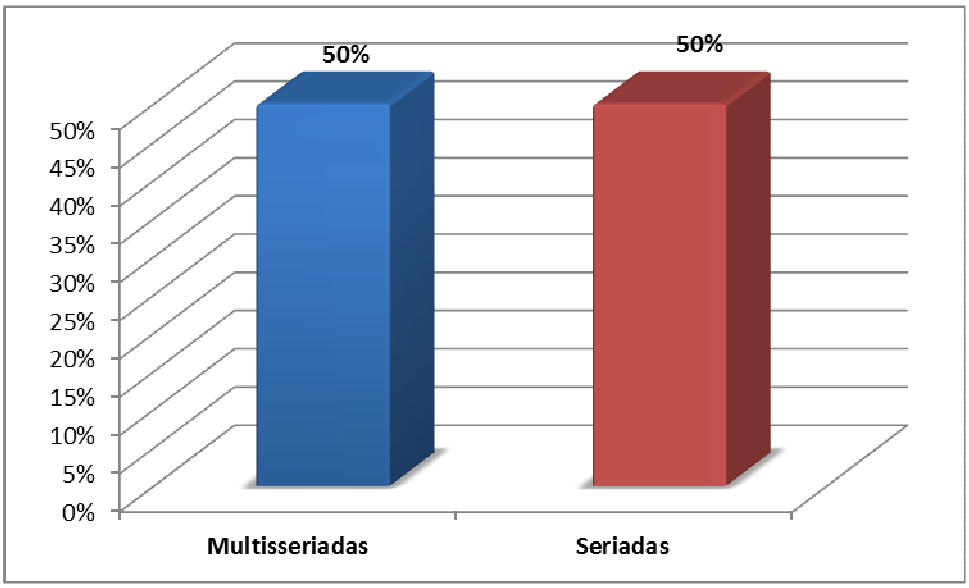
Gráfico 8 – Situação Funcional das professoras da Escola Municipal de Praia Grande



Fonte: elaborado pela autora a partir das informações das professoras, 2012.

Nesta escola, metade das classes eram multisseriadas (gráfico 9), ainda que esta realidade não tenha o reconhecimento da SECULT, que trata as escolas das ilhas como mais uma escola integrante do Sistema Municipal de Educação, sem considerar as especificidades da comunidade em que as escolas estão inseridas.

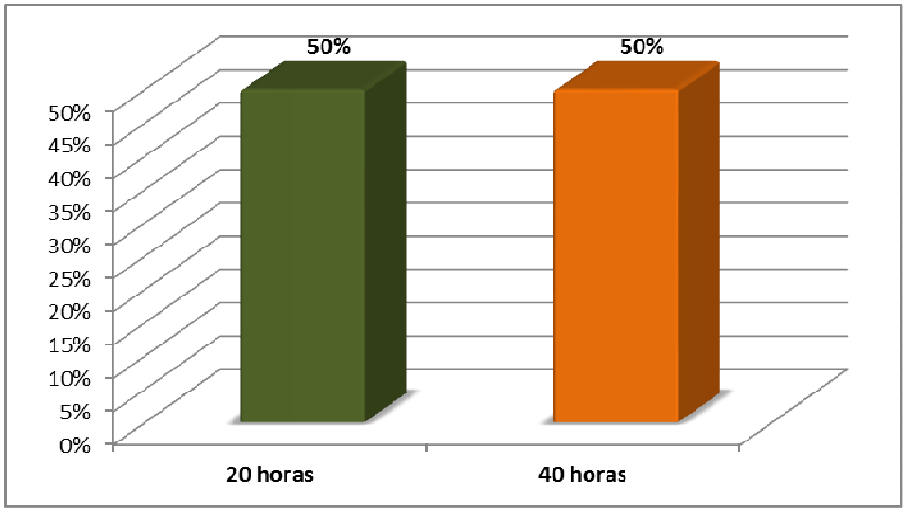
Gráfico 9 – Organização das classes da Escola Municipal de Praia Grande



Fonte: elaborado pela autora a partir das informações das professoras, 2012.

Quanto à carga horária semanal das professoras, temos o seguinte registro (gráfico 10):

Gráfico 10 – Distribuição de carga horária semanal das professoras da Escola Municipal de Botelho



Fonte: elaborado pela autora a partir das informações das professoras, 2012.

2.4.3 Os sujeitos colaboradores da pesquisa

Professoras

A pesquisa contou com a colaboração de quatro professoras em cada uma das escolas, todas elas residentes na própria comunidade em que atuam (quadros 3 e 4). Para efeito de identificação, serão utilizados nomes fictícios a fim de preservar as suas identidades. Os nomes adotados foram sugeridos pelas próprias professoras e serão antecedidos pela forma abreviada profa., a fim de distingui-las dos demais participantes da pesquisa.

Quadro 3 – Distribuição das professoras da Escola Municipal de Botelho, por idade, formação, série em que atua e carga horária semanal

Nome	Idade	Formação	Série em que atua	Carga horária
Estrela	42	Pedagogia	1º e 2º anos	20h
Samara	44	Pedagogia	2 e 3 anos 4 e 5 anos	40 h
Liá	59	Pedagogia	4º e 5º anos	20h
Gilka	39	Magistério	3º ano	20h (voluntária)

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações das professoras, 2012.

Quadro 4 – Distribuiçao das professoras da Escola Municipal de Praia Grande, por idade, formação, série em que atua e carga horária semanal

Nome	Idade	Formação	Série em que atua	Carga horária
Bianca	34	Pedagogia	4 e 5 anos 1º e 2º anos E.F	40h
Ana	53	Pedagogia	3º ano 4º ano	40h
Maria Quitéria	29	Pedagogia em curso	5º ano	20h
Maria	47	Magistério	2 e 3 anos	20h

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações das professoras, 2012.

Sujeitos das comunidades

A pesquisa contou com a participação de seis membros das comunidades, sendo quatro da localidade de Botelho e dois de Praia Grande (quadros 5 e 6). Para efeito de identificação os sujeitos serão tratados pelo primeiro nome ou apelido, antecedido pelo pronome de tratamento, nesse caso Sr. ou Sra., a fim de facilitar a distinção entre esses sujeitos e as professoras.

Quadro 5 – Distribuição dos sujeitos da comunidade de Botelho, por idade e atividade profissional

Nome	idade	Atividade profissional
Sr. Carlinhos	47	Funcionário do terminal marítimo
Sr. Moisés	56	Pescador artesanal
Sra. Norma	59	Marisqueira
Sra. Angelita	74	Aposentada

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações dos sujeitos da comunidade, 2012.

Quadro 6 – Distribuição dos sujeitos da comunidade de Praia Grande, por idade e atividade profissional

Nome	idade	Atividade profissional
Sr. Bira	46	Pescador artesanal
Sr. Dilton	65	Pescador artesanal

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações dos sujeitos da comunidade, 2012.

2.5 Narrando a pesquisa

A pesquisa empírica foi realizada em 2011, entre os meses de março e dezembro, e iniciada exatamente no dia 30 de março de 2011, quando se deu o primeiro contato com as escolas da Ilha de Maré. Nessa ocasião, fui acompanhada de duas técnicas, uma da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECULT e outra da Coordenadoria Regional de Educação do Subúrbio II – CRE, órgãos a que as escolas das ilhas de Salvador estão vinculadas.

Neste dia, visitei seis escolas da Ilha de Maré e, dessas, apenas quatro possuíam classes multisseriadas, critério[17] que utilizei para selecionar as instituições que deveriam participar da pesquisa. No entanto, das quatro escolas, em uma, a professora estava se afastando, de licença maternidade, e seria substituída por uma estagiária, e, na outra, o prédio estava em reforma, funcionando num espaço físico improvisado.

Assim, foram definidas duas escolas para participar da pesquisa: a Escola Municipal de Botelho e a Escola Municipal de Praia Grande, ambas localizadas nas comunidades que lhes dão nome. Esta primeira visita serviu, então, basicamente, para a definição das instituições que integrariam o campo empírico.

Foram realizadas 19 visitas à Ilha de Maré, durante todo o ano de 2011, assim distribuídas: uma visita para conhecimento e definição do campo empírico; 11 visitas à Escola Municipal de Botelho, e 7 visitas à Escola Municipal de Praia Grande. Ressalta-se que as primeiras visitas constituíram-se como primeiras aproximações com os sujeitos da pesquisa. Assim, o maior número de visitas à Escola Municipal de Botelho não significou um maior número de entrevistas. Cada professora foi entrevistada, pelo menos duas vezes, e os sujeitos das duas comunidades, uma. Essa situação foi comum às duas escolas.

As entrevistas narrativas, com as professoras[18], foram desenvolvidas, a partir de uma temática que era a experiência de sala de aula, enfatizando a organização das atividades escolares. Solicitava que, no início, elas se apresentassem e contassem o seu percurso de formação e experiência docente. Informava, ainda, que, durante as entrevistas, não haveria sua interrupção com perguntas, que elas deveriam narrar livremente e que só no final, quando elas decidiam interromper, caso fosse necessário, eu faria algumas perguntas, a partir do que já havia sido narrado.

Constatei que um tempo razoável da entrevista foi dedicado a sua apresentação e narração de experiências anteriores, que, se por um lado enriquecia o contexto de vida do entrevistado, por outro, reduzia o tempo de narração dedicado

[17] O interesse pelo estudo em classes multisseriadas acompanha-me desde o Mestrado em Educação e Contemporaneidade, inclusive o desafio do tempo escolar, nas escolas estudadas, emergiu durante a escrita da dissertação: *A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente*. Foi a dificuldade dos professores em lidarem com diferentes séries, ao mesmo tempo, que me chamou a atenção para a definição do projeto a ser desenvolvido no doutorado.

[18] Apesar das professoras terem autorizado o uso de suas narrativas para o desenvolvimento da pesquisa, os nomes são fictícios, a fim de preservar as suas identidades.

às experiências mais recentes. Assim, senti a necessidade de realizar uma segunda entrevista, que era negociada posteriormente com a professora. Nessa segunda etapa, pedia que elas enfatizassem a experiência de sala de aula que estava sendo desenvolvida e dessem maior ênfase ao modo como organizavam as atividades escolares. Em relação a sua forma de realização, era a mesma, em comparação com a primeira. Narrava-se sem interrupção e, após seu encerramento, algumas perguntas seriam feitas, caso fossem necessárias.

As entrevistas foram registradas, utilizando-se gravador de voz digital. Antes de iniciá-las, negociava com os participantes a possibilidade de gravação, usando aquele instrumento. De modo geral, houve concordância, com exceção de uma professora, que demonstrou insegurança, adiando a sua entrevista para só fazê-la após ter obtido informações com as colegas. Essa mesma professora também estranhou o fato de não haver perguntas e argumentava que, nesse caso, não sabia o que narrar.

O gravador digital foi escolhido devido a algumas vantagens: sua discrição, devido ao tamanho, a qualidade da gravação, a capacidade de armazenamento, a indicação da duração, a facilidade de acesso a pontos diferentes da entrevista, a possibilidade de transferência do arquivo para o computador e, assim, a transformação da voz em textos,[19] já que utilizei um programa que facilitava tal conversão. As entrevistas duraram, em média, de 30 a 60 minutos.

Desenvolvi uma dinâmica que intercalava as entrevistas narrativas das professoras com a observação de suas aulas, focalizando o fazer pedagógico dos professores e sua relação com os alunos. Esse momento, também era negociado com as professoras e com as crianças, e se constituía em observar as atividades propostas, seus encaminhamentos, com registros no caderno de campo. Eu fazia o revezamento entre a entrevista e a observação, e quem decidia a sequência, era a professora. Além disso, analisei alguns documentos da escola, tais como o projeto pedagógico e o regimento escolar, calendários, diários escolares, planejamentos das professoras, a fim de levantar informações capazes de enriquecer ainda mais a coleta de dados.

No dia 7 de abril, iniciei a pesquisa na Escola Municipal de Botelho. O meu primeiro contato foi com a diretora, que me apresentou os principais desafios

[19] Explicarei essa conversão mais adiante.

enfrentados pela escola, na relação com as crianças, principalmente nas classes multisseriadas. Além disso, ressaltou que a Ilha, por conta da sua especificidade, requeria um trabalho diferenciado. No entanto, as professoras necessitavam, segundo ela, de uma formação que possibilitasse a construção de novas práticas.

A pesquisa de campo, na comunidade de Botelho, foi realizada entre os meses de abril e setembro, com intervalo nos meses de junho e julho, por conta do período das chuvas, que dificultou algumas vezes o meu deslocamento para a Ilha. Nesta escola, entrevistei as professoras na sala de leitura.

Já na Escola Municipal de Praia Grande, a pesquisa foi realizada entre os meses de outubro e dezembro. Nesse período, intensifiquei as idas à Ilha, cheguei a ir duas vezes por semana, de modo a concluir a pesquisa de campo, ainda no ano de 2011. Aqui, entrevistei as professoras na sua própria sala de aula.

Inicialmente, a intenção era realizar a pesquisa apenas com as professoras das duas escolas selecionadas. Acreditava que isto seria suficiente para atingir os objetivos da pesquisa. No entanto, estas, ao narrarem suas experiências pessoais, remetiam-se a outros espaços e grupos sociais, diferentes da escola. A maré, por exemplo, era recorrente em suas narrativas, o que sugeriu a necessidade de inclusão de outras vozes[20]: pescadores, marisqueiras e sujeitos das comunidades. Surgiam, assim, os primeiros indícios de que, para compreender o tempo escolar, era preciso levar em conta outros tempos sociais.

Desse modo, o objetivo inicial da pesquisa modificava-se e passou a ser compreender a relação entre o tempo escolar, os outros tempos sociais e as temporalidades dos sujeitos, em duas escolas com classes multisseriadas da Ilha de Maré, a partir das narrativas (auto)biográficas de professoras e sujeitos das comunidades de Botelho e Praia Grande, localidades onde as escolas se encontram inseridas.

Ressalto que as primeiras travessias de barco, do continente para a Ilha de Maré, não foram suficientes para me fazer perceber a importância da maré na vida dessas comunidades e, consequentemente, a compreensão do tempo escolar. A participação desses novos sujeitos possibilitou perceber múltiplas concepções

[20] No caso dos pescadores, marisqueiras e outros membros das comunidades foram utilizados seus próprios nomes ou apelidos, antecedidos pela forma abreviada do pronome de tratamento, no caso em questão Sr. e Sra.

temporais entrecruzadas e uma relação com o tempo que transcende a ideia de dominação, priorizando a coexistência e interação.

A partir da inclusão desses novos sujeitos participantes da pesquisa, alterei um pouco a dinâmica do trabalho. Como a maior parte das turmas, nas duas escolas, ou funcionavam pela manhã, ou a professora atuava nos dois turnos, priorizei as entrevistas com os sujeitos das comunidades no turno vespertino. Essas pessoas foram indicadas pelas próprias professoras, a partir do critério da sua importância e representatividade na comunidade. Essas entrevistas foram realizadas, de modo geral, na residência do entrevistado, com exceção de uma, que ocorreu no saguão do terminal marítimo de Botelho, local de trabalho do entrevistado. Os mesmos procedimentos descritos anteriormente foram adotados nessas entrevistas. No entanto, o estranhamento em relação à falta de perguntas foi ainda maior, gerando muitas vezes silêncios e pausas.

A partir do mês de setembro de 2011, dei início ao processo de transcrição das entrevistas. Para facilitar o trabalho, utilizei um programa que transformava a voz em texto, e contei com a ajuda de outra pessoa, que me apoiava neste processo. Após a etapa de transcrição, realizei a leitura das entrevistas transcritas e, sempre que necessário, recorria aos áudios para tirar dúvidas ou fazer correções.

Organizei as entrevistas por escolas, separando as das professoras e as dos sujeitos das comunidades. Durante o doutorado sanduíche, realizado na Universidade de Lisboa, entre os meses de março a junho de 2012, tive a oportunidade de me debruçar sobre as entrevistas transcritas, para dar tratamento aos dados, tornando o texto mais legível, com a retirada de repetições e certas marcas da oralidade. Vale ressaltar que, posteriormente, as entrevistas passaram por revisão linguística, preservando o conteúdo das falas. Meu entendimento é que, sendo a tese um texto escrito, não fazia sentido manter erros de transcrição de falas, pois o que me interessava, de fato, era a ideia que estava sendo narrada e não a sua forma linguística. Nesta etapa da revisão, a preocupação era revisar as narrativas sem alterar o conteúdo e o sentido das falas dos participantes da pesquisa, apenas torná-las mais claras para os leitores.

Após uma primeira rodada densa de leitura das narrativas, emergiram algumas questões ligadas à ideia de tempo, chamando a minha atenção: diferença; temporalidades; tempos sociais; classes multisseriadas; seriação e ciclos de aprendizagem. A partir da ideia de tempos sociais fui levada a melhor compreender

o contexto onde estavam situadas as escolas. A própria recorrência da maré, como temática, fez com que me aproximasse de autores como Diegues (1983; 1998; 2000; 2004) e Cunha (2000; 2009), para entender a especificidade de um lugar que parecia desafiar as definições tradicionais de urbano e rural.

Numa segunda rodada de interpretação, outras questões surgiram, agora mais refinadas do ponto de vista conceitual: tempo, diferença, simultaneidade e duração. Essas categorias me levaram a buscar apoio, no campo da Filosofia, para discutir a relação entre elas. Assim, passei a ler Bergson (2006a; 2006b; 2006c; 2010; 2011), Heidegger (2012), Bachelard (2007; 1994) e seus respectivos intérpretes.

Já no início da escrita da tese, emergiram outras questões relacionadas à ideia de tempo: o reconhecimento distorcido do outro e a dificuldade de aprendizagem. Fui instigada a ler Taylor (2000) e Moysés e Collares (1992).

O argumento da tese só apareceu de maneira mais clara durante a escrita do último capítulo, *Tempo é encontro: entre mesmidade e outridade*, quando relia Milovic (2006; 2004), Derrida (1991; 2008; 2009) e Levinas (2011a; 2011b), dentre outros, e as narrativas das professoras. Esse movimento de revezamento, entre escrita e leitura teórico-empírica, fez emergir o problema – o tempo como ritmo. Assim, confrontada com esse problema, fui levada a incorporar outras leituras: Faraco (2010a; 2010b), Bakhtin (2003 2010a; 2010b) e Elias (1993; 1998). Foi, então, que consegui, não só perceber os limites da ideia de ritmo, como reelaborar a minha compreensão de tempo como simultaneidade.

Apresentar a metodologia da pesquisa não é apenas justificar as escolhas de abordagem e de técnicas. Mais do que isso, consiste em dar a chance ao leitor de ter, pelo menos, uma visão aproximada do movimento feito pelo pesquisador na construção do conhecimento. Fazendo uma espécie de autoanálise, como propõe Bourdieu (2005), construir a metodologia não é ceder a uma ilusão retórica, como se a tese fosse uma narrativa coerente de uma sequência significativa e coordenada de eventos. Pelo contrário, o caminho da pesquisa é processual, não linear, marcado por dúvidas, por incertezas, às vezes até caótico e contraditório, implicando uma incessante retomada das leituras, da escrita, das reflexões, dos diálogos. Enfim, parece que a metodologia mostra como as coisas se combinaram e se combinam frente a um universo de múltiplas probabilidades.

3 FIOS QUE TECEM O TEMPO ESCOLAR

A missanga, todos a vêem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas. Também assim é a voz do poeta: um fio de silêncio costurando o tempo.

Mia Couto (2009)

Inspirado nas palavras de Mia Couto, este capítulo tem por objetivo tecer os fios que, de modo complexo, atam e desatam, de forma silenciosa, a constituição do tempo em duas escolas com classes multisseriadas da Ilha de Maré. A intenção é costurar as relações estabelecidas pela escola a outros tempos sociais, alinhavando a essas relações as interações entre sujeitos no seu interior.

A perspectiva, aqui assumida, é de que o tempo escolar, como um *complexus*[21], comporta fios de diferentes tipos, que, juntos, compõem o seu tecido. A soma dos conhecimentos sobre cada um desses tipos de fio, não é suficiente para compreender o tempo escolar, entendido como relação entre os tempos sociais e as temporalidades dos sujeitos.

O que pretendo neste capítulo é problematizar a forma como o tempo escolar foi concebido historicamente, fazendo emergir as tensões e contradições que tal lógica tentou ocultar ou naturalizar. Em outras palavras, trata-se de problematizar uma noção por demais hegemônica, o tempo como ritmo, seja numa perspectiva conceitual ou de prática social. O tempo objetivo parece ter encoberto os modos como os tempos sociais se constituem e se relacionam e como cada sujeito, na sua relação com os outros, se apropria desses diferentes tempos sociais. No dizer de Martins (2000, p. 165):

> a sociedade atual não é constituída de uma temporalidade única. O contemporâneo é a contemporaneidade dos tempos históricos, das vivências desencontradas porque situadas diferencialmente no percurso da história. A sociedade contemporânea se desenvolve em ritmos desiguais.

A partir da afirmação do autor, é possível admitir que apesar do intento moderno de submeter as temporalidades de todos a uma lógica temporal hegemônica, baseada na imposição de um tempo único, a sociedade contemporânea se apresenta como um mosaico de temporalidades, que se encontram e desencontram nas relações estabelecidas entre os sujeitos, em diferentes contextos sociais e situações de que participam.

[21] *Complexus* termo latino que significa o que é tecido junto.

3.1 A constituição do tempo moderno

A noção de tempo acompanha o ser humano ao longo da sua trajetória de vida. Na nossa cultura, desde que nascemos, lidamos com ideias como: regularidades, ritmos, simultaneidades, continuidades, descontinuidades, ordenações, seriações, durações, enfim com construções temporais que servem de orientação para realizarmos uma multiplicidade de atividades sociais, que se transformam em sistemas de referência no processo de apropriação do tempo pelos sujeitos.

A explicação das diferentes formas de representação, organização e valorização do tempo, depende das relações que se estabelecem entre o tempo e as diversas atividades sociais produzidas (SUE, 1995). Para este autor, o tempo não é uma evidência, tampouco se produz por si só, pois é o produto das atividades sociais que permite medir a sua duração, seu ritmo e coordenação. Os grandes tempos sociais são compostos pelos tempos do trabalho, da escola, da família e do tempo livre.

Ao tratar da origem do controle do tempo, Foucault (1987) assinala que a definição de horário foi herdada das comunidades monásticas, e estas propuseram um modelo estrito de tempo, cuja difusão se deu rapidamente. Essa configuração temporal logo foi identificada nos colégios, nas oficinas e nos hospitais, pois “durante séculos, as ordens religiosas foram mestras de disciplinas: eram os especialistas do tempo, grandes técnicos do ritmo e das atividades regulares […]” (FOUCAULT, 1987, p. 128).

Da mesma forma que Foucault (1987), Giddens (2009) assinala que a disciplina está atrelada à divisão cuidadosa do tempo e do espaço e o mosteiro foi um dos primeiros lugares a ter o dia temporalmente regulado. “As ordens religiosas foram mestres no controle metódico do tempo, e sua influência, difusa ou mais direta, era sentida por toda parte […] (GIDDENS, 2009, p. 174).

Não foi à toa que “[…] o rigor do tempo industrial guardou durante muito tempo uma postura religiosa; no século XVII, o regulamento das grandes manufaturas precisava os exercícios que deviam escandir o trabalho […]” (FOUCAULT, 1987, p. 128). Giddens (2009, p. 170), considera, por sua vez, que é “[…] na esfera do trabalho que sua influência se enraizou de tal maneira que se propagou à sociedade como um todo […]”.

Na modernidade, produzir-se a si mesmo significou movimentar-se em meio a um tempo espacializado dos cronômetros e relógios (MATOS, 2008). A representação visível do tempo, através do relógio, transformou-se no próprio tempo.[22] Este artefato social induziu uma verdadeira revolução na autorregulação das atividades humanas e na própria organização social, à medida que "o relógio introduz um tempo linear, abstrato, diferente dos ritmos cíclicos, cósmicos e biológicos, diferente também do tempo social, o qual é variável conforme os acontecimentos e os grupos […]" (PETITAT, 1994, p. 91).

O controle do tempo foi ficando cada vez mais refinado, constituindo-se como "a figura mais eminente da alienação e da dominação do homem pelo mercado mundializado, pois cada um perde o sentido e o mestrado do tempo e de sua vida" (MATOS, 2007, p. 13). A atividade ininterrupta do modo de produção capitalista tornou-a desmedida, não tolerando o tempo livre, noturno, de passividade, repouso ou contemplação. A economia, em sua forma atual de acumulação, exige a extensão e a intensificação da atividade até os últimos limites físicos e biológicos do indivíduo.

O tempo da modernidade foi conhecido e reconhecido como o único tempo possível, um tempo inventado, domesticado, usurpado, ordenado, traduzido e governado a partir das metáforas temporais da repetição, da constância, do linear, do circular (SKLIAR, 2003). No entanto, é fundamental o reconhecimento de que o tempo forjado na modernidade não é único, tampouco o mais praticado no interior dos grupos sociais.

Para Giddens, a separação entre o tempo e o espaço envolveu o desenvolvimento de uma dimensão "vazia" de tempo, sendo esta a alavanca principal que também separou o espaço do lugar. Assim,

> […] a invenção e difusão do relógio mecânico é em geral vista — acertadamente — como a primeira expressão desse processo, mas é importante não interpretarmos esse fenômeno de maneira excessivamente superficial. O uso generalizado de instrumentos de marcação do tempo facilitou, mas também pressupunha, mudanças profundamente estruturadas no tecido da vida cotidiana — mudanças que não poderiam ser somente locais, que eram inevitavelmente universalizantes. (2002, p. 22-23)

[22] No entanto, para Elias (1998, p. 15), "nas sociedades avançadas, os relógios ocupam um lugar eletivo dentre os dispositivos destinados a representar o tempo, mas não são o tempo".

O esvaziamento do sentido do tempo parece ter contribuído para aquilo que o autor chamou de desencaixe ou descolamento das instituições sociais, que, no seu conjunto, foi concebido como a criação de um sistema abstrato, que põe entre parênteses o tempo e o espaço. Enfim, essa concepção do tempo moderno, descolado das práticas sociais concretas, tornou-se esvaziada de significações e dominada pelos princípios da regulação, do controle e da homogeneização.

Ao estudar os ritmos ocultos, Zerubavel (1985) reconheceu que a primeira característica da moderna máquina de civilização foi a sua regularidade temporal, expressa na forma de rígidas estruturas sequenciais, fixas durações, com localizações temporais uniformes e padronizadas.

Além das características apontadas pelo autor, o tempo institucional moderno, de modo geral, caracterizou-se como um tempo abstrato, arbitrário, hegemônico, homogêneo, objetivo, enfim, um tempo impessoal, comandado pelos ponteiros do relógio, que passou a orientar a ocupação do tempo no trabalho, na escola, na família, nas atividades livres e de lazer, entre outras. Desse modo, a lógica temporal forjada na modernidade,

> […] quer que tudo entre num molde preestabelecido, desbastando ou acrescentando, conforme as necessidades da causa, sem verdadeira preocupação com o homem vivo, que sofre, que é feliz, que tem emoções e sentimentos, e do qual, em suma nada se aprende etiquetando-o de um modo ou de outro […]. (MAFFESOLI,1998, p. 31)

3.2 O tempo escolar e os outros tempos sociais

Essa disposição moderna foi assumida pela escola como um dos seus ideais, constituindo-se como uma instituição disciplinar, assim como os hospitais e as prisões. Não é à toa que Giddens (2009, p. 159) afirma que:

> As escolas modernas são organizações disciplinares, e seus traços burocráticos claramente influenciam e são influenciados pelas regiões que elas contêm. Como todas as formas de organização disciplinar, elas funcionam dentro de fronteiras fechadas, estando seus limites físicos claramente separados da interação cotidiana que se desenrola do lado de fora […] a natureza fechada da vida escolar possibilita uma estrita coordenação dos encontros seriais em que os escolares estão envolvidos […].

Será, por isso, que a escola tem dificuldade de lidar com outros tempos sociais, além do seu? É por acaso insatisfação, a resistência dos alunos em aceitar o ordenamento temporal da escola?

A afirmação do autor aponta a ânsia de fechamento das fronteiras da escola em relação ao seu entorno, a partir da tentativa de negação da vida que corre do lado de fora, fazendo com que o tempo consumido pelas crianças, em seu interior, esteja, ao menos intencionalmente, espacial e temporalmente isolado, no que se refere aos outros tempos sociais. A organização temporal da escola parece contrastar nitidamente com a dos demais setores da vida social, em que a regulação é mais solta. “[…] Como todas as organizações disciplinares, as escolas operam uma economia precisa de tempo” (GIDDENS, 2009, p. 159).

O modo fechado como a escola atua, e sua aparente separação, entre tempo e espaço, do que acontece em locais circunjacentes, inibe o controle que advém do seu exterior, como se ela constituísse um mundo à parte. É subjacente ao poder disciplinar que o que se passa no âmago do poder da escola possua um grau significativo de autonomia, que não admite interferências externas. A escola desde o século XVIII passou a se constituir como um lugar fechado aos olhares exteriores e, poderíamos dizer, heterônomo. Ao mesmo tempo, transformou-se num lugar que tornou possível escolarizar as atividades profissionais e religiosas, assumindo, como uma de suas principais características, a submissão a regras impessoais e a despersonalização das relações sociais (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001).

Com isso, a escola tentou controlar as influências do tempo subjacentes às outras atividades sociais, transformando-se num tempo específico, arbitrário, hegemônico e distanciado do tempo vivido, haja vista que o relógio e o calendário passaram a se impor, cada vez mais, como pontos únicos de referência da vida cotidiana (ST-JARRE, 2001). Como diz Arroyo (2011), a escola, ao se fechar numa experiência temporal única, parece ter desconsiderado a possibilidade de outras experiências temporais vividas por diferentes sujeitos.

Apesar da intenção moderna de enquadramento do tempo, é importante considerar que a experiência temporal, concretamente vivida, é constituída de um caleidoscópio de tempos e temporalidades que se encontram e desencontram, formando um complexo de relações em permanente negociação. Como já havia afirmado Elias, o “[…] ‘tempo’ constitui uma rede de relações, amiúde muito complexa […]” (1998, p. 47); no dizer de Pomian, isto pode significar que “existe

uma pluralidade de tempos […]" (1984, p. 354, tradução livre). Por isso, concordo com Santos, quando afirma que a vida social:

> […] é constituída por uma constelação de diferentes tempos e temporalidades, alguns modernos outros não modernos, alguns antigos outros recentes, alguns lentos outros rápidos, os quais são ativados de modo diferente em diferentes contextos ou situações […]. (2008, p. 109)

Assim, compreender determinado tempo social, a exemplo do tempo escolar, pressupõe o reconhecimento e a consideração da dinâmica de outros tempos sociais, observando as características de cada um desses tempos e os modos como se dão as relações entre eles na vida cotidiana. A influência desses tempos sociais parece ser muito mais forte e poderosa do que o tempo escolar pode admitir. Nesse sentido, concordo com Arroyo (2011, p. 310), quando afirma que: "diante de vivências tão diversas que os mestres e educandos levam para as escolas, não temos o direito a impor uma única concepção do tempo".

Esses diferentes tempos sociais, segundo St-Jarre (2001), são escalonados em uma estrutura hierárquica, a partir da qual um tempo social passa a ser mais dominante que outro. No caso específico deste trabalho, a intenção não é considerar a predominância de um tempo sobre o outro, como objeto de preocupação. Ainda que se tenha percebido o aparente destaque do tempo da maré em relação aos outros, considero que, mais importante do que determinar qual tempo predomina nas escolas, será reconhecer que o tempo escolar se configura a partir de uma multiplicidade de tempos, sendo permeável em relação aos demais tempos sociais.

Qualquer que seja o tempo social considerado, o que está em jogo é a convivência de uma pluralidade de tempos, em coordenação ou oposição, entre eles. Nesta perspectiva, "[…] o tempo é um emaranhado de tempo. O tempo é um labirinto de tempo. O tempo é um redemoinho de tempo. O tempo é uma variação de tempo. O tempo é uma alucinação de tempo" (SKLIAR, 2012, p. 126). Como sinaliza Nóvoa:

> Estamos colocados perante uma nova concepção que nos convida a olhar para a largura e para a espessura do tempo. Uma largura que permite a fluidez histórica, concebendo o presente não como um "período" mas como um processo de transformação do passado no futuro (e vice-versa). Uma espessura que nos faz viver, simultaneamente, diferentes temporalidades, sobrepostas de tal maneira que o tempo deixa de ser um "fio" (o fio do tempo) para se

> representar como uma corda onde muitos fios estão torcidos uns sobre os outros. (2001, p. 167)

3.3 Os sujeitos e o tempo escolar

Se, olhando para os tempos sociais, que correm do lado de fora da escola, já é possível notar o emaranhado de interações aí estabelecidas, quando se toma o interior da escola, como referência, essa complexidade se aprofunda, porque inclui nessa rede de relações as temporalidades dos diferentes sujeitos, que, ao mesmo tempo que apresentam características dos diferentes tempos sociais, exprimem modos singulares de se apropriar e experienciar o tempo. Essas formas de apropriação, no entanto, contrastam, muitas vezes, com o tempo uniformizador da escola.

Vale a pena recorrer à história para entender melhor a natureza dos conflitos em torno do tempo que se processa no interior da escola. Ela teve que inventar, ao longo da sua existência, muitos mecanismos, os mais sofisticados, para fazer com que os alunos internalizassem uma cultura temporal universal, abstrata e disciplinadora.

Nóvoa (1991) identifica duas fases significativas no processo de escolarização das crianças. A primeira, a partir do século XVI, em que a escola pertencia ao domínio da Igreja, e, a segunda, a partir do século XVIII, em que a escola passou a ser da responsabilidade do Estado, vinculação que perdura até os dias atuais. Entre os séculos XVI e XVIII assistiu-se à transição do papel educativo, que antes cabia às comunidades e às famílias, para a instituição escolar. Nessa transição, o Estado assume a posição da Igreja e ocorre um processo de institucionalização e de estatização de sistemas escolares que tendem a se transformar numa estratégia de formação para todos os níveis e categorias sociais (NÓVOA, 1991).

Com efeito, este período pode ser considerado o nascedouro da escola, como instituição, e o pensamento de Comenius, no século XVII, a base da pedagogia moderna. Com a intenção de ensinar tudo a todos, na sua *Didática magna*, Comenius advertiu que:

> I. Todas as matérias de estudo devem ser divididas em aulas, de tal modo que as primeiras sempre aplanem e iluminem o caminho das seguintes;

> II. O tempo deve ser bem distribuído para que, a cada ano, mês, dia, hora, seja atribuída uma tarefa particular;
> III. A medida do tempo e dos trabalhos deve ser rigidamente observada, para que nada seja esquecido ou invertido. (2002, p. 160)

As afirmações revelam as marcas profundas da lógica temporal moderna nas formas de organização do tempo escolar, expressas a partir: (a) da divisão do tempo das aulas, obedecendo a uma sequência linear e gradual; (b) da distribuição precisa do tempo escolar, ao longo do ano, do mês, do dia e das horas; e (c) da observação e controle rígidos do tempo, em uma ordem temporal preestabelecida. Nesse contexto, ensinar corresponde à utilização de mecanismos de controle do tempo, sendo o método o principal deles. A atividade docente foi reduzida à aplicação de uma técnica capaz de administrar o tempo, as coisas e o método, de maneira eficiente.

A súplica feita por Comenius foi a de que "tentemos, pois, em nome do Altíssimo, proporcionar às escolas uma organização tal que corresponda exatamente à do relógio construído com técnica perfeita e decoração esplêndida" (2002, p. 127). Sua exortação assombra a instituição escolar, desde o seu nascedouro, e perdura até os dias atuais. Pode-se dizer que a escola moderna promoveu a instauração de procedimentos hierárquicos de controle do tempo e da atividade dos alunos, sendo o relógio o seu principal marcador.

Mesmo que o século XVII seja uma referência importante na constituição do tempo escolar, a partir das contribuições de Comenius, com sua *Didática magna*, e dos Jesuítas, com seu *Ratio studiorum*, a partir do século XVIII, este modelo de escola começa a sofrer transformações, dada a pressão decorrente do cruzamento de diversas forças sociais.

É nesse contexto que se aprofundam os mecanismos de ordenação e organização temporal da escola. Como assinala Foucault (1987, p. 125-126):

> […] a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus

> desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas […].

A classe dos alunos surge em substituição ao método de ensino individual, que era utilizado por grande parte dos professores de primeiras letras, principalmente no meio rural, em que o professor atendia de forma sucessiva cada aluno, dando-lhe atenção por um tempo limitado (LESAGE, 1999).

Com o método individual, a escola, como instituição, era fluida e sem compartimentações rígidas, quer de alunos, quer de matérias, quer de espaço, quer de tempo. Uma vez que não havia um programa obrigatório, os professores eram selecionados sem a exigência de diplomas e o ensino tinha uma função secundária.

Esse método apresentava uma concepção temporal mais flexível, uma vez que a escola dava os primeiros passos em seu processo de institucionalização. Constata-se que o controle menos rígido do tempo estava associado à ausência de programas de estudo, bem como a uma consistente formação dos professores e, ainda, a uma disciplina menos rigorosa sobre os alunos. Na prática, o tempo era repartido em proporções que correspondiam ao número de alunos e, aqueles que não conseguiam realizar a tarefa, no tempo individual estabelecido, eram obrigados a repetir a lição, no dia seguinte, ou quantas vezes fossem necessárias. Segundo Foucault (1987, p. 126):

> a organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o ensino tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar […].

É a partir do século XIX que a pedagogia coletiva começa a se institucionalizar com a adoção dos métodos mútuo[23] e simultâneo,[24] que passam a

[23] No método mútuo, "todas as classes são postas em progressão natural desde a primeira até a última. Cada classe tem um decurião, soletrando e escrevendo as palavras, as quais os diferentes decuriões ditam a cada classe. O decurião de uma classe não tem senão um dever, que é ditar, ou ver que um dos meninos da mesma classe dite, palavras para a classe soletrar; e o menino que ditar uma palavra a escreverá também o decurião; e, inspecionando o que cada um fez, será responsável por qualquer erro que eles cometam, e prepará-los-á para a inspeção do mestre". (LANCASTER apud NÓVOA, 1993, p. 29)

configurar novas formas de organização escolar. A “pedagogia coletiva” deu origem à organização da classe de alunos, que passou a conformar a matriz constitutiva da escola pública primária, tendo por princípio a homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação). Tal princípio passou a constituir uma das características mais marcantes da “cultura escolar” (BARROSO, 1999).

No método mútuo, “[…] os ritmos de aprendizagem e as aquisições varia[va]m conforme os alunos e conforme a disciplina […]” (LESAGE, 1999, p. 13). Com isso, era possível que os alunos frequentassem classes diferentes, em cada disciplina, a medida que apresentassem níveis diferentes de conhecimento. Ao mesmo tempo, o número de classes também poderia variar, em cada escola, ao longo do curso, no ano. Ou seja, cada aluno podia pertencer ao mesmo tempo a várias classes diferentes (BASTOS, 1999).

Esse novo método, do ponto de vista formal, teve início no Brasil, em 1827, com a promulgação da Lei Geral do Ensino, quando são criadas as escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. No seu artigo 4º, a lei estabelecia que “[…] as escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se […]”.

Assim, além de controlar o tempo, a tentativa de aplicação do ensino mútuo, como metodologia pedagógica nas escolas elementares estatais, revela um esforço de racionalização do ensino, a medida que busca soluções mais práticas, econômicas e eficazes, para a instrução das classes populares (COMPÉRE, 2001). Referindo-se ao método mútuo, Correia (1996, p. 34) afirma que “o emprego do tempo, na perspectiva da rapidez de resultados, da permanente ocupação e disciplina dos alunos, constitui uma das questões centrais para as quais se apresenta como solução”.

O método mútuo acabou por lançar:

> […] os fundamentos de uma representação do tempo educativo escolar exterior aos intervenientes diretos, alunos principalmente, construindo, de modo cada vez mais acentuado, a conformidade da

[24] As contribuições de La Salle representam de maneira inquestionável a origem do método simultâneo, em substituição, pelo menos em tese, ao método individual. No entanto, uma análise histórica mais cuidadosa nos faz perceber que sua implantação não se deu de forma imediata, pois foram necessários muitos anos para que ele viesse a se consolidar. (GALLEGO, 2008)

> subjetividade do aluno com padrões temporais dados como objetivos e naturais, os quais servem de critério de agrupamento, diferenciação e sequencialidade. (CORREIA, 1996, p. 35)

O método simultâneo, outra forma de organização escolar baseada na pedagogia coletiva, corresponde ao ensino coletivo dirigido a grupos de alunos, em função da matéria a ser estudada. Isto é, o ensino deixa de ser dirigido a um único aluno e passa a atender a vários alunos, ao mesmo tempo. Petitat (1984, p. 110-111) aponta o contexto em que a Pedagogia dá mais um passo para esse avanço:

> O método de ensino preconizado pelos lassalistas é o chamado 'simultâneo'. Consiste em instruir um grupo de aluno enquanto que os outros fazem seus deveres, e supõe-se uma uniformização completa dos textos escolares. Este método já era desenvolvido, mais ou menos sistematicamente, nas classes inferiores dos colégios, e, portanto, não representa uma inovação completa. Trata-se de um sistema oposto ao método individual que ainda domina em numerosas escolas elementares particulares supervisionadas pela igreja […].

Segundo Souza (1998), o ensino simultâneo nem sempre foi concebido da mesma forma, pois, entre os anos de 1820 e 1830, apresentou significados distintos. Inicialmente correspondia ao ensino simultâneo de leitura e escrita e ao ensino em que os alunos repetiam lições em uníssono. No final da década de 1830, passou a corresponder a um método pedagógico em que os professores comandavam a atenção simultânea de todos os alunos.

Em meados do século XIX, o ensino simultâneo começa a ser adotado de forma gradativa no Brasil, constituindo-se no ícone da modernidade e da própria escola moderna, ou seja, foi utilizado como uma forma de racionalização das práticas docentes. Isto significa que, aos poucos, os alunos passam a integrar instituições organizadas por um programa de instrução moralizador, bem determinado e articulado a uma vida coletiva baseada na classificação, de acordo com o sucesso e a assiduidade.

As imposições do ensino simultâneo colaboraram para a construção de uma arquitetura escolar que tornou viável o estabelecimento de processos de unificação e homogeneização do ensino, submetendo todas as temporalidades a um único tempo, o tempo da escola.

Essa uniformização é traduzida como estratégia para neutralizar a presença de públicos cada vez mais diferenciados, decorrentes da transformação da escola

"elitista" em escola de "massas", o que representou a invasão dos problemas sociais no interior da escola. As alternativas encontradas pela instituição escolar para driblar as diferenças dos alunos, reduzindo a complexidade emergente, consistem na busca de formas de homogeneizar os grupos escolares (CANÁRIO, 2010). Dessa forma, o controle parecia mais fácil de ser conquistado.

A escola graduada, tendo por base o método simultâneo, representou a introdução sistemática da gradação do ensino, a progressão do saber, isto é, um tempo vinculado às práticas docentes, que foi generalizado em vários países do Ocidente, principalmente na segunda metade do século XIX. No Brasil, esse processo, do ponto de vista legal, foi iniciado a partir de 1854, com o Decreto 1331,[25] quando as escolas públicas primárias foram divididas em duas classes: as de primeiro e as de segundo grau. No entanto, "[…] a escola graduada de ensino primário, compreendendo múltiplas salas de aula, várias classes e alunos e vários professores, aparece pela primeira vez no ensino público, no Estado de São Paulo, na década de 1890" (SOUZA, 1998, p. 38).

Como assinala Gallego, as escolas graduadas

> […] marcaram a história das instituições escolares por instaurarem mudanças significativas na estrutura administrativa e pedagógica da escola primária, especialmente no que concerne à organização temporal (calendário e divisão das atividades no dia de aula). (2008, p. 24)

A organização das escolas graduadas ressaltou a questão do tempo escolar, tornando-o distinto de outros tempos sociais, como o tempo da família, o do trabalho e o do lazer. "O tempo escolar assumiu um caráter mais normatizado e marcado por regras cada vez mais impessoais" (GALLEGO, 2008, p. 26). A concepção de escola graduada parte do pressuposto de que a trajetória escolar dos alunos deve ser organizada em graus, previamente definidos pela administração, de modo que o aluno tenha que percorrê-los e ultrapassá-los em um determinado tempo, a exemplo do ano letivo. Este modo de organização escolar tem como principal critério de agrupamento dos alunos a sua idade cronológica. Acredita-se que diante da complexidade de ensinar um grande número de alunos, o melhor é reunir, numa mesma classe, os mais parecidos, os que têm a mesma idade. Tratava-se de tornar

[25] O referido decreto aprova o regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte.

o mais homogênea possível aquela realidade. Assim, a cada idade deverá corresponder uma classe no sistema educativo. (GONZÁLEZ, 2008).

A escolaridade no modelo graduado é estruturada como uma sequência linear de períodos ou idades que correspondem a uma sucessão no currículo que marca a ordem em que esta aprendizagem deve ocorrer. Concebe-se, assim, que o progresso dos alunos é linear e que, por conta disso, deve ser natural que adquiram os conhecimentos exigidos, e que são próprios da idade, num ritmo ajustado ao tempo da escola.

A organização dos alunos em escolas graduadas marca uma mudança bastante significativa no contexto educacional, pois se passou de uma situação em que um professor ensinava matérias diversas a alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento, num mesmo espaço e tempo escolar, para outra, em que o professor é vinculado especificamente a uma determinada classe, organizada em decorrência da idade dos alunos, sendo as práticas docentes dirigidas ao grupo de alunos, em seu conjunto, e baseadas em explicações para todos e exercícios ou atividades iguais, realizadas individualmente durante um tempo determinado.

O objetivo da maquinaria escolar é que o sujeito concreto internalize essas formas de controle do tempo, a fim de convertê-lo num corpo dócil e previsível, em relação a suas ações, de modo que todos se tornem parecidos, apesar de suas diferenças.

Desse modo, a implantação dos grupos escolares introduziu conceitos que hoje caracterizam a cultura da escola, tais como: ano letivo, seriação, frequência escolar, promoção, calendário escolar, quadro de horários, dentre outros, que passaram a integrar o processo de escolarização e as concepções dos professores, alunos e pais. “O horário deveria fixar as dualidades: tempo de trabalho e descanso, tempo ocupado e tempo livre, tempo de aprender e tempo de brincar, tempo de atividade e tempo de ócio, tempo de silêncio e tempo de falar” (SOUZA, 1998, p. 221). O ideal era a uniformidade em que todas as escolas pudessem funcionar, numa mesma cadência, e os professores e alunos, num mesmo ritmo.

Tanto na pedagogia individual como na pedagogia coletiva, o indivíduo foi percebido como um ser isolado. A lógica temporal instituída a partir da escola de massas articula-se em torno de supostos alunos com ritmos médios de aprendizagem. Como afirma Correia (2005, p. 313), a escola tem se constituído a partir da “[…] construção de toda uma pedagogia baseada na ficção do aluno

médio", em que todos os alunos devem dominar, nos mesmos tempos médios, os mesmos conteúdos, realizando as mesmas atividades.

O aluno médio é representado pela escola, como subordinado, disciplinado, atento, obediente, rápido, sempre ocupado, com resposta imediata e ajustado ao meio escolar, tendo uma relação produtiva e rigorosa com o tempo.

O tempo assumido pela escola, ao se tornar objetivo, padronizado e exterior aos sujeitos, serve de parâmetro para agrupar e diferenciar os alunos, sequenciar as atividades escolares e uniformizar os materiais didáticos. O aproveitamento rigoroso do tempo significa sincronizar aprendizagens e estabelecer durações específicas e contínuas; fragmentar o processo em fases, graduando as atividades, segundo níveis de dificuldades, e tratar todos a partir do ideal de aluno médio.

O método simultâneo representou uma mudança, no que se refere à organização temporal da escola. A própria ideia de simultaneidade remete à concepção de tempo, em que atividades iguais são desenvolvidas por um coletivo, que, ao ser constituído, apaga os sujeitos concretos que o compõem, a partir da idealização de um aluno médio, como se todos estabelecessem uma mesma relação com o tempo escolar.

Com esse modelo de organização escolar, os professores, para garantir o atendimento sincronizado a todos os alunos, dirigem-se a eles como se fossem um só, tratando a classe como uma soma de indivíduos. Com isso, a escola adota, como referência, um aluno abstrato e idealizado, um aluno médio, cuja existência imaginária nega os alunos concretos que estão diante dos professores. Isso faz com que o alvo do ensino não seja um aluno em particular, chamado pelo nome, mas um estudante fictício, constituído por uma entidade chamada classe, que se transformou num coletivo.

Édouard Claparède,[26] autor reconhecido como importante ícone da pedagogia moderna e da escola nova, foi um severo crítico da ideia de aluno médio e, consequentemente, de ritmo médio. Na obra *A escola sob medida*, afirma que "[…] os fortes, os medíocres e os fracos não são tratados diferentemente, são obrigados

[26] A Educação Nova teve em Claparède um de seus principais defensores. Colocava o aluno no centro do processo educativo e via a criança como responsável por sua aprendizagem. Foi contemporâneo do educador norte-americano John Dewey (1859-1952), com quem também compartilhava a ideia de uma escola ativa, em que a aprendizagem ocorresse por meio da resolução de problemas. Já nas primeiras décadas do século XX, considerava o professor como um estimulador de interesses e pensava que os métodos educativos e os programas deveriam estar a serviço, em torno do educando, e não o contrário. (PETRAGLIA; DIAS, 2010, p. 32)

a andar no mesmo ritmo, o que é nocivo, a uns e outros" (CLAPARÈDE, 1951, p. 145). O autor considera prejudicial a mistura de alunos com ritmos diferentes.

A escola tradicional nunca tomou as diferenças individuais como um critério de maior relevância. Pelo contrário, direcionou a sua atenção para "[…] aqueles que se conformam a certo tipo esquemático, criado à sua imagem, isto é, um tipo monstruoso e antinatural – o aluno médio" (1951, p. 145). Na opinião de Hameline (2010, p. 20),

> Claparède recrimina especificamente a escola por não saber obter das inteligências o melhor rendimento, desperdiçando o capital intelectual das nações. Evidencia isto mostrando a divergência que existe entre o êxito escolar e a medida da inteligência: as melhores inteligências estagnam na escola, que está excessivamente adaptada à maioria dos alunos, cuja inteligência é mediana.

Claparède considera que a representação do aluno médio não é uma novidade, pois já havia sido criticada nos primórdios do século XX. Dessa forma, cita trecho do relatório apresentado por M. Louiz Zbinden, referente ao XVII Congresso da Sociedade Pedagógica da Suíça, realizado em Genebra, em 1907:

> A organização atual dos exames e da promoção não permite à escola cumprir integralmente sua missão para com TODOS os alunos, dada a diversidade de suas aptidões, e de assegurar o progresso de cada um deles… O vício fundamental é querer agrupar em uma única e mesma sala quarenta e cinquenta alunos apresentando diferenças consideráveis no seu desenvolvimento intelectual, físico e moral. Assim é que os fracos e os fortes são sacrificados, pois o mestre é obrigado a trabalhar para a média. (CLAPARÈDE, 1951, p. 148)

A conclusão unânime do referido congresso foi de que:

> […] a organização atual da promoção não permite o cumprimento da missão para com todos os alunos; ela assegura o desenvolvimento da média. Esta organização pode e deve ser melhorada, de modo que assegure o progresso de cada um. (CLAPARÈDE, 1951, p. 148)

Para o autor, ir contra o individual é ir contra a natureza, o que pode representar a falta de satisfação das crianças no desenvolvimento de suas atividades escolares. Ele argumenta que o indivíduo tem a sua produtividade atrelada às suas capacidades naturais. Assim, desejar que os alunos desenvolvam capacidades que não possuem é fazê-los perder tempo. "É preciso obedecer à

natureza da criança, se dela queremos fazer alguma coisa; é a condição *sine qua non* (CLAPARÈDE, 1951, p. 147).

Com efeito, "[…] no domínio intelectual, a máquina de rendimento fecundo é a aptidão" (CLAPARÈDE, 1951, p. 149). Nessa perspectiva, o autor apresenta uma solução: que se considerem as aptidões como a estratégia de classificação. Assim, propõe a criação de classes paralelas, classes móveis, o aumento do número de seções e a criação do sistema de opções, prestando mais atenção às ocupações individuais de cada aluno.

As classes paralelas correspondiam à subdivisão da classe em duas, uma mais adiantada, para os mais inteligentes, e outra mais atrasada, para aqueles a quem custava acompanhar os primeiros. A proposta era reduzir um dos programas a fim de que se pudesse trabalhar mais devagar ou reduzir o número de alunos, de modo que o professor cuidasse melhor de cada um, empregando métodos mais intuitivos. Além disso, nas classes mais adiantadas, era possível a adoção de métodos mais abstratos, e, nas classes menos adiantadas, métodos mais concretos (CLAPARÈDE, 1930).

A repartição da classe deveria considerar sobretudo as diferenças qualitativas e não as quantitativas. As classes paralelas possibilitavam a divisão dos alunos segundo suas capacidades. Assim, numa carga horária de 3 horas, enquanto o professor de matemática atendia aos alunos mais adiantados, o de alemão atendia aos mais atrasados. Isto significa dizer que,

> […] em lugar de dar duas vezes as suas três lições a duas classes de capacidades misturadas, cada um deles daria três horas aos alunos mais adiantados das duas classes, que se reúnem para esta lição, e três horas aos mais fracos também reunidos. (CLAPARÈDE, 1930, p. 21)

Vale salientar que os mais adiantados em matemática não são necessariamente os mais adiantados em alemão. O próprio autor reconheceu que a criação de classes – só para fortes ou para fracos – não resolveria de forma suficiente o problema das aptidões, uma vez que não bastava diferenciar as crianças com base em suas capacidades de trabalho, senão conforme a variedade de suas aptidões.

A defesa do autor é por uma pedagogia que fique a par das inegáveis diferenças de capacidade de trabalho, levando em conta os diversos tipos de aptidão, que devem ser colocados no mesmo plano e não uns atrás dos outros.

As classes móveis correspondem a um sistema que possibilita a um aluno seguir aulas, em graus diferentes, nas diversas matérias. Desse modo, "[…] um aluno forte em matemática e fraco em latim seguiria em aritmética com os alunos de terceiro ano e latim com os do segundo […]" (CLAPARÈDE, 1951, p. 156). Ainda que este sistema tenha demonstrado resultados positivos em algumas escolas, apresentou dificuldades no que se refere à aplicação, de horário e de promoção. Por conta disso, o próprio autor recomendava que este sistema só fosse utilizado quando outro não pudesse ser escolhido.

As seções paralelas tratam das diferentes direções que o aluno poderia dar a sua trajetória de estudo, o que o levaria a metas diferentes e não a caminhos abertos ao desenvolvimento de aptidões individuais. No interior de uma mesma seção, era possível encontrar aptidões variadas. Nesse sentido, diante das dificuldades administrativas resultantes destes diferentes direcionamentos, não foi possível resolver o problema das diferenças individuais de aptidões.

As questões levantadas por Claparède (1951) foram: como proceder para que cada tipo de aptidão possa tirar da escola o maior benefício possível? Considerando que a escola foi feita para atingir o aluno médio, será que algum dia levará em conta as diferenças individuais? O autor tem consciência de que não é possível ter uma escola para cada aluno.

Desse modo, responde às suas próprias perguntas, dizendo que é preciso uma escola sob medida, aquela que permita "[…] a cada aluno agrupar o mais livremente possível os elementos favoráveis ao desenvolvimento de suas aptidões particulares, através do sistema das opções" (CLAPARÈDE, 1951, p. 158). Sua proposta corresponde a:

> […] diminuir consideravelmente o número das horas obrigatórias de aula por semana, o que deixará margem às combinações diversas que se procuram realizar. Digamos vinte horas por semana. É a dose admitida nos ginásios franceses, e parece-me ser perfeitamente suficiente. A metade, mais ou menos, destas horas de aula seriam comuns a todos os alunos. Seriam reservadas ao ensino de programa mínimo, dos elementos ou dos fundamentos de cada disciplina. Quanto às outras dez horas obrigatórias para cada aluno, poderiam escolhê-las a combinar a seu gosto entre as que figuram

> no horário geral (como se faz nas universidades). (CLAPARÈDE, 1951, p. 158-159)

A intenção é pensar a "[…] escola para a criança e não a criança para a escola […]" (CLAPARÈDE, 1951, p. 172). A grande dificuldade apontada pelos educadores para o cumprimento desta proposta deve-se à rigidez dos programas, que impedem moldar melhor o ensino individual dos alunos e das classes, sendo estas caracterizadas por uma individualidade coletiva por demais definida.

> Propunha uma pedagogia pouco inclusiva embasada na separação classificatória, sugerindo o agrupamento em classes, de maneira homogênea e paralela: de um lado os mais inteligentes e, de outro os alunos com mais dificuldade de aprendizagem. (PETRAGLIA; DIAS, 2010, p. 34)

Claparède já havia identificado que a "[…] diversidade de temperamentos e das aptidões foi tantas vezes apontada pelos educadores como um dos obstáculos que dificultam o ensino demasiadamente rígido […]" (1951, p. 195).

Ao criticar o aluno médio, Claparède desdobra-o em três outros: os fortes, os medíocres e os fracos. Esta classificação está atrelada a três diferentes noções de tempo. As capacidades de trabalho foram reduzidas a velocidades: rápida, mediana e lenta, pois os mais fortes correspondiam aos mais rápidos e os mais fracos aos mais lentos, ou aos que não conseguiam acompanhar o tempo da escola. O questionamento em torno do aluno médio está fundado na ideia de que a heterogeneidade constitui um obstáculo ao ensino. A diferença aqui foi tratada com base em critérios externos e psicologizantes, e o tempo como uma propriedade biológica do indivíduo.

As ideias de Claparède são retomadas no Brasil, por Anísio Teixeira, que afirma que é indispensável "que as crianças não façam tudo o que quiserem, mas queiram tudo o que fazem" (TEIXEIRA, 2007, p. 56). Ao fazer a crítica à escola tradicional, este autor afirma que nesse modelo de escola "não há atenção às possíveis diferenças individuais, nem mesmo aos elementos fundamentais de uma personalidade" (2007, p. 62). Transformar a escola significa dar mais direitos à criança e considerar, de forma mais atenta, seus impulsos, suas capacidades e suas diferenças. Além disso, defende que:

> Sendo a educação o processo de contínua reorganização e reconstrução da experiência, é um processo individual e pessoal, antes de ser social. Pelo menos em sua fase de plena consciência, o caráter individual e pessoal se acentua particularmente. (TEIXEIRA, 2007, p. 93)

Para o autor, “a educação corresponde ao processo pelo qual o homem se torna verdadeiramente, um indivíduo […], nessa medida é ele uma individualidade” (2007, p. 93). No entanto, reconhece que “[…] tudo no indivíduo é, com efeito, social: a sua ação, o seu pensamento ou a sua consciência. E se assim não fosse, impossível se tornaria a direção do processo educativo” (2007, p. 94).

Anísio Teixeira argumenta que a escola deve deixar de ser uma instituição isolada da sociedade, impregnando-se do ritmo ambiente e assumindo a consciência de suas funções, pois, “se depressa marcha a vida, mais depressa há de marchar a escola” (2007, p. 100). “A escola de hoje viu, de repente, as suas classes invadidas por todas as crianças, ao invés do pequeno punhado de favorecidos ou escolhidos, que outrora a frequentava” (2007, p. 104). Para atender as diferenças individuais, essa escola precisava promover a “[…] revisão total dos processos de classificação e promoção dos alunos” (TEIXEIRA, 1997, p. 183).

Nesse sentido, o autor critica os processos tradicionais de seleção, pois os considera inadequados, a medida que reúnem, na mesma classe, o aluno capaz e o incapaz, todo o tempo. Propõe a superação da classificação rígida e uniforme dos alunos, a partir do grau de aproveitamento previamente fixado. Se a escola agora se abre para todos os alunos que apresentam diversas inteligências e capacidades, ela deve servir a cada grupo, segundo as possibilidades de cada um. Assim, “[…] a classificação e a promoção não podiam ser uniformes como em uma escola seletiva, mas variadas e flexíveis como o exigem as classes populares, para todos” (TEIXEIRA, 1997, p. 183).

Da mesma forma que Claparéde, Teixeira (1997, p. 184) define

> […] três grandes tipos de alunos designados pelas letras V, X e Y, de acordo com a capacidade de aprendizagem e a inteligência. Cada um desses grupos poderá ser distribuído em outros quatro subgrupos, de acordo com a aplicação, e ainda outros subgrupos, de acordo com a idade cronológica ou, melhor ainda, idade social.

Nesse processo de progressão, a medida do grau escolar não estava atrelada ao ano letivo e, sim, à capacidade do aluno progredir, “[…] pedindo-se a cada um,

para passar, isto é, ser promovido, fazer o que, em média, pode a sua classe fazer" (TEIXEIRA, 1997, p. 184). Anísio Teixeira enfrenta o problema da heterogeneidade, que cada vez mais passou a compor o contexto escolar, propondo a formação de classes homogêneas.

Assim, as instruções, para a promoção e a classificação dos alunos das escolas elementares, emitidas por Anísio Teixeira, durante a sua gestão, de 1931 a 1935, na condição de Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, capital do Brasil à época, estabeleciam mudanças que alteravam diretamente a organização temporal da escola: dividia o ano escolar em dois semestres; organizava as classes em dois níveis de aproveitamento escolar A e B, na mesma série, que correspondiam aos alunos atrasados e adiantados; separava as classes em três grupos distintos, significando diferentes velocidades de programa: programa mínimo, o normal e o mais desenvolvido e enriquecido; classificava os alunos para os diferentes grupos (retardado, normal e avançado), por meio da verificação de sua capacidade de aprender; propunha a verificação realizada pelo professor da classe, que devia observar o aproveitamento dos alunos, atentando para os mais e menos rápidos e seus hábitos e atitudes para com o trabalho escolar; definia duas épocas para a promoção e a classificação dos alunos, no final de cada semestre, e, para os alunos novos, a classificação devia ser feita na ocasião da matrícula; estabelecia a classificação na série ou ano, seção A ou B e os grupos em que deveriam ser incluídos, partindo dos seguintes critérios: o aproveitamento, a velocidade desse aproveitamento, a aplicação e a idade cronológica; definia dois períodos para os exames, que deveriam ser uniformes, para todo o Distrito Federal, e ocorrer, o primeiro, nos últimos dias da segunda quinzena de julho, e o segundo, nos últimos dias da primeira quinzena de dezembro; verificava a velocidade de aproveitamento dos alunos, como forma de apurar sua capacidade de aprendizagem, indicador necessário para a definição do grupo em que cada aluno deveria ser incluído; a idade cronológica foi considerada como um índice do seu desenvolvimento social e ajustamento cronológico às séries; o princípio geral adotado na classificação dos alunos visava a formação de um agrupamento tão homogêneo quanto possível, aí considerando-se o aproveitamento e a velocidade desse aproveitamento, bem como os aspectos sociais e humanos.

Apesar dos esforços empreendidos nesse período, o próprio Anísio Teixeira reconhecia: “o Distrito Federal está muito longe da organização eficiente e adequada a que deve chegar, com relação à escola elementar” (1997, p. 181).

A crítica ao aluno médio, mais uma vez esbarra num paradoxo, pois cria tantos outros, a partir de um refinamento da homogeneidade escolar, que foi conquistado em processos de classificação pretensamente objetivos e científicos.

A Escola Nova, em contraposição à escola tradicional, tece uma crítica aos processos de seleção baseados nos exames realizados em classes uniformes, tendo como parâmetro a ideia de aluno médio, e propõe, assim, uma escola para todos, que considere as diferenças individuais. Apesar da Escola Nova defender uma pedagogia que dê atenção à diversidade, o que se constata, na prática, é a tentativa de homogeneização das classes, com base em critérios exteriores aos alunos. Ou seja: se, por um lado, a Escola Nova avança quando critica o “aluno médio”, por outro, incorre numa contradição explícita, porque cria, não um “aluno médio”, mas vários, já que, no fundo, o que se deseja é regular a heterogeneidade existente.

Os “alunos médios” “criados” pela Escola Nova levam em consideração o reconhecimento da individualidade e sua relação com os níveis de inteligência que são estabelecidos, segundo diferentes velocidades de resposta para a aprendizagem, separando os alunos mais rápidos dos mais lentos. O modelo proposto introduz uma relação entre tempo e diversidade, a partir de critérios reducionistas, com a intenção de racionalizar os processos educativos e garantir a uniformidade da marcha escolar.

Essa Pedagogia reconhece que a escola é composta por uma diversidade de inteligências. Tal diversidade se traduz, em termos de tempo, em diferentes velocidades de aprendizagem. Assim, constata-se a redução da diversidade à inteligência e do tempo à velocidade.

O significado da classificação dos alunos, nesse contexto de emergência da modernidade na educação brasileira, pode ser interpretado de acordo com as palavras de Skliar, quando afirma que:

> As conclusões, já conhecidas, sobre a relação entre modernidade, educação e escola são evidentes: o tempo da modernidade e o tempo da escolarização insistem em ser, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que teimam em classificar,

> em produzir mesmices homogêneas, íntegras, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro. (2003, p. 45)

Os critérios de classificação, com vistas à homogeneização, defendidos por Anísio Teixeira, baseiam-se na impossibilidade de coexistência de duas coisas diferentes, num mesmo espaço, ao mesmo tempo. Assim,

> Modernidade e escolaridade, onde duas coisas distintas não podem estar ao mesmo tempo no mesmo lugar. O mesmo e o outro não podem, nessa temporalidade, nessa escola, estar ao mesmo tempo. A mesmice da escola proíbe a diferença do outro. (SKLIAR, 2003, p. 46)

Tudo isso remete à impossibilidade de reunir alunos com ritmos diferentes na mesma classe, o que gera a preocupação com a homogeneização. Se, com o aluno médio, a escola tradicional submetia todos ao mesmo ritmo, na Escola Nova, o tempo se fragmenta em quantos tipos de alunos existirem, consequentemente, em quantos forem os ritmos.

Na Escola Nova, o ritmo adquiriu um grau de sofisticação, de harmonia e equilíbrio aparentes, por conta da necessidade de internalização, pelos indivíduos, de mecanismos de autocontrole.

Apesar da diferença entre a Pedagogia Tradicional e a Escola Nova, uma ideia se mantém: o tempo como ritmo. Na primeira, nega-se a existência concreta de diferentes ritmos em favor de uma concepção abstrata de ritmo médio, este que é usado para orientar a organização temporal e as práticas pedagógicas na escola. Ao contrário, a Escola Nova critica a ideia de ritmo médio, por seu caráter abstrato e inventado, em favor do reconhecimento dos mais diferentes ritmos concretos. Desse modo, o ritmo, que é comum às duas visões, parece ser uma propriedade biológica imanente, portanto, ao indivíduo.

A questão do ritmo sempre foi uma preocupação desde a constituição do tempo escolar. No caso da Pedagogia Tradicional, a heterogeneidade de ritmos foi enfrentada com a criação do ritmo médio, a fim de que todos os alunos pudessem, supostamente, acompanhar ou se adaptar ao tempo da escola. Já na Escola Nova, a heterogeneidade foi enfrentada a partir dos processos de classificação e homogeneização dos alunos, numa mesma classe, de modo que o tempo da escola se aproximasse dos ritmos dos indivíduos.

Desse modo, o ritmo é comum às duas pedagogias, mas tratado de forma diferente. No primeiro caso, é o aluno que se adapta ao ritmo médio da escola. No segundo, é a escola que tenta de adequar aos ritmos dos indivíduos. Nas duas formas de organização temporal, a existência ou a necessidade de um ritmo não foi questionada, pelo contrário, foi naturalizada pela escola. Se, numa concepção biologizante do mundo era "normal", nos fenômenos da natureza, também se constatava a presença de um ritmo, por que na escola seria diferente? Vale dizer, que, nesse período, as ciências sociais estavam em franca expansão e tinham como referência as ciências da natureza.

Essa concepção de tempo como ritmo coloca algumas questões importantes para se pensar o tempo escolar: a crítica ao aluno médio é suficiente para compreender os problemas do tempo escolar? Classificar os alunos e agrupá-los em classes homogêneas, como fez a Escola Nova, parece não ter sido uma boa resposta. Contudo, qualquer que seja a resposta, uma questão que carece de enfrentamento é a própria ideia de tempo como ritmo.

Segundo Elias (1993), o que caracteriza o processo civilizador no Ocidente é principalmente o grau elevado de divisões de funções, sua interdependência e competição, atingido tanto do ponto de vista do espaço físico, quanto em termos do número de pessoas envolvidas. Alcançando um nível jamais visto na história mundial, essa interdependência engloba não apenas os oceanos, mas também se estende às terras mais distantes.

É nesse contexto que surge a "[…] necessidade de sincronização da conduta humana em territórios mais amplos e a de um espírito de previsão no tocante a cadeias mais longas de ações como jamais havia existido". (1993, p. 207). Além disso, ocorreu também "[…] o fortalecimento do autocontrole e a permanência das compulsões – a inibição de paixões e o controle de pulsões – impostas pela vida no centro dessas redes" (1993, p. 207). Uma característica que torna evidente a relação "[…] entre o tamanho e a pressão interna à rede de interdependência, por um lado, e à constituição psicológica do indivíduo, por outro lado, é o que chamamos de ritmo de nosso tempo" (1993, p. 207). O ritmo é tido como a expressão do elevado número de anéis encadeados e interdependentes, englobando as diferentes funções sociais a serem desempenhadas pelos indivíduos, e da "[…] pressão competitiva que satura essa rede densamente povoada e que afeta, direta ou indiretamente, cada ato isolado da pessoa" (1993, p. 207). O ritmo revela-se como uma

sincronização da duração de cada um dos movimentos realizados pelos indivíduos. Assim, grosso modo, ritmo é a expressão da rede de interdependência entre ações de grupos ou indivíduos e da intensidade das forças que asseguram o movimento dessa rede. Essa sincronização de ações ou, melhor dizendo, de cadeias de ação:

> […] exige uma alocação exata de tempo, acostuma as pessoas a subordinarem suas inclinações momentâneas às necessidades superiores da interdependência, treina-as para eliminarem todas as irregularidades do comportamento e conseguirem um permanente autocontrole (ELIAS, 1993, p. 208).

Essa tentativa de controle do comportamento pela ritmação pode gerar resistências e conflitos, não é a toa perceber no indivíduo, "[…] revoltas contra o tempo social representado por seu próprio superego e porque tantas pessoas entram em conflito consigo mesmas quando desejam ser pontuais" (1993, p. 208).

Na minha opinião, a posição de Elias (1993) contribui ainda mais para o questionamento do tempo como ritmo. O ritmo, como uma construção social moderna do Ocidente, surgiu em decorrência da rede de interdependência entre ações e processos sociais e pressupõe a sincronização dos movimentos dos indivíduos, o que implicou a necessidade de maior controle sobre o tempo.

Como parte do processo civilizador, o ritmo baseado no tempo do relógio cumpriu uma função econômica e cultural. De um lado, era preciso regular o tempo das práticas sociais e, de outro, fazer com que os indivíduos internalizassem esse ritmo. O ritmo, apoiado no relógio, insere a ideia de tempo linear, abstrato, diferente dos ritmos cíclicos, cósmicos e biológicos. Assim, constitui-se como uma tentativa de imposição, diante dos outros tempos sociais, que são variáveis, nos diferentes grupos. A escola, enquanto instituição moderna, vai contribuir para que essa noção de tempo, como ritmo, seja disseminada e internalizada pelos indivíduos.

Esses processos de ritmação não ocorreram sem conflito, pelo contrário. Estes precisam ser valorizados e explorados quanto aos seus múltiplos significados. Levar adiante essa tarefa pode contribuir para desnaturalizar uma ideia de tempo tão cara à escola.

Outra noção relacionada a tempo, presente nas pedagogias analisadas, é a de simultaneidade, ou seja, garantir que um professor ensine a muitos alunos, a um só tempo. Na primeira pedagogia, não é necessário que todos os alunos tenham um mesmo ritmo, porque a organização do ensino se baseia na ideia de um ritmo só, o

médio, criado pela escola, ao qual os alunos precisam se esforçar para acompanhar. Na segunda, muito pelo contrário, só é possível um ensino simultâneo, desde que os alunos tenham eles mesmos um só ritmo. É como se fosse possível fazer com que o ritmo do tempo escolar pudesse coincidir com o(s) ritmo(s) dos indivíduos. Para a Escola Nova, é uma perda de tempo inventar um ritmo médio que não tem correspondência nos indivíduos concretos.

Diante desse paradoxo que constitui o tempo escolar, vale a pena levantar algumas questões: que relação pode ser estabelecida entre ritmo e simultaneidade? Que concepção de simultaneidade está na base dessas duas pedagogias? Não será, a simultaneidade, um conceito tão problemático quanto o de ritmo? O problema está na simultaneidade ou na forma como ela foi concebida por essas pedagogias?

De minha parte, em resumo, tentarei sustentar a ideia de que para fazer avançar a compreensão que a escola tem de simultaneidade é preciso superar a ideia de tempo como ritmo. Essa afirmação ganha consistência quando se leva em consideração o diálogo que estabeleço com as discussões teóricas sobre o tempo e as narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa. Se, por um lado, o ritmo não se constitui em um problema nas narrativas de pescadores e sujeitos das comunidades, na sua relação com o tempo. Por outro lado, aparece de forma recorrente nas narrativas das professoras, o que o torna um problema na relação dos sujeitos com o tempo escolar.

Nas escolas pesquisadas, a relação do tempo escolar com os outros tempos sociais é tensa, criativa e contraditória. Na relação com os outros tempos, algumas vezes, a escola se rende, procurando observar como eles regulam a vida na comunidade e, outras vezes, ela tenta impor a sua lógica temporal, para organizar o seu próprio tempo. O mesmo parece acontecer, quando observamos as relações que ocorrem no seu interior, isto é, apesar de tentar impor o seu tempo aos sujeitos, como se quisesse tornar os movimentos dos alunos idênticos, deixa escapar a possibilidade de interação entre diferentes temporalidades.

4 ENCRUZILHADA DO TEMPO ESCOLAR

Ah, eu vim de Ilha de Maré minha senhora
Prá fazer samba na lavagem do Bonfim
Saltei na rampa do mercado e segui na direção
Cortejo armado na Igreja da Conceição
Aí de carroça andei, comadre,
Aí de carroça andei, compadre

Ah, quando eu cheguei no Bonfim minha senhora
Da carroça enfeitada eu saltei
Com água, flores e perfume
a escada da colina eu lavei
Aí foi que eu sambei, compadre
Aí foi que eu sambei, comadre...
Aí foi que eu sambei, compadre
Aí foi que eu sambei, comadre […]

Walmir Lima e Lupa (1995)

Na Ilha que tem em seu nome a maré, o tempo da maré parece alinhavar todos os outros tempos sociais na relação com a escola. É comum, nas narrativas, a ênfase que os sujeitos dão à maré, como lócus de práticas sociais e simbólicas que atravessam o trabalho, o lazer, os rituais e até mesmo a escola. O capítulo pretende, justamente, explorar o modo como se dá o entrelaçamento do tempo escolar aos outros tempos sociais, urdidura que parece oscilar entre o reconhecimento, a negociação e o conflito.[27]

O tempo da maré reflete-se no modo de ser e nas peculiaridades dos pescadores. Além disso, a maré enfeixa várias imagens, significados e temporalidades, que se manifestam, quer nos tempos das festas e ritos, nos cerimoniais sagrados e mitológicos, quer nos tempos relacionados às práticas produtivas, até mesmo no tempo livre ou de lazer.

O modo de vida das pessoas que habitam a Ilha de Maré, em contraste com a população do continente, mais especificamente a de Salvador, apresenta uma especificidade e, por isso, precisa ser compreendida na sua variedade e complexidade, considerando as suas particularidades históricas, sociais e culturais, capazes de serem recortadas em suas próprias formas de inserção na sociedade. A sua construção histórico-cultural encontra-se relacionada ao afastamento do continente, o que não significa, em nenhuma hipótese, isolamento. Não se trata de um mundo apartado e autônomo, com lógica exclusiva de funcionamento e reprodução (PINHO, 2004).

Esse modo particular de vida que caracteriza as gentes do mar, com suas práticas sociais e simbólicas específicas, as distingue, também, do modo de vida das populações camponesas, ainda que essas comunidades marítimas tenham sido estudadas, até recentemente, a partir de conceitos e metodologias aplicadas às sociedades agrícolas ou rurais (DIEGUES, 1983).

Assim, a Ilha de Maré, por conta de suas especificidades geográficas, territoriais e culturais, pode ser compreendida a partir do conceito de maritimidade, desenvolvido por Diegues (2004, p. 15-16), que assim o define:

> […] um conjunto de várias práticas (econômicas, sociais e, sobretudo, simbólicas) resultante da interação humana com um

[27] Inicialmente farei uma problematização, em diálogo com os autores, sobre a concepção de tempo em comunidades pesqueiras para, na sequência, trazer o campo para participar desse diálogo, com mais intensidade.

> espaço particular e diferenciado do continental: o espaço marítimo. A maritimidade não é um conceito ligado diretamente ao mundo oceânico, enquanto entidade física é uma produção social e simbólica.

Por essa perspectiva, essas populações têm uma relação estreita com o mar e dele retiram o seu sustento, mas concebendo-o como um *corpus* vivo. Tal relação faz com que essas populações humanas percebam, de forma complexa, o espaço marinho e sua dinâmica natural.

Com base, ainda, em Diegues (2004), é possível afirmar que o que caracteriza a população da Ilha de Maré é a forma como as pessoas valorizam, positiva ou negativamente, o mar; a maneira como se organizam do ponto de vista econômico e social; a ênfase dada às atividades pesqueiras; a maneira como interagem com a sociedade mais ampla; e as representações simbólicas decorrentes das relações com o mar.

Na pesca artesanal da Ilha de Maré, há um nível elevado de imprevisibilidade e de risco, causados por fatores ligados à própria natureza e seus recursos, ao contrário da agricultura, onde as interferências da natureza são mais passíveis de controle. Assim, essas populações marítimas são constituídas pela atividade pesqueira num meio caracterizado pelo perigo, risco, imobilidade e mudanças físicas. O lócus de trabalho e vida desses pescadores é o espaço marinho, percebido como:

> […] um meio imenso, que sugere espírito cooperativo no desempenho da pesca e uma ética de igualdade que decorre em grande medida dessa natureza da produção no mar. (MALDONADO, 2000, p. 97)

O pescador, para tomar uma decisão de lançar a sua rede, recorre à avaliação de inúmeros fatores naturais, tais como os movimentos migratórios dos peixes, a localização da lua e sua influência nas marés. Esse conhecimento é passado de geração a geração e enriquecido pela experiência. Os conhecimentos produzidos partem, de um lado, das observações empíricas dos fenômenos físicos e biológicos e, de outro, resultam das representações simbólicas e do imaginário das gentes do mar.

Na Ilha, outra atividade extrativista que tem a maré como lócus, tão importante quanto a pesca, é a mariscagem.[28] Geralmente praticada pelas mulheres, caracteriza-se como uma atividade familiar, cooperativa e comunitária. Mas, diferente da atividade pesqueira, a mariscagem não representa tanto risco, e sua rentabilidade também é menor. Por outro lado, assim como a pesca, é também imprevisível, pois nunca se sabe com certeza a quantidade e o tipo de mariscos que serão catados. Parte dos mariscos coletados são utilizados no sustento da família e o que sobra é comercializado.

A mariscagem é realizada a partir de variadas etapas, desde o deslocamento ao local de trabalho, seja maré ou mangue; a catação propriamente dita; a lavagem para a retirada da lama; a fervura para a retirada do marisco da "casca"; e a embalagem com vistas a sua comercialização.

O processamento das etapas realizadas com os mariscos, após a sua coleta, ocorre na própria residência da marisqueira. No entanto, o cozimento, de modo geral, se dá sobre o chão do quintal, onde se encontra o "fogão", improvisado com alguns tijolos ou pedras e uma grade para apoiar a panela. A alimentação do fogo é a base de lenha. Já a catação e a embalagem são feitas, na maioria das vezes, na frente da casa, pois, durante o cozimento, se concentra muita fumaça gerada pela queima da lenha no quintal e, também, pela oportunidade de reunir pequenos grupos de mulheres que ajudam na catação.

Como Cunha (2000; 2009) pôde observar nas suas pesquisas sobre comunidades pesqueiras, no litoral catarinense, pode-se afirmar, também, em relação à Ilha de Maré, que os pescadores artesanais e marisqueiras são detentores das mais ricas e variadas formas de temporalidade, que se articulam ao tempo do relógio.

Assim, o fluxo temporal do dia a dia e das atividades ecoprodutivas conta com a presença e é regulado, também, pelo tempo cósmico. Elementos naturais, como a lua, o sol e as estrelas, ainda se fazem presentes na Ilha, porém de maneira difusa e fragmentária, em decorrência da dinâmica social que influencia a vida da comunidade. Para os pescadores, a lua constitui-se como um dos astros que,

[28] Ao lado da pesca, esta é a principal atividade econômica desenvolvida na Ilha de Maré. Realizada de maneira geral por mulheres, ela interfere diretamente na relação com a escola, como poderá ficar mais claro adiante. Por esse motivo, a mariscagem foi um pouco mais detalhada em relação a outras atividades.

segundo as orientações baseadas no tempo cósmico do pescador, ainda atua em seu universo produtivo, ambiental e sociocultural, interferindo no resultado da pesca.

É muito comum, nas falas dos pescadores artesanais, as observações sobre a influência da lua na atividade pesqueira, pois ela integra o universo cósmico desses pescadores. A lua parece ser o principal elemento que integra o ciclo da maré, influindo na presença do peixe no ambiente marinho e na modalidade de sua captura, condicionando, inclusive, o aumento do nível do mar e a força das correntes marítimas.

Buscando aprofundar a compreensão do tempo das comunidades que ela pesquisou, Cunha (2000; 2009), de modo geral, parte da articulação entre tempo natural e tempo mercantil (ou tempo do relógio). O primeiro exprime-se nas pequenas comunidades, onde a vida cotidiana é regulada pelo trabalho e concatenamento das atividades sociais; o segundo é expresso nas sociedades ditas capitalistas, que têm no relógio o seu principal marcador.

Em uma análise feita sobre a pescaria artesanal em Barra da Lagoa, Santa Catarina, a autora, tomando Thompson (1998) como referência, usa, justamente, essas duas categorias apontadas anteriormente. Com base nelas, afirma que os pescadores vivem ordens temporais díspares e contraditórias. Tempo natural e tempo mercantil são tomados como ordenações temporais, numa relação de convivência ou de domínio.

Segundo Cunha (2000), é possível afirmar que o ritmo de trabalho vivenciado no passado, por esses pescadores, era regulado pelo tempo da natureza, em contraste com o tempo do relógio que, de alguma forma, ainda se intercala na vida atual da comunidade pesqueira.

Com base na Ilha de Maré, concordo com Cunha (2000) que, embora o tempo do relógio já esteja integrado, também, à vida dos pescadores, se pode observar que o tempo natural ainda pulsa no cotidiano. Principalmente nas atividades pesqueiras – em que os pescadores artesanais acompanham o movimento das espécies em cada safra, baseados na dinâmica das marés, dos ventos e da observância dos astros, no desempenho das suas atividades.

Por outro lado, a autora relativiza a compreensão atribuída ao tempo natural por Thompson (1998), que via a natureza comandando o processo produtivo, conformando assim o tempo natural do universo do pescador. Segundo Cunha, é na relação estabelecida com a natureza que esse tempo se manifesta.

> Isto é, no modo como a natureza se impõe com seu tempo próprio e é concomitantemente apropriada pelo pescador – mediante a tecnologia artesanal empregada e no conhecimento construído em torno dos domínios que abrange (céu, mar, rio), é que se extrai o tempo natural. (2000, p. 107)

Mais uma vez, tomando a minha pesquisa como parâmetro, concordo que, de fato, tempo é relação ou interação. Contudo, tenho dúvidas se é possível sustentar que Thompson (1998) tenha afirmado o contrário. Já que ele, referindo-se aos pescadores ou navegadores em sua obra, defende que "[…] a padronização do tempo social no porto marítimo observa os ritmos do mar […]". Tal afirmação implica dizer que o tempo natural comanda a atividade produtiva? Além disso, considerando que este autor é um dos que mais valoriza a experiência, como categoria de análise, não sei até que ponto faz sentido a relativização proposta.

Essa ideia de tempo como relação é ainda, numa perspectiva antropológica, compreendida pela autora como uma:

> […] *criação cultural* cujo significado varia não somente entre as diversas sociedades históricas, mas no interior de cada uma delas, fluindo de modo não-homogêneo na vida e representação dos diversos grupos, classes e segmentos sociais. (CUNHA, 2000, p. 102)

Tais ideias, tempo como relação e criação cultural, têm a vantagem de colocá-lo como uma construção dinâmica e subjetiva, segundo os contextos históricos e as características de cada grupo social.

Apesar disso, quando a autora opera com as noções de tempo natural e tempo mercantil, tem-se a impressão, às vezes, de que se tratam de instâncias objetivas que se impõem aos sujeitos. A que se deve esse paradoxo? Para responder a tal pergunta, vale a pena analisar alguns trechos em que a autora afirma como o tempo natural e o tempo mercantil se expressam na vida da comunidade.

Sobre o tempo da pesca, faz as seguintes afirmações:

> […] Convém observar que as colocações aqui expressas, apesar de guardarem especificidades à comunidade pesqueira de Barra de Lagoa (SC), podem vir a contribuir para o entendimento do **ritmo 'natural' imanente à pesca artesanal**. (CUNHA, 2000, p. 102, grifo nosso)

> A ordem natural, por sua vez, manifesta-se no **ritmo interno do ciclo da pesca** […]. (CUNHA, 2000, p. 104, grifo nosso)
>
> […] **a irregularidade** na captura dos recursos marinhos **gera um ritmo próprio no interior da pesca artesanal**. (CUNHA, 2000, p. 107, grifos nossos)

Já sobre o tempo do capital, Cunha faz a seguinte consideração:

> De outro modo, a interferência da pesca industrial na localidade se faz notar pela presença direta ou indireta dos grandes barcos nos mares da Barra e circunvizinhos, como **portadores de um ritmo técnico e econômico próprio**: o ritmo do maquinismo, do grande capital. (2000, p. 103-104, grifo nosso)

Ao utilizar a noção de ritmo,[29] Cunha (2000) parece esbarrar numa concepção de antropologia sem sujeito, para analisar o tempo na comunidade de Barra da Lagoa. Em diversos momentos, a autora se refere a "ordenamento", para falar do tempo natural ou mercantil. Além disso, reporta-se a estes como tendo um ritmo próprio. Quando se refere à pesca artesanal, diz que esta tem um ritmo natural imanente. As palavras – portador e imanente – parecem se remeter à noção de algo que tem suas próprias propriedades.

Mais do que abrir possibilidades para a desformalização do tempo e sua articulação a outros tempos, a noção de ritmo está mais preocupada em colocar em evidência as imagens de ordem, repetição e regularidade. Além disso, quando se toma o tempo como ritmo, é sua objetividade, sua estabilidade e sua constância que se deseja realçar.

Apesar do esforço que Cunha (2000) e Diegues (2004; 1998) fazem para contribuir com uma socioantropologia marítima, tentando revelar a especificidade da vida das gentes do mar, ao utilizarem a ideia de ritmo, ambos parecem reforçar, justamente, aquilo que pretendem superar, uma visão do mar como universo físico, na perspectiva da biologia marinha e da oceanografia. Tal ideia, parcialmente objetivista do tempo, também é reforçada, dada a orientação neomarxista dos estudos de Diegues (2004), assumida pelo autor, e que pode ser percebida na centralidade de noções, como trabalho e desenvolvimento das forças produtivas, para analisar as dinâmicas sociais das comunidades pesqueiras litorâneas.

---

[29] Esse conceito será desenvolvido com maior grau de aprofundamento nos outros capítulos, principalmente no capítulo 5.

No caso desta pesquisa, os pescadores e marisqueiras concebem o tempo como relação. Quando se referem ao mar ou à maré, dizem que é importante, tanto o conhecimento da tradição como o da experiência, para se saber lidar com a natureza. O que está em jogo não é o domínio e, sim, o acompanhamento de sua dinâmica para desenvolver estratégias de pesca e de mariscagem. Em outras palavras, importa conhecer o mar ou a maré, para fazer do tempo uma oportunidade.

Não se trata de superestimar o conhecimento sobre o mar para determinar a eficiência da pescaria, pois o encontro com ele é sempre marcado pelo risco, pelo perigo e pela imprevisibilidade que caracterizam essa atividade.

> O mar, espaço de vida dos pescadores é caracterizado pela fluidez das águas e de seus recursos, pela instabilidade contínua provocada pelos fatores meteorológicos e oceanográficos, pela variação e migração das espécies, seus padrões de reprodução, migração […]. (DIEGUES, 1998, p. 57)

É por isso que o Sr. Dilton[30] afirma:

> A pescaria é uma aventura […]. A pescaria, a gente vai e apanha, e, outro dia, não apanha. E a vida de pescador é muito difícil […]. (Sr. Dilton, 2011)

Já Sr. Moisés é taxativo:

> É imprevisível e não tem como discutir, o nome é aventura e acabou, não tem como discutir. (Sr. Moisés, 2011)

Nas narrativas dos pescadores e sujeitos das comunidades pesquisadas, o tempo do trabalho, das práticas simbólicas e o tempo livre não aparecem como expressões de uma existência em si mesma, todos eles estão entrelaçados, não havendo fronteiras muito demarcadas entre eles. Apesar disso, o tempo da maré parece alinhavar os outros tempos sociais, o que justifica a opção em fazer a sua abordagem de forma sempre articulada aos demais tempos.

[30] Os sujeitos que integram as comunidades pesquisadas são tratados aqui pelo seu primeiro nome ou apelido, como são conhecidos na comunidade, antecedido pela abreviatura do pronome de tratamento, nesse caso Sr. ou Sra.

4.1 Produzir para viver:[31] a maré e o tempo do trabalho

Nesta pesquisa, o trabalho representa o tempo de produzir para viver. Assim, não estamos falando de trabalho, na perspectiva da acumulação de capital, mas como produção da própria subsistência. Na Ilha de Maré, o que se pode observar é que o trabalho não possui um horário marcado, havendo pouca separação entre o trabalho e a vida, pois tais relações sociais se misturam. Esse trabalho apresenta como principais características a sua organização artesanal, familiar e comunitária, e de modo geral tem na maré o seu lócus de produção. Como assinala Sra. Norma:

> Eu acordo cinco horas, cinco e meia […]. Aí corto a madeira, acendo o fogo de lenha, cozinho meu marisco, sento pra catar, com meu marido ou com meus filhos, até a maré vazar. Quando a maré vaza toda, estou na maré de novo. (Sra. Norma, 2011).

Na Ilha de Maré, as atividades produtivas correspondem ao artesanato com cana-brava, para a produção de cestos e balaios, ao transporte de passageiros e materiais, à pesca e à mariscagem. Todas essas atividades são desenvolvidas sem uma marcação temporal rígida. No artesanato, o tempo do trabalho não possui uma regulação externa, pois o próprio sujeito decide a hora de produzir; no caso do transporte de passageiros e materiais, o tempo do barqueiro é regulado, em parte, pelo tempo do relógio, já que tem horário de partida, mas este, nem sempre, é o critério que prevalece, pois o próprio barqueiro estabelece um limite mínimo de passageiros e mercadorias, para que a travessia ocorra e não represente prejuízo. No tempo da pesca e da mariscagem, o tempo do trabalho é orientado pela maré, e pode acontecer a qualquer momento do dia ou da noite. "[…] A rotina é orientada pelo tempo da maré e da lua […]" (Sr. Bira, 2011).

Em sua atividade produtiva, os pescadores e marisqueiras têm o seu tempo dependente da maré, seja na definição do horário do trabalho ou na sua duração.

> Tudo que não foi pescado hoje, pode ser pescado amanhã, porque a gente depende da sazonalidade. Tem dia que o peixe aparece, tem dia que o peixe não aparece […]. Vivemos da sazonalidade de uma maré. Duas marés por dia. (Sr. Carlinhos, 2011)

[31] Para o detalhamento dessa noção, consultar a obra organizada por SANTOS, Boaventura de Souza (Org.) Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005

A relação com a maré é de respeito e obediência e tem a ver com a sua variação, que expressa determinado grau de imprevisibilidade. Como dizem o Sr. Moisés e Sr. Carlinhos:

> Quando você é um pescador, é um navegante, você é um escravo da maré. Você tem que ser obediente dela, porque ela não para, ela modifica a cada dia. A cada dia, ela tem uma modificação de quarenta e cinco minutos e você tem que ter na mente isso, pra ir acompanhando ela. Por exemplo, hoje eu deixei uma embarcação aqui, amanhã não posso deixar mais, porque eu vou chegar no mesmo horário e ela já vai estar presa, e eu vou chegar atrasado. Então, vou pôr ela, mas numa distância que me garanta esses quarenta e cinco minutos. (Sr. Moisés, 2011)

> Nós não dizemos pra natureza o que que ela tem que fazer. Nós esperamos que ela dite o que nós devemos fazer. Não existe aquela coisa que a maré te obedece, não. Nós somos totalmente subordinados a ela, nós obedecemos o que ela diz e desfrutamos [...]. (Sr. Carlinhos, 2011)

As narrativas do Sr. Moisés e de Sr. Carlinhos têm um sentido bastante específico, que denota a preocupação do pescador em ficar atento, não apenas à regularidade, mas à imprevisibilidade da maré. É preciso estar atento ao seu movimento, para não perder a chance de pescar ou mariscar, no momento supostamente mais adequado. Além disso, tem-se a consciência de que não adianta tentar dominar a maré, o máximo que se pode fazer é se relacionar com ela, para poder desfrutar das oportunidades oferecidas.

A pesca, que depende da maré, conta muitas vezes com a sorte, já que há fatores que fogem ao controle da observação e ao conhecimento do pescador. Quando Sr. Carlinhos diz, por exemplo:

> Aqui na Ilha, as pessoas vivem em função da maré. O siri vem em função da maré; o marisco vem em função da maré; o peixe pequeno vem em função da maré; o peixe grande vem em função da maré. Nós tivemos agora, no mês passado, uma abundância de sardinha,[32] mas se não houver o alimento pra essa sardinha, elas não vão mais passar por aqui, elas vão procurar outro refúgio. (Sr. Carlinhos, 2011)

Parece ficar claro que a presença de determinado peixe, como a sardinha, nesse caso, depende de outros fatores, para além dos meros movimentos de

[32] A sardinha é conhecida pelas variações de abundância no seu estoque. Tendo um ciclo de vida associado à vida marinha, é portanto sensível às mudanças oceanográficas.

enchente e vazante. De qualquer forma, há sempre uma expectativa de que a maré possa trazer fartura:

> A gente espera a maré de enchente, a maré grande, porque traz muito. Depois de toda maré grande, nós temos uma abundância de mariscos aqui, porque a maré grande vem trazendo coisas. É óbvio que se chama maré grande, ela vem com força […]. (Sr. Carlinhos, 2011)

As saídas para a pesca ou a mariscagem não são arbitrárias, não obedecem simplesmente ao horário do relógio. Muito pelo contrário, é preciso observar, com os conhecimentos que se tem, os sinais da maré, para organizar o tempo do trabalho. Como afirmam o Sr. Dilton e Sra. Norma:

> O dia que eu saio pra pescar, isso depende de maré. Tem maré que é melhor de pescaria, a gente sai mais cedo, sai quatro horas da manhã, e retorna dez, onze horas... depende da pescaria. (Sr. Dilton, 2011)

> A melhor hora de ir pra pescar é de maré... Tem maré que quando é de manhã, a mariscada é bem melhor do que pela tarde. Pela tarde a gente vai, mas dificulta mais, porque a maré não vaza muito nos lugares melhores, aí apanha menos. Pela noite, quando ela é cendera de sete horas... sete e meia até oito horas, é uma faixa boa e, quando é de dez horas em diante, já fica mais difícil, que a gente não vai, porque sozinha não dá pra sair de noite sozinha pra mariscar. O dia a dia, a mesma rotina. (Sra. Norma, 2011)

Apesar da dependência provocada pela imprevisibilidade relacionada aos fatores do ecossistema marinho, o conhecimento da tradição e da experiência são indispensáveis para se relacionar com a maré. Pescar, apesar de ser uma aventura, não é uma atividade para amadores.

> […]. Mas nós já sabemos quando é o dia de pegar sapiro, quando é a época, quando a coroa tá boa pra pegar sapiro, quando é bom de pegar rala-coco, quando é época boa de pegar lambreta. Quando a maré tá boa pra pegar guaiamu, caranguejo. (Sr. Carlinhos, 2011)

> Aprendi com meus pais mesmo... Sempre pescaram e mais outro senhor que tinha, que me ensinou muito a pesca. Para ser pescador é preciso ter conhecimento. A prática da pesca, sobre a maré, vento, lua... Sobre esses tipos de coisas, que a gente aprende mesmo é com o tempo, o tempo mesmo vai ensinando os pescadores. (Sr. Bira, 2011)

A tradição, apesar de importante, precisa ser atualizada pela experiência, acumulada com o tempo, como se refere o Sr. Bira. Por outro lado, a falta de

conhecimento do pescador faz com que ele, no início, tenha medo. Com o tempo, ele vai conhecendo e passa a ter respeito, como assinala o Sr. Moisés:

> Todo pescador, quando ele não tem vivência ainda com o mar, tem um certo pressentimento, tem medo […]. Com o passar do tempo, ele vai se acostumando […]. Esse medo eu não tenho. Tenho que respeitar a situação […]. Respeitar o próprio mar, a natureza, quando ela está revoltada. Porque, quando a gente não tem aquele conhecimento profissional, nós vamos lá por ignorância. Quando a gente sabe, não é mais ignorante, passamos a respeitar e encarar o perigo […]. (Sr. Moisés, 2011)

Aliás, mais do que observação, análise, cálculo, lógica, lidar com o mar, a maré, tudo isso exige o uso dos sentidos e da intuição.

> Quem conhece a Ilha somos nós. As vezes a gente sabe pelo cheiro da maré, se a maré tá limpa, se a maré tá suja, o dia de pegar siri, o dia que é pra pegar siri de mangue, o dia que é pra pegar caxangá, o dia que é pra pegar puá. (Sr. Carlinhos, 2011)

> As pessoas percebem por cheiro. As pessoas olham pro céu, as pessoas olham pro horizonte, as pessoas olham pro movimento da maré. Elas percebem como vai ser até o dia de amanhã, se vai chover ou não. Não existe nada cronológico, ninguém faz nenhum tipo de marcação, as coisas são naturais. As pessoas percebem as coisas por lidar cotidianamente com essas coisas. (Sr. Carlinhos, 2011)

Assim, tudo aponta para se inferir que o conhecimento da maré envolve uma série de ações complexas que requerem uma intensa relação do pescador ou marisqueira com o espaço marítimo. Não envolve apenas *logos*, mas muita sensibilidade. É preciso admitir ainda que esse conhecimento precisa, além de contar com um pouco de sorte, ser de alguma forma renovado, já que a maré não é uma entidade estática, de que se possa prever o comportamento.

Além de uma relação diferenciada com a natureza, as narrativas de Sr. Carlinhos, do Sr. Dilton e do Sr. Bira também chamam a atenção para um outro aspecto, em que o relógio não é o único marcador temporal na relação com o trabalho.

> Então, nós convivemos diariamente com o mundo, que não é aquele mundo de doze horas de trabalho. A gente vive com doze horas de vazante e doze horas de enchente. As pessoas se programam em função da maré. O que eu acho interessante, do trabalho dessas pessoas, é justamente isso, vivem em função da natureza. A

> natureza é que dita o nosso comportamento, a nossa atividade. (Sr.Carlinhos, 2011)
>
> O relógio é uma coisa pontual, porque a gente já marca a maré pelo relógio. Porque, hoje, a maré tá programada doze horas; amanhã, ela já faz a diferença de quarenta e cinco minutos a mais. (Sr. Dilton, 2011)
>
> Na rotina da Ilha, a gente acorda cedo. A rotina é essa aí. Também trabalha muito em cima da lua. Pela altura da lua, a gente sabe o movimento da maré, do peixe. Porque a gente vai dizer é o tempo, né? A gente vai aprendendo com o tempo […] A lua, a maré, vai ensinando a gente a viver. (Sr. Bira, 2011)

Apesar do relógio ajudar a determinar a que horas a maré enche ou vaza, como sublinha o Sr. Dilton, isso não é suficiente para mediar a relação entre o pescador e a natureza, já que outros fatores se entrelaçam, de modo a fazer, de cada encontro com a maré, uma experiência única.

Sobre o controle do tempo do trabalho, o pescador ainda parece gozar de uma certa autonomia, como faz crer o Sr. Moisés:

> O pescador não tem uma jornada de trabalho regular. Não, pelo seguinte, porque o patrão dele é ele mesmo, e ele tem outros recursos. Por exemplo, aquele pescador, que ele vai barra afora, ele vai pra Baía de Todos os Santos, ele se sustenta dali. Ele tem a escapatória dele, que é uma praia dessa aí, onde dá os mariscos, ele conhece também...Todo pescador profissional, ele conhece os manguezais, então, ele não tem a necessidade de se expor tanto a essa situação; e, outra coisa, ele não tem também quem obrigue, mesmo ele trabalhando numa indústria de pesca. Por exemplo: a indústria de pesca não pode fazer você ir pescar, mesmo que faça sol ou chuva. Não existe isso, a indústria de pesca, você pesca particularmente pra vender a ela, você só tem um contrato com ela. Quando você pescar, você é obrigado a vender a ela, mas não é obrigado a ir. Se você tem uma situação de perigo, ela não pode obrigar ninguém a sair.[33] (Sr. Moisés, 2011)

Diferentemente de Cunha (2000), que está preocupada em identificar o tempo que mais prevalece sobre o trabalho do pescador, se o mercantil ou o natural, pela narrativa do Sr. Moisés, o que existe é uma complexa teia de negociação, disputa e relação, entre os tempos aí em jogo e a temporalidade do sujeito.

[33] A presença do tempo mercantil nas comunidades pesqueiras pesquisadas por Cunha (2000), diferente da Ilha de Maré, é mais intensa. Assim, as formas de articulação entre o tempo natural, social e dos sujeitos, variam em cada contexto.

O Sr. Bira, por exemplo, mostra que a rotina de trabalho não foi sempre a mesma; modificou-se com o tempo, tanto na duração de permanência no mar, quanto nos horários de partida e chegada.

> Acordo todo dia quatro horas da manhã. Só tomo só um menorzinho e saio. Hoje mesmo, quando eu retornei, já era umas nove e meia já […]. Antes, começava às cinco horas da tarde, cinco e meia tinha que botar a rede no mar, e, quando dava cinco e meia da manhã, seis horas, eu tava chegando em casa. Era a madrugada inteira. (Sr. Bira, 2011)

Em síntese, o tempo do trabalho depende da maré, que é, ao mesmo tempo, regular e irregular. É regular, pois possui um fluxo de enchente e vazante, que é diário. No entanto, esse fluxo é variável em relação ao tempo do relógio. Além disso, do ponto de vista da rentabilidade do trabalho, nem sempre se consegue bom resultado. Não é possível prever completamente a quantidade a ser extraída do mar, nem o tipo de marisco ou peixe a ser apanhado. Em maré “grande”, o tempo do trabalho se amplia, pois a maré vaza com maior intensidade, permitindo que a cata aos mariscos ocorra num tempo mais prolongado. Em compensação, na maré “pequena”, o tempo do trabalho é reduzido, pois a maré não vaza completamente, e os pontos considerados mais férteis não são acessíveis. Cada maré traz consigo uma certa imprevisibilidade, tanto em relação às espécies a serem mariscadas quanto em sua quantidade.

Essa subordinação e a relação de obediência à maré traduzem uma forma específica de lidar com a natureza. O conhecimento do pescador e da marisqueira, na maioria das vezes, aprendido com os mais velhos e com a própria maré, não tem a intenção de dominar e controlar a natureza. Trata-se de uma relação de respeito e até de veneração.

Ainda que se observe a relação que os pescadores estabelecem entre o tempo da maré e o tempo do relógio, isso não elimina o uso de outros marcadores. Além disso, como já foi afirmado anteriormente, cada maré é única. Como sinaliza Diegues (2004, p. 28), os habitantes de áreas praianas têm um conhecimento vasto sobre o mar, “[…] sobretudo no que diz respeito à previsão do tempo, fundamental para a pesca, por meio de sinais como o tipo de vento, de nuvem, das marés, das correntes marinhas, as fases e a posição da lua”.

Outro aspecto observado em relação ao tempo do trabalho na Ilha de Maré é que este não corresponde ao tempo da fábrica, que é regulado pelo tempo do

relógio, com uma jornada temporal rígida, mas acompanha o fluxo da maré, com sua regularidade irregular. É possível admitir também que os pescadores e marisqueiras "[…] ainda tecem seu próprio tempo num ritmo dissonante do ritmo urbano-industrial, pois suas vidas seguem os movimentos próprios da natureza – das marés, das espécies, dos astros e da atmosfera" (CUNHA, 2000, p. 107). A relação com o tempo, nessas comunidades pesqueiras, distingue-se daquela estabelecida pelos povos do continente. No entanto, diferente é a relação com o tempo, e não um ritmo, que se diferencia do outro.

4.2 Viver para celebrar: o tempo das práticas simbólicas

Sem deixar de ser o lugar de onde se retira o sustento, a maré também se constitui como um lócus de práticas simbólicas. Vale salientar que o aspecto central aqui não corresponde à presença física do mar, mas considera o espaço marítimo como um local de trabalho e também de representações simbólicas (DIEGUES, 1998).

A relação com a maré está carregada de simbolismos. Não se constitui apenas como um lócus de produção, de onde apenas se retira o alimento para a subsistência ou o pequeno comércio, mais do que isso, a maré é também o lugar do mistério que atiça o imaginário, inspirando diversas práticas simbólicas.

Os pescadores e marisqueiras reconhecem a maré, ora como uma entidade a ser temida ou respeitada, ora como a mãe provedora, ou como a expressão de uma força divina. De modo geral, a maré é representada como parte do cotidiano, ocupando um lugar central na vida das pessoas.

É no contexto de incerteza, de temor, de medo, de respeito, de gratidão, que surgem certas representações simbólicas em torno da maré:

> […] Ela é como uma mãe, é como uma mãe que você senta na mesa e pergunta: mãe o que que tem pra comer hoje? E ela não é maldosa; ela não é ruim; ela não é perversa, que eu acho uma das coisas mais interessantes da maré, do mar, né, maré que a gente costuma chamar...usa o termo maré chamando de mar. A maré é feminina, porque ela não maltrata; agora, ela quer que respeite ela. Você só vai pra ela ou só vai pedir alguma coisa pra ela ou só vai procurá-la, em horário certo. Depende dessa sazonalidade, do que ela pode oferecer. (Sr. Carlinhos, 2011)

> Ela, a maré, ela dá tudo. É por isso que até a nossa cultura, vamos dizer assim, de folclore, a nossa cultura folclórica, de cânticos, de

> dança, é tudo em função dela. A gente só privilegia ela... Ela seria a Nossa Senhora Católica. (Sr. Carlinhos, 2011)
>
> Pra mim, o sentido da maré é tudo. A maré pra mim é um tudo na minha vida […] A maré é tudo para mim, é, a razão de meu viver, é a maré […]. Agradecendo a Deus, eu vou lá e sem nada eu não volto. Se eu não achar um papafumo, eu pego uma ostra; se eu não achar uma ostra, eu pego um siri. O que Deus me der, vou juntando. (Sra. Norma, 2011)
>
> É um lugar que não tem igual pra se viver, porque, se o cara for trabalhador, ele não morre de fome. Essa maré aí é uma riqueza nossa... é uma riqueza... é o que Deus mandou pra gente. Porque nós arranjamos a farinha...pronto. Aí, os filhos não passam fome. Vai na maré, já apanha o marisco, apanha um siri, apanha um peixe... E os meninos tão em casa esperando, né? Já sabe que é certo. (Sr. Dilton, 2011)
>
> Deus dá boa pescaria, tem dia também que não apanha nada, e a gente se conforma com que Deus faz, e continua assim... (Sr. Dilton, 2011).

A pesca e a mariscagem, por serem atividades extrativistas, parecem reforçar o simbolismo em torno da maré, que é vista como uma figura feminina, provedora, sendo comparada à própria mãe. Essa situação já havia sido observada por Diegues (1998, p. 21), quando afirmou que “o mar é então relacionado com a figura materna, o líquido amniótico protetor que envolve o feto e a ilha é o símbolo da própria figura materna, o útero protetor”.

Na Ilha de Maré, o tempo das práticas simbólicas pode ser observado nas festas religiosas e profanas, com suas oferendas, procissões marítimas, encontros amorosos e outros rituais, como os de reverência, em agradecimento à generosidade da maré, o desejo pela calmaria, que facilita a travessia e a pesca, e a súplica para que a ida ao mar represente fartura. Exemplo disso é a festa de Nossa Senhora das Neves, padroeira da Ilha de Maré, que acontece nos dias 4 e 5 de agosto. A festa começa no dia 4, com a procissão marítima, em que homens e mulheres, utilizando barcos e canoas, fazem o acompanhamento da santa, que sai do terminal marítimo, em São Tomé de Paripe. Ao desembarcar na Ilha de Maré, a santa segue, em procissão terrestre, em direção à Igreja das Neves. Quando a santa é colocada na Igreja, é rezada a última novena do ano. Após esse momento, a comunidade dá continuidade à celebração, com a festa profana, com música, dança e comidas. No dia 5 de agosto, realiza-se uma nova procissão, seguida da bênção e da festa profana.

A ligação da festa com a maré aparece nos versos da Sra. Angelita:

> Nossa Senhora das Neves
> Botou a frente para o mar
> Para socorrer todo aquele
> Que vosso nome chamar
> (Sra. Angelita, 2011)

Como a maré é um lugar de risco e perigo, daí a importância da proteção da Santa. “A vida no mar é também marcada não por contingências naturais, mas por temores e medos, acidentes e naufrágios […]” (DIEGUES, 1998, p. 57). As práticas sociais e simbólicas construídas pelos sujeitos na Ilha de Maré são marcadas pela aventura e pela imprevisibilidade que caracterizam a sua relação com o mar. Esta relação faz com que esses sujeitos assumam uma forma peculiar de se relacionar com o tempo.

4.3 Viver para se divertir: o tempo livre

Por outro lado, a Ilha de Maré também é o lugar onde se exercita o tempo livre, o lazer e a diversão. Aí, esse tempo se expressa de diferentes formas, estando incluídos o tempo do brincar na rua, o tempo de jogar bola, o tempo de desfrutar o banho de mar e se bronzear, o tempo de papear com os amigos no bar, o tempo de namorar, o tempo gasto na observação das pessoas que passam, nas festas, inclusive no trabalho que, muitas vezes, se confunde com o lazer.

Como afirma Sr. Carlinhos, “aqui, no caso da Ilha de Maré, do Botelho, os meninos gostam. Eles adoram remar, eles adoram maré, eles adoram o cheiro da maré, eles adoram se molhar na maré, eles adoram […]”. Para o Sr. Moisés, ofício e lazer andam juntos, pois trabalhar no mar é unir o útil ao agradável.

As crianças da Ilha de Maré aproveitam para ocupar o tempo com brincadeiras, como pega-pega, jogo de bola, gude, bicicleta, empinar pipa, banho de mar, pesca, mariscagem e cozinhado (brincadeira de casinha onde as crianças preparam o peixe e o marisco, pescado ou catado do mar, de forma compartilhada).

O tempo livre, quando relacionado às atividades humanas, não depende de uma necessidade externa para que se realize. Nele, o sujeito é livre e criativo em sua ocupação. Esse tempo corresponde ao tempo do não trabalho, ou quando não se realiza atividade remunerada; quando não se vai à escola; quando não se está

por satisfazer necessidades básicas (dormir, comer); quando não se realiza atividade doméstica ou ainda quando não se está cumprindo obrigações familiares e religiosas.

Segundo Maffesoli (1988), o tempo livre não é necessariamente a simples pausa para a recuperação do ritmo de trabalho imposto, ele pode ser considerado como um tempo promotor de lazer. Já Samuel (1988) sinaliza que o tempo livre é um tempo social, pois se refere a atividades sociais e não a concepções de mundo, como o tempo metafísico, tampouco corresponde a processos biológicos ou psicológicos. Nesse sentido, o tempo livre é estruturante da vida social.

4.4 O tempo escolar atravessado pelos outros tempos sociais

Se a maré atravessa o tempo do trabalho, o tempo das práticas simbólicas e o tempo livre, não é diferente com o tempo escolar. Nas narrativas das professoras, a influência da maré é destacada de modo recorrente, juntamente com os outros tempos sociais.

4.4.1 O tempo da maré e do trabalho que atravessam o tempo escolar

De modo geral, nas narrativas das professoras, a maré aparece interferindo no cotidiano escolar, de diferentes modos. No período de enchente, alguns alunos e funcionários que residem em outras localidades têm dificuldades de realizar a travessia, já que não podem caminhar pela praia. Nesse caso, são obrigados a utilizar caminhos alternativos, por terra, tornando o acesso mais distante, mas isso nem sempre é possível, gerando atrasos ou até mesmo ausências.

> Em relação a isso, a maré cheia, tem alunos que moram em comunidades que a caminhada tem que passar pelo mar. Com a maré vazia, ele passa tranquilo; com a maré cheia, ele não consegue fazer isso. E aí ele fica uma semana. Teve uma aluna mesmo, a semana passada, que ficou a semana toda sem vir à escola, porque a maré não deixava ela atravessar. No caso dessa criança, ela tá na educação infantil, é mais fácil até voltar [no assunto da escola]. O ruim seria, se ela já fosse do primeiro ano. No primeiro ano, isso não acontece muito, porque o período de maré cheia é mais a tarde, e o primeiro ano é pela manhã, isso facilita. Quando ela volta, enchendo, já deu tempo do aluno chegar até em casa. Então, não tenho muito que falar. Mas se fosse com os alunos do ensino fundamental, seria mais uma temática que o professor teria que resolver. Ia ser mais um

> desafio. O professor ia ter que voltar, pra dar uma atenção especial a esse aluno, por obrigação e desencargo de consciência. (Profa. Bianca, 2011)
>
> Eles chegam um pouquinho atrasados, têm dificuldade. Poderia mudar o horário, que a maré, que está cheia de manhã, à tarde não está. E poderia trocar. Ele chega atrasado, a gente recebe normal, em função da maré, mas, aí, o assunto não é repassado. O que já aconteceu antes, ele fica no prejuízo. Mas são poucas vezes que isso acontece. (Profa. Estrela, 2011)
>
> Eu tenho aluno que mora em outra localidade, fora daqui de Botelho, nas Neves. Mas eles chegam sempre no mesmo horário, com os outros. Quando a maré tá cheia, aí ela sai mais cedo. Quando a maré tá baixa, aí a filha dela [a aluna] pega lá nas Neves, o barco. Se a maré tiver cheia, eles vêm por dentro, por um atalho, que é mais distante. Quando tá seca, eles vêm pela praia. As vezes, acontece de chegar atrasado. Mas, normalmente, elas já estão acostumadas, que chegam certinho no horário, por isso que o horário é oito horas, para dar tempo para elas chegarem. (Profa. Liá, 2011)
>
> Foi uma vez só que Fábio não veio, porque a maré tava muito alta e ele não queria vir por dentro. A maré, quando tá cheia, você não pode atravessar para chegar aqui. Aí, você tem que bolar uma maneira para repor aquele dia. Tudo gira em torno da maré. Os conteúdos são trabalhados de acordo com a maré. (Profa. Liá, 2011)
>
> A existência da maré interfere no funcionamento da escola, sim, porque aqui só estuda aluno de Botelho e das Neves; quando a maré está cheia, as crianças não podem passar, nem o professor, a maré, isso interfere bastante no trabalho e na vida da pessoa, no dia-a-dia. A maré tem muita influência aqui na Ilha, na nossa comunidade. Se o funcionário trabalha aqui, pela manhã, ele mora em Santana, ele não pode esperar a maré de 2h. Se a pessoa tem consulta marcada em Praia Grande, tem que vê o horário da maré, porque, quando a maré estiver alta, ninguém pode passar. (Profa. Gilka, 2011)

A professora Liá afirma que o horário de início das aulas já leva em conta a dificuldade de travessia de algumas crianças que residem em outra localidade. Mesmo assim, ela e suas colegas reconhecem que ocorrem atrasos e ausências. Para os que chegam atrasados, no entanto, não existe a possibilidade de retomada dos conteúdos abordados, pelo menos, em relação à professora Estrela. Da fala da professora Bianca, pode-se deduzir que o prejuízo é maior, quando a ausência se refere aos alunos do Ensino Fundamental. A professora Estrela, diante da dificuldade de travessia de alguns dos alunos, chega a sugerir uma flexibilidade mais radical do horário da escola, propondo a alternância dos turnos, em função da altura da maré.

De modo geral, as crianças, as professoras e os funcionários residem na mesma localidade onde estão situadas as escolas. No entanto, algumas crianças precisam se deslocar das Neves ou de Santana, locais com baixa densidade demográfica, e que por isso não possuem escola.

Ainda que o quantitativo de crianças que têm dificuldades de travessia para chegar às escolas não seja expressivo, chama a atenção a forma como a escola trata esses atrasos e ausências. Por um lado, a escola desconsidera o ocorrido, dando sequência ao trabalho, e impondo que as crianças se adequem; por outro, sugere, como a professora Estrela aponta, a possibilidade de maior flexibilidade dos turnos escolares, observando o tempo da maré.

No período da vazante, os desafios são outros, uma vez que o tempo da maré se articula ao tempo do trabalho de mariscagem. As mães saem para catar os mariscos e todas as reuniões e festas escolares marcadas para esse dia precisam sofrer alteração de horário, caso queiram contar com a participação das mães.

> Sempre fazemos as reuniões quando não tem o tempo da maré.[34] Se a maré é pela manhã, a gente faz reunião ou qualquer outro evento à tarde. Se a maré é à tarde, a gente faz o evento pela manhã. Aí, a gente tem sempre esse controle. Se fizer uma reunião ou um evento na hora da maré, eles não participam. A gente tem esse cuidado, esse calendário, sempre que vai fazer as coisas, tem que ser no horário que não é da maré. (Profa. Ana, 2011)

> Sobre os dias de festa aqui na escola, temos que olhar o calendário. Se for um dia que a maré esteja baixa, não vai dá pra fazer a festa, porque os pais vão pra maré, às vezes até alguma criança, que estuda de tarde, também vai mariscar e, aí, não dá pra fazer. Mas quando a maré tá boa, que a gente fala maré boa,[35] aí a gente faz a festa, as mães participam e gostam. (Profa. Maria, 2011)

> Depende da maré, porque as mães vão mariscar, quando chegam, vão fazer lenha, pra poder cozinhar os mariscos e catar. Aí, não tem como a gente fazer uma festa no dia que a maré tá boa pra mariscar. Porque, se as mães, os pais forem pra maré, não têm como vir participar da reunião, e é por isso que as reuniões aqui, a diretora marca sempre pela tarde. Até porque tem os afazeres delas, pela manhã, e de tarde elas estão mais livres, aí vêm participar da reunião. Porque, essa semana mesmo, a maré tá boa pra mariscar, teve uma mãe que, cedinho, não era sete e meia, teve que trazer o aluno pra escola. (Profa. Maria, 2011)

[34] Vazante.
[35] Cheia

> Até quando é reunião com os pais, a gente tem que olhar a tábua da maré, se eles vão mariscar ou não, pra eles participarem da reunião. (Profa. Maria Quitéria, 2011)

> Quando é uma festa, assim, pra todos, o pai também, não só a mãe, a gente sempre faz num dia de sábado, ou faz a noite, pra poder trazer o pai pra reunião, pras festas e tudo. Temos esse cuidado. A gente sempre olha a maré. (Profa. Ana, 2011)

Há um consenso de que, para contar com a presença e a participação dos pais nas reuniões e festas escolares, é preciso observar a tábua da maré. Elas sabem que é melhor articular o tempo da escola ao tempo do trabalho, do que tentar impor um horário abstrato, que não leve em consideração o contexto de vida na Ilha. Essa flexibilização, como sinaliza a professora Ana, se torna ainda maior, quando considera o tempo de trabalho do pai, além do da mãe, já que mariscagem e pesca têm suas "próprias" especificidades temporais, fazendo com que a escola realize tais atividades em horários diferentes do seu funcionamento convencional.

Essa possibilidade, por exemplo, evitaria o problema apontado pela professora Maria, em que a mãe precisa deixar a criança mais cedo na escola, para ir trabalhar. Na relação de força entre o tempo escolar e os outros tempos, a escola parece notar que não adianta insistir numa lógica temporal rígida, em determinadas situações, sob pena de inviabilizar certas atividades.

Ainda com relação ao trabalho na maré, algumas crianças participam da mariscagem, acompanhando seus pais, e com isso, faltam às aulas, como afirma a professora Maria Quitéria: "aqui tudo é maré! Chega a época também de maré, não meu aluno, mas outros alunos, eles não participam da aula. Eles mariscam". Como algumas crianças participam com os pais da mariscagem, não é possível evitar sua falta. Outras chegam atrasadas ou se ausentam porque as mães, ao saírem para trabalhar cedo, não podem prepará-las ou conduzi-las até a escola.

> E tem alunos que são pela manhã, que chegam muito tarde, porque a mãe vai mariscar, mas deixa tudo pronto, quando eles acordam e dão em si, já é oito e meia, nove horas. Então, a mãe acompanha o horário, mas o filho já não acompanha esse horário. (Profa. Maria Quitéria, 2011)

> As vezes, eu levo o aluno lá pra casa, porque a mãe tá na maré e, no horário que a gente solta, ela ainda não veio da maré. Eu levo lá pra casa, quando ela chega, ela aí passa e leva. (Profa. Maria, 2011)

> Hoje, alguns alunos não vieram porque a mãe foi mariscar. (Profa. Estrela, 2011)

> A mãe tá na maré e na maré não tem hora de voltar. Ela não tem tempo, ela só sabe a hora que sai, não sabe a hora que volta. Se tiver lá e a maré tiver boa, dando marisco, ela não vai largar pra vim pra casa, pra ver o filho na escola. (Profa. Bianca, 2011)

Há situações, como se observa, em que algumas crianças ficam, ao término das aulas, na casa da professora, aguardando o retorno da mãe que está na maré. A mariscagem, na visão da professora Maria, parece interferir também na realização das atividades escolares em casa. Quando o tempo do trabalho se alonga, as mães não conseguem acompanhar os seus filhos.

> Eles são pais pescadores e mães pescadoras. Muitas vezes, as mães trabalham à noite, vão pra maré à noite, vão buscar o sustento da casa, junto aos pais e, aí, quando chegam, ficam cansadas. Muitas mães aqui, que vão mariscar de manhã, quando a maré dá ponta, eles ficam em casa, com a irmã, com o pai, com a tia. As vezes, chegam um pouquinho atrasados na escola, por conta disso, porque a mãe saiu pra ir pra maré. A maré não fica cheia o tempo todo, e nem fica maré baixa, o tempo todo. As famílias têm que estar de acordo com a rotina da escola. (Profa. Maria, 2011)

Talvez, pelo fato da professora julgar como muito importante o acompanhamento dos pais nas tarefas escolares, a professora Maria chegue a afirmar que os tempos da família e do trabalho deveriam estar subordinados ao tempo da escola.

Além disso, a professora Bianca reconhece que o trabalho na maré exerce um fascínio sobre as crianças. Mesmo quando estão na escola, o desejo era poder acompanhar os pais, na pesca ou na mariscagem, que para elas se torna uma grande brincadeira.

> Aqui, eles têm essa liberdade de sair sozinhos e ir ao trabalho do pai e da mãe, e pra eles isso é interessante. Eles ficam com a atenção dividida, e a escola é praticamente dentro da maré. Então, a janela fica pra maré, muitas vezes eu tenho que pedir que eles voltem a atenção pra atividade, porque eles estão com atenção na maré. Hoje não tem merenda, vou liberar cedo. – Oba! Eu vou pra maré. O sentindo da maré. Vou ajudar minha mãe, vou ajudar meu pai […]. Até a própria criança se sente atraída pela maré […], ela sabe que o pai e a mãe dela vivem de pesca […]. Ela vê a mãe ir sozinha, com o pai, e tem desejo de ir, fica ansiosa pra ir, porque a maré é atrativa. A criança fica, vem pra escola, mas ela vem com sentido na mãe. Queria estar com a mãe. Ela pode nem mariscar, mas ela quer estar perto, vendo o trabalho do pai. Pegue uma criança fora dessa

> realidade, que não seja a Ilha, e o pai leve para o trabalho. Pra criança, ela ganhou o dia. (Profa. Bianca, 2011)

Desse modo, por diversas razões, o tempo da mariscagem acaba afetando a escola de várias maneiras, inclusive no momento de disputar a atenção e a concentração das crianças nas atividades escolares. Já que parte das crianças gostaria de estar, não ali, mas na maré, ajudando os pais e ao mesmo tempo se divertindo.

É curioso que a sensibilidade em perceber o tempo da maré para realizar reuniões e festas não seja a mesma para flexibilizar, de modo mais efetivo, o horário ou o turno das aulas, o que poderia contribuir para evitar atrasos, adiantamentos ou ausências das crianças.

4.4.2 O tempo livre que atravessa o tempo escolar

Pelo menos nas representações das professoras Bianca e Maria Quitéria, além do desafio de lidar com o tempo do trabalho, vinculado à maré, a escola se sente, ainda, desafiada a ter que se relacionar com o tempo livre das crianças, que deveria ser utilizado de uma forma diferente ou pelo menos regulado.

> […] Quando ela chega pensando que a criança já tá esperando em casa, não tá. A criança tem liberdade pra fazer o que quer. Essa mãe vai deixar seu marisco, deixar de tomar um banho, deixar de cozinhar o marisco, que tem tempo de cozimento, tudo no fogo, pra queimar, pra ir atrás da criança, que tá no campo jogando ou pelos matos? Ela não vai fazer isso. (Profa. Bianca, 2011)

> Ela tá na escola, mas tá preocupada com o horário de ir embora, fica ansiosa que dê o horário pra ir pra casa. Por mais que a escola tente envolvê-la, é um desafio a escola concorrer com a rua. (Profa. Bianca, 2011)

> E a criança, é claro que não vai dizer que tem atividade de casa, se ela não pegar pra ver, a criança não vai dizer, porque ela não quer gastar o tempo da brincadeira. (Profa. Bianca, 2011)

> Os meus alunos que estudam à tarde, pela manhã, eles já estão na escola, aqui na frente, jogando bola. Se você passa uma atividade pra casa, eles não trazem. Eles vêm pra escola sem a atividade pronta. (Profa. Maria Quitéria, 2011)

> Quando os meninos chegam lá na sala de aula, eles já querem sair pra ir embora, pra ir pra maré tomar banho, jogar bola. Eles não se esforçam, eles não têm sonhos. (Profa. Maria Quitéria , 2011)

O tempo livre das crianças, para as professoras, deveria ser melhor controlado pelos pais e transformado, pelo menos em parte, em tempo de estudo em casa. A impressão que se dá é que o tempo da escola deveria se alongar, através do uso e controle do tempo doméstico, como apoio à continuação das atividades pedagógicas iniciadas na escola. Por outro lado, as falas das professoras deixam entrever que está em jogo a disputa pelo controle do uso do tempo extraescolar. É como se a escola quisesse estender seu tempo, de modo que as crianças fossem alunas durante boa parte dele, e as crianças resistissem, não abrindo mão do próprio controle sobre parte desse tempo.

A sugestão dada pela professora Bianca, para controlar e ordenar o tempo livre das crianças, é a escola de tempo integral. Esta ajudaria os pais, pois cuidaria das crianças em sua ausência, tornaria o tempo delas mais produtivo, além de contribuir também para a sua educação moral.

> Uma escola de tempo integral, aqui, seria excelente. Porque as mães e os pais pescam, mariscam, ficam muito ausentes. Então, as crianças ficam muito na rua. A rua tá sendo como se fosse uma madrasta pros filhos dele. Tudo que eles aprendem na escola se perde, em questão de segundos. O que tira a atenção, muitas vezes, são as práticas que eles veem na rua. Eles perdem um pouco da ingenuidade, e começam a ser maliciosos. A criança tá na escola, mas a cabeça dela tá na rua, porque ela sabe que tem toda a liberdade, quando sai da escola. A escola em tempo integral, com oficinas, no outro tempo regular, com coisas que envolvam esporte, tudo mais. Eles fazem tudo isso lá fora, mas de forma desordenada, sem limites. A criança sai da escola e vai pro campo, direto, jogando um pequeno com outro de idade superior, o linguajar, a fala, a conversa é diferente, e aquela criança vai tendo um ambiente que não é pra ela, conversas que não são pra idade dela. Então, ela chega na escola, trazendo muitas coisas que são banais e que fazem com que ela se desligue da atenção que deveria ter na escola. Então, acredito que ajudaria as mães, porque, muitas vezes, elas não podem controlar esses alunos, quando eles chegam da escola, saem meio-dia pra ir pra casa, a mãe ainda tá na maré, mariscando. (Profa. Bianca, 2011)

A Escola de Tempo integral constitui-se na possibilidade de ampliar o tempo escolar para se impor e organizar o tempo livre da criança. A crença é que assim as crianças poderiam aprender mais, moralizando ao mesmo tempo seus costumes.

A preocupação com o tempo livre das crianças, por parte das professoras, só se torna compreensível, embora não justificável, quando se leva em consideração o propósito da escola moderna que tentou, não sem dificuldades, regular, ordenar,

disputar, monopolizar e controlar os tempos dos sujeitos, civilizando-os. Para a escola, o tempo livre das crianças é um tempo desperdiçado e que precisa ser moralizado.

A forma das professoras lidarem com o tempo livre das crianças, não se dá por acaso, como bem lembra Domenico de Masi (2000). Na avaliação social do divertimento, tradicionalmente, ele foi condenado pelos educadores e pela religião, no entanto, essa visão deveria ser modificada, "[…] já que hoje não representa mais a antecâmara pecaminosa da degradação moral, mas o gozo pleno da nossa existência […]" (2000, p. 322).

Como afirma o autor, o tempo livre pode ser compreendido de outra perspectiva, ou seja, como uma oportunidade de introspeção, de jogo, de convívio, de amizade, de amor e de aventura. Por isso, não é compreensível porque o prazer ligado ao trabalho deveria abrir mão da alegria do tempo livre.

4.4.3 O calendário escolar e o tempo das práticas simbólicas

O desafio da relação do tempo escolar com os outros tempos sociais, seja o tempo da maré, do trabalho ou o tempo livre, fica bem representado na questão do calendário escolar.

O calendário padronizado, estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECULT, para todas as escolas que integram a Rede Municipal de Ensino de Salvador, não apresenta nenhuma especificidade que possa diferenciar as escolas do continente e as escolas da Ilha de Maré. Vejamos:

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR
Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECULT
Coordenação de Ensino e Apoio Pedagógico – CENAP

CALENDÁRIO 2011
Programação

Data	Programação
07/02 a 11/02	Jornada Pedagógica
14/02	Início do Ano Letivo
03 a 09/03	Recesso do Carnaval
31/03	Data limite para Reclassificação de Alunos
14/02 a 06/05	1ª Unidade Didática
21 a 24/04	Recesso da Semana Santa
09/05 a 29/07	2ª Unidade Didática
20/06 a 03/07	Recesso Junino
01/08 a 10/10	3ª Unidade Didática
11/10 a 22/12	4ª Unidade Didática
22/12	Término do Ano Letivo

Dias Letivos

Mês	Quantidade de dias
Fevereiro	11
Março	18
Abril	19
Maio	22
Junho	13
Julho	20
Agosto	22
Setembro	21
Outubro	19
Novembro	20
Dezembro	15
Total	**200**

Datas Especiais

Data		Comemoração
Março	08	Dia Internacional da Mulher
Abril	19	Dia do Índio
Junho	05	Dia Mundial do Meio Ambiente
Agosto	12	Revolta de Búzios – Conjuração Baiana
Setembro	12 a 16	Semana de Doação de Órgãos
Outubro	01	Dia Nacional do Idoso
	29	Dia da Leitura da Família na Escola
Novembro	20	Dia Nacional da Consciência Negra

Feriados, dias santificados e datas comemorativos

Data		Comemoração
Março	08	Carnaval
Abril	22	21 Endoenças Tiradentes Paixão de Cristo
Maio	01	Dia do Trabalho
Junho	23	Corpus Christi
	24	São João
Julho	02	Independência da Bahia
Agosto	11	Dia do Estudante
Setembro	07	Independência do Brasil
Outubro	12	Nossa Senhora Aparecida/Dia das Crianças
	15	Dia do Professor
	28	Funcionário Público
Novembro	02	Finados
	15	Proclamação da República
Dezembro	08	Nossa Senhora da Conceição
	25	Natal

Todos os feriados, dias santificados e datas comemorativas, por exemplo, não fazem alusão aos dias festivos da Ilha, a exemplo de algumas festas religiosas, que

marcam a sua cultura e tradição, tais como a festa de Nossa Senhora das Candeias, padroeira da localidade de Praia Grande, que acontece no dia 2 de fevereiro, dia também consagrado a Iemanjá, rainha do mar, e os dias 4 e 5 de agosto, dias em que se homenageia Nossa Senhora das Neves, padroeira da Ilha de Maré.

Na percepção da professora Maria, a escola deve cumprir rigorosamente a rotina imposta pelo calendário escolar oficial. Para ela, é natural que o calendário seja o mesmo para todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador, cabendo às famílias se adaptarem ao calendário proposto. Segundo ela:

> A escola em si não pode mudar a rotina, temos um calendário a cumprir. Não é uma escola só aqui, são várias escolas que temos, tem outra lá embaixo (Escola Nossa Senhora das Candeias), tem a de Santana, Botelho, Itamoabo, Neves, Praia Grande, Martelo. Acredito que seja a família, que tem que se adaptar ao calendário da escola, porque a rotina da secretaria é uma só, o calendário da secretaria é um só. O mesmo calendário que vem pra qui é o mesmo que está lá. Não temos só as escolas aqui da Ilha. (Profa. Maria, 2011)

Já a professora Liá apresenta uma opinião diferente, pois considera que:

> O certo seria ter um calendário diferenciado para a Ilha, por causa dos problemas que a Ilha tem. Por causa da maré, que aqui é tudo diferente. Tudo gira em torno da maré. Mas, normalmente, estamos seguindo tudo de acordo com aquilo ali [calendário oficial]. Com dificuldade, mas nós estamos conseguindo. O calendário devia ser específico para a Ilha. Verificando os dias da maré, porque o pessoal aqui, que conhece, como é o caso daquele senhor (Sr Moisés pescador da comunidade), que sabia o dia que a maré é alta e que a maré é baixa. Aproveitar o conhecimento da comunidade, para fazer, em cima desse conhecimento, o calendário. Isso melhoraria o trabalho na escola. (Profa. Liá , 2011)

Na prática, o calendário escolar que vigora é o oficial, ainda que com alguns ajustamentos, pelo que dizem as professora Bianca e Estrela:

> Deveria incluir a festa no calendário. Desde sempre, eles falam em criar um calendário especial, eu não sei se já tá adotado, porque se a CRE e a SECULT não autorizam que paralisem as aulas, no caso específico daqui, eles autorizam. Então, já estava sendo discutido um calendário especial pras ilhas, agora não sei dizer se está em vigor, porque não tô muito no administrativo, e eu não tenho muito esse contato. Mas já estava em discussões. Houve muita quebra de braço, muita briga pra que isso acontecesse. Então, ficava assim, a escola tinha aula normal e a festa lá e os alunos não vinham, aí os professores ficavam aqui sozinhos. Eles começaram a visualizar que não estava dando certo, aí começou a fazer esse link. A própria

> realidade chamou a necessidade de um novo calendário. Então, eu acredito que já esteja em vigor, porque já está natural assim. Até a comunidade já sabe que, quando tem essas festas, não tem aula, não perguntam nada, (Profa. Bianca, 2011)

> A escola segue o calendário municipal, da SECULT. Com exceção de algumas datas comemorativas da comunidade. Mesmo que ela não fosse seguir, os alunos não viriam pra escola, por conta dessas datas. Na festa da padroeira daqui de Praia Grande, Nossa Senhora das Candeias, a comunidade toda tá envolvida lá, naquele dia, então, se for um dia de sábado, não altera em nada, mas se for um dia da semana, naquele dia não tem aula. (Profa. Bianca, 2011)

> É complicado quando o início do ano letivo se dá anterior ao carnaval, os pais não mandam as crianças pra escola, e aí a gente fica em sala de aula, com um número reduzido, e já entrando no início de diagnóstico inicial pra primeira unidade. Quando as crianças resolvem vir, depois do carnaval e depois das festas, já tá no meio da unidade. É complicado. A sugestão seria que as aulas iniciassem após o carnaval. E o período que tem festas, na comunidade, principalmente, na comunidade de Praia Grande, o mês de fevereiro inteiro é de festas. O calendário deveria considerar isso. Até porque, considerando ou não, as crianças não frequentam. A frequência é baixa. As crianças dependem da conscientização dos pais, e eles preferem, infelizmente, que as crianças participem das festas, do que virem pra escola. (Profa. Bianca, 2011)

> O calendário escolar é o que vem de lá. A gente faz o planejamento em cima desse calendário. Que já tem tudo, as datas certinhas. Quando termina a primeira unidade, segunda. A gente faz o possível pra cumprir, mas, quando não dá pra cumprir, a gente faz uma observação, e aquela habilidade que não deu pra trabalhar, a gente inclui no próximo bimestre. Consegue cumprir, desde quando está em observação. A gente sempre cumpre o que tá escrito. (Profa. Estrela, 2011)

Segundo a professora Ana:

> A diretora Valdinéia fez um calendário específico, com as datas comemorativas da Ilha, inclusive com o dia cinco (de agosto), mas eu acho que não surtiu efeito não, não foi aceito (pela SECULT). Ela não falou mais. (Profa. Ana, 2011)

As opiniões contrastantes revelam que a questão do calendário escolar não é consensual entre as professoras. No entanto, a proposta de lutar por um calendário diferenciado é a mais sensata, já que, de fato, o contexto apresenta especificidades que justificam a sua adequação. Se, na prática, há dificuldades para cumprir o calendário oficial e alguns ajustes já são feitos, por que não oficializá-lo, como propõem algumas professoras?

Do ponto de vista legal, há abertura para isso. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), o calendário escolar deve considerar as especificidades do contexto em que a escola está inserida. Ainda que se refira a localidades rurais, o artigo 28 flexibiliza a construção de calendários específicos a cada realidade.

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Por sua vez, a portaria 464/2010, que determina o calendário escolar para o ano letivo de 2011, na Rede Municipal de Ensino de Salvador, observa, no art. 4º, que a SECULT estabelece que os "Calendários especiais podem ser elaborados para atender realidades específicas, com prévia aprovação da Coordenadoria de Apoio e Gerenciamento Escolar – CAGE" (SALVADOR, 2010)

O calendário é um exemplo de como a escola tem enfrentado dificuldades para se articular aos outros tempos sociais. O tempo das festas que marcam a tradição da Ilha de Maré e representam suas práticas simbólicas precisa ser reconhecido, considerado e valorizado pelas escolas, a ponto de integrar o calendário escolar.

Mas reconhecer o tempo das festas significa tratá-las a partir dos significados atribuídos pela comunidade local. Elas não carecem da escola para sua legitimidade e sentidos próprios, por isso é preciso tentar evitar, por parte da escola, uma visão, por assim dizer, compensatória, como parecem propor as professoras Ana e Bianca:

> Quando acontece o dia cinco de agosto, a gente vai para as Neves, e as crianças todas vão, exceto as que são cristãs. A gente vai, pra fazer um trabalho com eles, sobre a origem de como começou a tradição da festa. Não dá aula no dia cinco, mas, no dia seguinte, a gente faz um trabalho sobre a festa, com aqueles que foram e com os que não foram também. Fica como um trabalho de campo, trabalho fora da escola. Não fica um dia não trabalhado, que é jogado fora, não. Eu acho que esse dia devia estar no calendário escolar, porque é um dia mesmo da Ilha. Cinco de agosto é o dia principal daqui da Ilha, pois é o dia da padroeira da comunidade da

> Ilha de Maré. O calendário da escola tinha que contemplar isso. (Profa. Ana, 2011)

> No dia da festa, é como se fosse uma aula extra, já começa a trabalhar sobre a cultura local; sobre a festa; sobre a história, porque tem uma história muito rica em relação à Igreja das Neves; sobre os negros, como foi construída. Que eles fizeram artesanalmente, com óleo de baleia. Uma história muito enriquecedora, que a gente trouxe pro projeto da escola, que é chamado de Projeto Ilha de Maré, que ainda tem até hoje. Então, aproveita, faz um link, e trabalha o tema, durante a semana e no dia da festa. É como se os alunos fossem pra aula prática, e a maioria dos alunos vai, só não os evangélicos. Os professores vão e, quando eles voltam da festa pra escola, eles trazem o tema. Alguns alunos são envolvidos em relação às apresentações, saem da escola pra apresentar na própria festa. Então, é como se fosse um gancho, e a festa não tivesse desligada da escola. (Profa. Bianca, 2011)

Elas sugerem a inclusão da festa da padroeira da Ilha de Maré, Nossa Senhora das Neves, no calendário escolar, porém transformam a festa em conteúdo escolar, como se quisessem compensar o dia em que as crianças ficariam fora da escola. É como se a festa, enquanto manifestação popular, não tivesse um sentido próprio para os alunos, dependendo da escola para atribuir-lhe esse significado. Dessa forma, a escola parece desconsiderar que as crianças, antes de serem alunas, são sujeitos sociais, membros de uma comunidade com práticas sociais e simbólicas próprias. Não que a escola não possa levar em consideração o conteúdo cultural da festa, de modo a incorporá-lo às práticas pedagógicas, o que se defende aqui é uma perspectiva não compensatória, mas de diálogo com essas culturas, para potencializar a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Apesar de contraditórias e paradoxais, em certos momentos, as narrativas das professoras Liá, Estrela e Bianca parecem revelar uma consciência da necessidade de uma visão complexa do tempo escolar.

> Só respeitar o desenrolar da maré. Em relação a esses períodos, não teria muito problema. Respeitar, porque lá em Salvador é uma realidade, aqui tudo é diferente. Faz muita diferença na sala de aula. Não sei se seria o caso, como da experiência que eu tive que, nas escolas lá em Mato Grosso, que respeitam o período da colheita, período das enchentes, respeitar esse período, que a maré joga muito. Eu sei que é no início do ano, que é difícil, e que tem o período da chuva. Tudo isso também ainda tô aprendendo, mas eu sofri muito com o negócio de atravessar, passar mal, ficar enjoada. É no início do ano que quase não tem barco, ninguém quer atravessar. Começar as aulas depois, ou um intervalo nesse período. (Profa. Liá, 2011)

> Na verdade, não atende, teria que ter um calendário junto à natureza. Um calendário diferente, para a realidade daqui da Ilha, uma coisa bem estudada, bem planejada, porque ia entrar a natureza, ia entrar a maré. Só os estudiosos, os astrólogos, junto à secretaria, pra fazer esse calendário. Em primeiro lugar, deveriam chamar as pessoas mais velhas aqui da Ilha, fazia um levantamento e planejava esse calendário. Hoje, no caso, os alunos da manhã seriam pra tarde. Na época do inverno, por exemplo, poderia ser modificado esse calendário. Aqui é só o problema mesmo da mariscada. Porque, quando a maré está muito alta, claro que não vêm. Os alunos ficam em falta. Poderia ser feito um armazenamento no outro mês. No verão, no caso. E até mudaria nosso calendário daqui. Aí, a gente ficaria dezembro, janeiro, ao invés de ser férias, a gente ficaria em atividade. Em fevereiro e março, que é o tempo da chuva, a gente ficaria de férias. (Profa. Estrela, 2011)

> Pelo fato de ser uma comunidade pesqueira, o fato da maré, tudo isso influencia. Na verdade, é algo que não era nem só mudar o calendário, era mudar muita coisa. (Profa. Bianca, 2011)

As narrativas das professoras consideram que a elaboração do calendário escolar não pode ser arbitrária, sem considerar a dinâmica da vida na comunidade em que a escola se encontra inserida. Fazer isso, segundo elas, pressupõe a observação do tempo da maré, do tempo do trabalho, das variações climáticas, das festas. Afirmam, ainda, que tal elaboração exige uma escuta sensível aos conhecimentos empíricos da comunidade, fruto de suas experiências e, ao mesmo tempo, a incorporação de conhecimentos sobre a relação entre tempo natural e tempo social.

É importante considerar, também, que existem diferentes concepções de tempo na Ilha de Maré, e uma delas, em particular, contrasta com a visão de tempo esvaziado de referentes espaciais e simbólicos, como tentou passar a modernidade. Sra. Angelita, ao falar do tempo, trata-o como uma entidade a quem deve reverência e respeito.

> O tempo, no candomblé, é uma entidade muito boa. Ele é muito bom, porque sem ele a gente não passa. Antes de começar uma festa, dentro do barracão, a gente tem que vim, acender uma vela ou se for botar qualquer coisa, para o tempo, e o que mais a gente faz mesmo é acender vela, e quando faz uma matança, mas eu já tenho mais de uns quatro ou cinco anos que eu não faço. E outra, na hora de começar, que a gente começa, nós temos que vim na porta, cruzar nossa mão, levar na cabeça, e pedir ao tempo que nós vamos começar nossa brincadeira, e que tome conta, o que for ruim leve, e o que for bom deixe. Então, é muita importância que ele tem, né? (Sra. Angelita, 2011)

Há diferentes concepções de tempo na Ilha de Maré, que contrastam com o tempo do relógio. A vida cotidiana ainda conta com a presença do tempo cósmico, fazendo com que elementos naturais, como a lua, o sol e as estrelas, sejam utilizados como marcadores temporais. Nesse contexto, a maré atravessa todos os tempos sociais e é levada em consideração na organização das atividades.

Considerando sua relação com os outros tempos sociais, o tempo escolar parece situar-se numa encruzilhada, o que requer uma compreensão mais complexa da sua existência. Para entender o tempo escolar, é importante levar em consideração o inter-relacionamento desses diferentes tempos sociais, já abordados neste capítulo.

A escola, na relação com os outros tempos, assume uma posição contraditória. Na relação com a maré e o trabalho, por exemplo, ela flexibiliza seu horário para realizar festas e reuniões, mas não é tão flexível para mudar turnos e horários de aula. No caso das festas da comunidade, ela luta, em certa medida, para que o calendário oficial passe a contemplá-las, ou até mesmo tenta criar um calendário específico. Em relação ao tempo livre das crianças, o desejo é que ele pudesse ser mais controlado, regulado ou transformado em tempo de estudo.

Se considerar que o ritmo é uma repetição em desenvolvimento, expressão de um tempo natural, nenhum dos tempos referidos na pesquisa assume esse formato. Primeiro, porque o tempo escolar, assim como os outros tempos, tem simultaneamente as marcas da regularidade, da imprevisibilidade, do acaso. Segundo, não se pode falar de um tempo com existência em si mesmo, tendo um ritmo próprio, independente dos outros tempos e com uma ordenação temporal, rígida e linear. Ao contrário, o tempo aparece como relação.

Se considerar o ritmo como sincronização ou interdependência entre eventos, visando à dominação, como diz Elias (1993), o tempo escolar tende a virar ritmo, quando busca se impor diante dos outros, o que não acontece sem que haja conflito e tensão. Isto é, essa tentativa de imposição ou ritmação acomete o tempo escolar, quando organiza as suas atividades sem considerar os outros tempos sociais.

5 TEMPO É ENCONTRO:
entre mesmidade e outridade

A poética que é do outro acaba por desmesurar o tempo, por contradizer o dito (e vice-versa), nos tempos e destempos do amor, ao olhar, ao decompor (se) o pensamento, incorporando os corpos à marca e à vacuidade das palavras.

A poética que é do outro. Não sobre o outro. Não em torno do outro. Não em virtude do outro. Não como virtude daquilo que é próprio na aparência […]. A poética que é do outro, começa no outro. Começa com sua presença aqui e lá. Começa com sua distância aqui e lá. Começa com sua palavra aqui e lá. Começa com seu mistério aqui e lá. E nesse início que não é nosso, nesse início que é do outro, disseminam-se vastas outredades, confusas outredades, inomináveis outredades, puras outredades.

Skliar (2012, p. 138)

Quando se “olha” para o tempo escolar, melhor dizendo, para o tempo que atravessa o interior das duas escolas pesquisadas, novos fios aparecem entrelaçados a ele, o que o torna ainda mais problemático, tenso e complexo. Trata-se dos diferentes sujeitos, professores e alunos, que, sem deixar de ser representantes dos tempos sociais, são também construtores de suas próprias temporalidades. O objetivo deste capítulo é discutir os problemas que emergem da relação entre o tempo escolar e o Outro, problematizando a noção de ritmo e sua superação, com o anúncio do tempo como simultaneidade.

Se o tempo escolar encontra dificuldades para lidar com outros tempos sociais, também é possível observar a sua dificuldade em lidar com as temporalidades dos sujeitos. Essa relação parece ser guiada por uma obsessão[36] homogeneizadora, que é imanente às formas de organização temporal da escola, seja seriação, multisseriação ou ciclos de aprendizagem. Uma lógica temporal orientada por relógios e calendários, que, ora separa para homogeneizar, ora homogeneíza sem separar, e ora se depara com uma “homogeneidade heterogênea”.[37]

Apesar disso, o Outro irrompe como o diferente e a escola oscila, entre, pelo menos, duas reações: uma hegemônica, que tenta classificar e regular a diferença, impondo rótulos e estereótipos aos sujeitos, e a outra, que, surpreendentemente, se abre para um encontro com o Outro, onde há possibilidades de acolhimento e interações criativas e enriquecedoras.

Esta última forma de perceber o tempo escolar fez emergir a questão da relação entre tempo e diferença. A emergência dessa problemática em torno do tempo faz sentido, a medida que a escola moderna pode ser compreendida, segundo Dubet (2006), como uma instituição que tem por objetivo explícito transformar os sujeitos, suas condutas, seus comportamentos, seus valores, suas crenças e suas emoções, a partir de um modo específico de socialização, melhor dizendo, um tipo de relação com o Outro.

É importante ressaltar que a escola não é apenas um lugar de aprendizagem, mas se constitui também como um espaço de formação moral, impregnado de certas

[36] Obsessão aqui está sendo entendida como hegemonia e não nega a existência de outras possibilidades.
[37] Esta expressão se refere à descrição feita pela professora Ana da turma do 3º ano. Para ela, embora a turma seja seriada, é como se fosse multisseriada, dada a heterogeneidade do nível de conhecimento dos alunos.

ideias e sentimentos; um ambiente que envolve os professores e alunos e os articula a um tempo específico. Os professores que atuam sobre os outros devem fazê-lo sob o manto do universalismo. Segundo Dubet (2006), o “trabalho sobre os outros” corresponde à definição de um papel ou identidade institucional que espera que o outro se comporte de acordo com sua expectativa; o aluno, por exemplo, é representado antes mesmo que o trabalho seja iniciado.

No entanto, o Outro representa um problema, não apenas teórico, mas um acontecimento concreto que desequilibra as certezas que foram construídas sobre ele, gerando a indeterminação daquilo que ele é realmente. A única ação possível é a aproximação, estar junto com ele. Mantendo-nos diferentes do Outro, podemos nos encontrar. Esse encontro é, ao mesmo tempo, uma questão epistemológica, pois insere a nossa compreensão da relação entre o sujeito e o objeto; uma questão ética, pois estamos diante de um outro concreto e não da sua imagem ou qualquer forma de representação abstrata; é, também, uma questão política, a medida que implica uma relação entre duas partes, um acontecimento onde a simples ordem do mais e do menos foi suspensa (RANCIÈRE, 1996).

5.1 Classificando a diferença: o reconhecimento distorcido do outro

A professora Bianca, ao comparar a sua trajetória escolar, na condição de aluna, com as experiências vivenciadas por seus alunos hoje, apresenta uma autoimagem positiva. Quando fala de si mesma, como aluna, destaca qualidades, tais como atitude investigativa, iniciativa, gosto pela leitura, caligrafia refinada, autonomia. Considera que foi uma boa aluna, apesar de ter morado numa comunidade com recursos escassos. Mesmo diante das dificuldades enfrentadas ao longo de seu processo formativo, ela considera ter iniciado muito cedo o segundo grau, hoje ensino médio, fato que atribui a sua força de vontade, perseverança e desejo de vencer.

> Desde o início já tinha tendência a ser uma aluna pesquisadora, que buscava muito, e começava a ler os livros que minha mãe levava pra casa […]. Tinha uma caligrafia muito bonita. Para o alfabetizador, a caligrafia ajuda, as letras redondas […]. Era autodidata, buscava meu próprio conhecimento, em uma comunidade que não tinha recursos. Tudo pra mim era informação, era relevante, tudo que chegava na escola eu ia logo pegar, para contribuir na minha formação. Cada palestra, cada encontro, cada formação era muito significativa. Eu

> consegui concluir e com notas muito boas […]. Comecei o meu segundo grau, tinha uns quinze anos, comecei cedo pra quem começou no projeto […]. Não existem obstáculos para quem quer conseguir algo. O segredo é a persistência, tem que continuar independente dos desafios, eles contribuem para o nosso desenvolvimento e fazem com que aquilo signifique mais e mais na nossa vida. (Profa. Bianca, 2011)

Um aspecto que pode ser identificado na análise dessa narrativa corresponde ao modo como a professora relaciona as temporalidades do seu passado de aluna ao momento presente dos seus alunos. Dessa relação entre diferentes temporalidades, emerge uma representação implícita do Outro. De modo geral, ao resgatar a sua memória escolar, a professora levanta uma expectativa do que é ser aluno e apresenta uma imagem idealizada do outro, a partir de si mesma. Assim, ao dar prosseguimento à narrativa do passado, mostra certa frustração com relação aos seus alunos de hoje:

> Me desenvolvi muito rápido. Hoje os alunos têm acesso a tantas coisas, tantos métodos novos surgiram, tantas teorias, e os alunos demoram tanto de se alfabetizar, cada vez mais tarde. Eu tinha quatro a cinco anos e já era alfabetizada, já lia muito bem, com pontuação. Em sala de aula, já era auxiliar da professora. (Profa. Bianca, 2011)

O parâmetro adotado para a comparação é a duração do processo de alfabetização. A dela, descrita como rápida, e a de seus alunos, como demorada. Estranha que, apesar das condições favoráveis de seus alunos, esses aprendam mais lentamente. Ela, ao contrário, alfabetizou-se precocemente, lia bem a ponto de colaborar com a professora.

Essas representações revelam que o outro é percebido de maneira negativa, a partir do Mesmo,[38] sendo colocado em situação de inferioridade, já que não atende a um conjunto de expectativas idealizadas, principalmente no que se refere ao tempo de aprendizagem. O Mesmo, tomado como referência, ou seja, a professora, na condição de aluna, é aquele que aprende mais cedo e mais rápido. Skliar (2003,

[38] Vale ressaltar que, apesar de rara, também foi possível identificar uma representação positiva do aluno. Exemplo disso é a narrativa da professora Estrela, quando afirma: “Aqui na minha sala multisseriada eu trouxe esse modelo de alfabetização, alfabetizar letrando, e tento fazer isso; eu trago várias temáticas pros alunos discutirem. Respeito a fala do aluno, a sua opinião, ter isso como ponto de partida pra intervir, esse é o papel do professor, agir como intermediário desse conhecimento, interagindo com o aluno, interferindo onde ele pode e auxiliando pra que o aluno se desenvolva. Respeitar o conhecimento prévio do aluno, entender o aluno, e partir daquilo que ele tem pra aprender”. (Professora Bianca, 2011)

p. 38) nos ajuda a compreender essa relação entre o tempo e a mesmidade, quando afirma que:

> Entre esse tempo conhecido e desconhecido, entre uma temporalidade repetida pelo mesmo e outra que foge (ou refoge) das leis da mesmidade, teriam de ser formuladas pelo menos duas grandes perguntas: a primeira, sobre o tempo enquanto relação com aquilo que chamamos realidade, nossa realidade, a realidade da mesmidade; a segunda sobre um tempo que parece apontar para um outro tempo, o tempo como diferença.

As professoras Ana, Samara e Maria Quitéria também fazem representações do Outro, nesse caso, tomam os seus próprios alunos como referência. De modo geral, as representações reforçam as imagens distorcidas do Outro. Nas primeiras narrativas, o Outro é representado como aquele que tem dificuldade de aprendizagem. Essa ideia, além de estar associada a uma imagem errônea do Outro, também se refere a uma relação problemática do aluno com o tempo. Lembrando que este aluno é simultaneamente representante de diferentes tempos sociais e construtor da sua própria temporalidade. Vejamos o que cada professora diz:

> A idade atrapalha. Tem menino aqui, que ele já tem mais idade do que os outros e ele fica todo acanhado. Mas é a questão mesmo de dificuldade, ele não é nem um menino, assim pintão, nem nada, ele tem dificuldade mesmo. (Profa. Ana, 2011)

> Tem criança que tem alguma deficiência na aprendizagem e nós professores não temos o direito de dizer qual é essa deficiência,[39] mas algum especialista poderia afirmar isso. Nem todo mundo é igual, nós somos diferentes, independente de idade. Tem criança que até com cinco anos tem mais aprendizagem, chega mais rápido do que a de seis anos. (Profa. Samara, 2011)

> Dos dezoito alunos, foram aprovados quatorze. Os que não foram aprovados é porque não acompanharam o desenvolvimento. Falta de interesse e algumas dificuldades também, que eles apresentam […]. Estamos com alunos de quinto ano que, na verdade, se pode dizer que é terceiro ano. (Profa. Maria Quitéria, 2011)

> Por conta dessas turmas multisseriadas, essas turmas de terceiro ano, que já conseguem reter, tiveram muitas demandas de alunos que vieram do segundo ano, pro terceiro, sem muitas habilidades alcançadas. Como retêm, cria-se um grupo de alunos que ficam repetentes dois, três anos. Por conta dessa repetência, tornam-se

[39] Essa fala é uma exceção diante de outras que classificam as crianças.

> indisciplinados e com idade avançada para estarem no terceiro ano. (Profa. Bianca, 2011)

> Eles são muito inquietos, não param na sala de aula, quando você tá dando atenção para um, o outro já pegou fogo, porque eles brigam demais na sala […]. Porque as crianças aqui deixam muito a desejar na leitura e na alfabetização; na escrita, eles são muito desatentos, eles não têm muita atenção, a gente fala, eles ouvem, mas logo se apaga, então está sendo um grande desafio para mim. Então, eu trabalho de modo flexível e de acordo com o andamento da turma, que eles ainda têm determinados assuntos que as vezes não pegam rápido, são lentos. (Profa. Liá, 2011)

Além dos alunos com "dificuldades de aprendizagem" desafiarem as professoras no desenvolvimento do seu trabalho, eles também interferem negativamente na aprendizagem dos colegas:

> Os alunos têm níveis diferentes. Mas isso é por causa dos meninos. Eles não prestam atenção e isso também acaba prejudicando os outros. Tenho aqui uns seis meninos que fazem toda a diferença na sala de aula. Prejudicam a sala. Não é pela idade, é mais pelo aprendizado mesmo. Tenho meninos bons aqui, mas tem meninos que não se interessam, aí prejudicam os outros. Os da tarde não, os do quarto ano são todos num nível só. Só tem quatro meninos, com menos avanço. Mas mesmo assim eles têm força de vontade, é questão mesmo da dificuldade que eles têm de aprender. Mas esses daqui, do terceiro ano, são pintões mesmo. Tem meninos maiores que não têm muito interesse, porque tá no meio de outros meninos menores. É pela falta de disciplina, acompanhamento dos pais, porque vinte e cinco alunos na sala, esses aí aprovados e os outros não, aí vê que é consequência deles mesmos, dos alunos que não têm interesse em prestar atenção. Os pais também não têm interesse. Essa falta desses onze foi isso, porque são os mais pintões que estão e também tem alguns que não têm essa pintura, mas têm as dificuldades e precisam de um acompanhamento. E esses quatro alunos do quarto ano, não é questão de serem pintões, não, é dificuldade mesmo de aprendizagem que eles têm. Eles têm uma vontade, mas custa muito de entender. Não conseguem alcançar mesmo, mas não é questão de indisciplina. Esses onze do terceiro ano são mesmo indisciplinados. Porém, tem uns três entre os onze que têm dificuldade de aprendizado, eles não são pintões. Têm força de vontade, ficam perguntando, têm interesse, mas têm uma dificuldade mesmo de aprender. (Profa. Ana, 2011)

Chama a atenção, nas narrativas das professoras, a recorrência da questão das "dificuldades de aprendizagem", expressão que não é neutra, remetendo a uma representação negativa do outro, como aquele que tem algum tipo de deficiência, de falta, de anormalidade. A expressão "dificuldade de aprendizagem" parece mascarar, de alguma forma, essas visões distorcidas, como se quisesse se esquivar

das críticas às reais representações que esta expressão carrega. Buscando explicar essas dificuldades, recorre-se à fundamentação para as suas causas, sejam biológicas, psicológicas ou emocionais:

> Porque uma criança que tem dislexia é complicado, em sala de aula, ela conseguir se alfabetizar. Voltar e ficar a sós com ela, é um processo muito difícil, é um acompanhamento mais específico, que demanda tempo e muito empenho. Porque tem alunos que têm dificuldade de aprendizagem. Eles acabam sendo aprovados por conta do ciclo e chegam ainda no terceiro ano sem ler e sem escrever e com vários problemas de hiperatividade, TDA, TDAH, a gente consegue identificar […] aquela criança que é hiperativa, que ela tem déficit de atenção. (Profa. Bianca, 2011)

As explicações para as causas das "dificuldades de aprendizagem" denotam a tentativa de dar a elas uma legitimidade científica. Impressiona a diversidade de diagnósticos para classificar as deficiências, sendo o indivíduo o responsável pela sua origem.

Já as professoras Liá, Bianca, Maria Quitéria e Samara apontam razões de natureza cultural, social, e familiar:

> A cultura, o modo de agir, de falar, tudo, de se vestir. Esse negócio deles não quererem se calçar, é difícil para mim, todo dia ter que tá tomando conta deles pra não tirar o chinelo do pé, a maneira de sentar, a postura. Eu dei um texto pra eles sobre a postura, porque a gente foi acostumado em outra realidade e, aos poucos, tô aprendendo a respeitar, a deixar eles. Eles têm dificuldade, mas isso não foi só agora, deveria ser trabalhado com eles desde o início. (Profa. Liá, 2011)

> A criança é fruto do meio e se ela tiver em um meio saudável, cheio de esperança, de perspectivas, de novos horizontes, ela vai ser uma criança vencedora. Tem o aluno que, naquele dia, ele leu tudo, fez tudo; no outro dia, parece que deu um branco em casa, não sei o quê que acontece, que ele volta totalmente diferente. A história de C.[40] é assim: a mãe dele é analfabeta, os tios dele são analfabetos. É uma história que tem de família, que eles não conseguem assimilar as coisas, parece que é genético. O ano inteiro com C., não consigo ter avanço, isso me angustia muito. Ele é um bom copiador, mas não consegue produzir, ele não consegue avançar. Decodificar os signos. Ele conhece hoje, amanhã ele desconhece, aquela coisa que perde rápido, ele tem um déficit de atenção grande […].Tenho alunos com vários problemas de déficits de aprendizagem. (Profa. Bianca, 2011)

[40] Foi utilizada apenas a letra inicial do nome da criança citada pela professora para preservar a sua identidade

> Eu acho que eles têm que sonhar, meus alunos não sonham, não buscam objetivos. Por que a mãe dele tá indo todo dia pra maré, ele tem que seguir esse mesmo caminho? (Profa. Maria Quitéria, 2011)

> A cultura das crianças, elas vêm pra escola com a vivência de mundo de cada família, e cada uma tem um modo de educar, e a gente aqui na escola procura trabalhar o melhor. (Profa. Samara, 2011)

Agora, o problema das "dificuldades de aprendizagem" não está mais centrado no indivíduo, mas no meio sociocultural em que ele se encontra inserido. É como se o imaginário social da comunidade ou o capital cultural familiar não favorecesse, para que o aluno pudesse atribuir sentido ao papel social da escola.

Já a professora Bianca, aponta razões pedagógicas:

> […] Eu percebo que muitos alunos, eles não adquiriram algumas bases na alfabetização infantil [educação infantil], que são muito relevantes, e por isso eles têm mais dificuldades na alfabetização, no primeiro ano, e o fato de ser ciclo também dificulta, pelo fato de que o aluno vai no ciclo de uma série pra outra, do primeiro ano pro segundo ano […]. (Profa. Bianca, 2011)

Recorrendo a uma concepção de educação propedêutica, em que uma etapa serve de base para a outra, a professora Bianca explica as dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devido a uma deficiência na Educação Infantil. Mais uma vez, o que está em jogo é a ampliação dos argumentos, para justificar os problemas de aprendizagem do outro.

As "dificuldades de aprendizagem", independentemente das causas apontadas, refletem-se de alguma forma em como o aluno se relaciona com o tempo escolar. É o que se pode deduzir das falas da professora Bianca:

> Tem ritmo lento de aprendizagem, tem situações que o professor consegue lidar, na maioria, mas tem situações que esse ritmo muito lento é decorrente de alguma dificuldade de aprendizagem, é decorrente também de algum problema emocional, físico. (Profa. Bianca, 2011)

> Quem não tem avanço, tem algo […]. Muitos alunos não avançam por várias questões, que não são pertinentes, nem à escola só, resolver. (Profa. Bianca, 2011)

Vale a pena ir mais a fundo na discussão sobre as chamadas "dificuldades de aprendizagem", pois elas têm uma longa história, que vem se disseminando ao longo do tempo, e influenciando por demais as práticas pedagógicas e os discursos

dos professores no Brasil. Nesse sentido, as escolas da Ilha de Maré não constituem casos isolados. Além disso, essa disseminação tem contribuído para fortalecer as imagens estereotipadas acerca do aluno e de sua relação com o tempo escolar.

A expressão “dificuldades de aprendizagem” parece ser análoga a “distúrbios de aprendizagem”. Moysés e Collares (1992, p. 31), ao estudarem esses tipos de distúrbio, já haviam identificado que:

> atualmente é comum o uso da expressão ‘dificuldade de aprendizagem’ para se referir ao mesmo conceito, provavelmente como meio para contornar a crítica. Porém, nada muda, em termos de referencial teórico e até mesmo do próprio nome; talvez se fale de uma alteração ‘um pouco menos violenta’ na aprendizagem, mas sempre localizada em quem aprende.

Do ponto de vista etimológico, os distúrbios de aprendizagem significam “anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural da aprendizagem” (MOYSÉS; COLLARES, 1992, p. 31), e estão situados no indivíduo, uma vez que não se referem a distúrbios no processo ensino-aprendizagem.

Esses distúrbios, inicialmente, seriam provenientes de causas biológicas, o que pode ser interpretado como uma tentativa de biologização das questões sociais. Com o passar do tempo, esse tipo de explicação foi criticado, por educadores e psicólogos, que passaram a atribuir aos problemas de aprendizagem causas de natureza psicológica. Para as autoras, debater se se trata de problema biológico ou psicológico é uma polêmica artificial, que desvia o foco principal da discussão, a medida que ignora a própria história da construção da teoria sobre os distúrbios de aprendizagem.

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que os distúrbios de aprendizagem são uma construção do pensamento médico. Destacando a dislexia como um distúrbio decorrente de um problema neurológico, as autoras apontam que a sua identificação decorre do emprego de um “raciocínio clínico tradicional” frente aos problemas sociais. Este é estruturado na origem da própria medicina como ciência, que obedece à seguinte lógica: “[…] se uma doença neurológica pode comprometer o domínio da linguagem escrita, será que a criança que não aprende a ler e escrever não teria uma doença neurológica?” (MOYSÉS; COLLARES, 1992, p. 33). Esse raciocínio marca o início, há quase um século, de uma história de equívocos e mitos em torno dos distúrbios de aprendizagem, não sendo estes acidentais.

Segundo as autoras, os conceitos de disfunção cerebral mínima (DCM) e distúrbios de aprendizagem são vagos e carecem de precisão. Ao comparar as definições atribuídas aos distúrbios de aprendizagem, estabelecidas em 1968 e 1981 nos Estados Unidos, constatam que ainda que pretendesse objetividade, a última definição "[…] permite que qualquer criança com dificuldades na escola seja passível de enquadramento nesse diagnóstico" (MOYSÉS; COLLARES, 1992, p. 38).

Diante das fragilidades conceituais e da falta de comprovação empírica em torno dos distúrbios de aprendizagem, as autoras questionam a possibilidade de se identificar uma criança disléxica e como distingui-la de uma mal-alfabetizada. Afirmam que "[…] termos como hiperativo, DCM, distúrbio, dislexia, hipercinético invadem o cotidiano da sala de aula, infiltram-se na fala dos professores" (MOYSÉS; COLLARES, 1992, p. 40).

Argumentam que essa forma de conceber os distúrbios de aprendizagem está relacionada a uma concepção de ciência e de mundo, e mais uma vez questionam: "até que ponto uma criança esperta, ativa, estimulada, levada e a partir de que se torna patologicamente hiperativa?" (MOYSÉS; COLLARES, 1992, p. 42).

Ao responder a esta questão, elas assumem, como primeira certeza, que essas "doenças" só se manifestam quando a criança ingressa na escola. Quanto mais cedo se der o início da escolarização, mais cedo se poderia identificar a sua ocorrência. Outra percepção é que entre as mães é frequente a não observância da "doença" do filho até ele entrar na escola. Além de não observar, as mães não aceitam:

> E quando vamos conversar com a mãe, que tem que procurar um CRAS, ela fica falando que o filho dela não é maluco, que não é doido. Isto é o que ela pensa e não o que a gente pensa. (Profa. Maria Quitéria, 2011)

> Além dos alunos que demonstram alguma deficiência genética, e alguns pais, as vezes, não aceitam, a gente sempre chama, mas os pais se bloqueiam, não aceitam as deficiências. Então, a gente leva, o ano todo, tomando aquilo pra gente, tentando resolver daqui, dali, vai por um caminho, vai por outro, tentando resolver da melhor forma, e é ruim, quando chega no final do ano, a gente não tem o resultado, porque já não depende de nós. (Profa. Estrela, 2011)

Uma explicação possível para a disseminação desse arsenal de diagnósticos – hiperatividade, agressividade, distúrbio de aprendizagem, distúrbio de linguagem,

incoordenação motora, déficit de concentração, instabilidade de humor, baixa tolerância a frustrações e outras menos comuns – é a tendência da sociedade de discriminar os comportamentos desviantes dos ditos normais. Uma outra explicação possível é que essa biologização venha ocorrendo, desde o século XIX, com o aval da ciência.

As dificuldades de aprendizagem concebidas nessa perspectiva escamoteiam a dimensão social e pedagógica dos problemas educacionais e, ao mesmo tempo, desresponsabilizam o sistema social e a instituição escolar nele inserida. As crianças diagnosticadas como portadoras de distúrbios/dificuldades de aprendizagem, submetidas à medicalização, além dos efeitos químicos, enfrentam os efeitos subjetivos, pela possibilidade de internalização de estereótipos que repercutem na sua autoimagem, autoconceito, autoestima. E aquelas que não são medicalizadas também sofrem os efeitos perversos de um reconhecimento distorcido.

Charles Taylor (2000, p. 241) defende a tese:

> […] de que nossa identidade é moldada em parte pelo reconhecimento ou sua ausência, frequentemente pelo reconhecimento *errôneo* por parte dos outros, de modo que uma pessoa ou grupo de pessoas pode sofrer reais danos, uma real distorção, se as pessoas ou sociedade ao redor deles lhes devolverem um quadro de si mesmas redutor, desmerecedor ou desprezível. O não-reconhecimento ou reconhecimento errôneo podem causar danos, podem ser uma forma de opressão, aprisionando alguém numa modalidade de ser falsa, distorcida e redutora.

Embora toda identidade seja negociada, contestada, aceita em parte ou totalmente, de fato pode ocorrer, como afirma Taylor (2000), a internalização de um reconhecimento distorcido, fazendo com que o outro tenha uma imagem negativa de si mesmo. Assim, ainda que o outro, o aluno, por exemplo, não apresente um quadro clínico que justifique determinado diagnóstico, o reconhecimento errôneo pode repercutir de modo perverso em sua relação com o tempo escolar.

Para o tratamento das diversas dificuldades de aprendizagem há uma série de especialistas à disposição: psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, pediatra, professores de educação física e também pedagogos. A disseminação da dificuldade de aprendizagem na escola parece vir acompanhada da ideia de que o seu tratamento necessita do apoio de um ou vários especialistas.

Não é à toa a expectativa das professoras Bianca e Estrela:

> Aqueles que têm problemas de dificuldades de hiperatividade, o déficit de atenção, eles teriam acompanhamento com o núcleo, com uma rede de especialistas, como psicólogo, psiquiatra, pedagogo, psicopedagogo. Eles iam desenvolver atividades externas que iam fazer com que eles avançassem e conseguissem aprender. Em uma escola, muitas crianças têm dislexia e o professor não sabe; têm outros tipos de dificuldades que vão comprometer o processo de alfabetização dessa criança. Esse tempo assim extra, que a escola tira para as demandas externas, se fosse buscar em ações pedagógicas, relativas às dificuldades de aprendizagem, especificamente falando, com núcleo que acompanhasse e desse respaldo e subsídio aos professores para lidarem com isso, em um momento extra, eu acho que o rendimento seria outro e o ciclo seria outro também. Alguns já foram acompanhados por psicólogos que constataram, mas os pais não deram continuidade no tratamento. Pra serem aprovados é difícil, aí eles param. (Profa. Bianca, 2011)

> Depende de um psicopedagogo na escola, eu tenho esse sonho de ter um psicopedagogo aqui, para trabalhar esses alunos, o professor tem um lado que consegue, mas tem coisas que a gente vê, mas não pode afirmar, pois a nossa formação não permite. (Profa. Estrela, 2011)

Outra sugestão apontada é a necessidade de um espaço especial para atendimento aos alunos considerados com dificuldades de aprendizagem:

> […] se tivesse uma sala específica pra essa criança se desenvolver, porque às vezes a criança tá hiperativa, a criança tá com déficit de atenção. Ainda que o professor faça várias atividades, nada vai atraí-lo, por conta da hiperatividade, não consegue sentar, se acalmar, ele é muito ativo. (Profa. Bianca, 2011)

A Escola de tempo integral também aparece como uma alternativa para o tratamento da dificuldade de aprendizagem:

> Se eu percebo que eu tenho uma turma e os alunos apresentam dificuldades, que o seu ritmo está muito lento e a aprendizagem não está acontecendo da forma que deveria, a escola deveria ser bem estruturada fisicamente, ela poderia ter um tempo integral pra essas crianças e, no horário oposto à aula, elas teriam acompanhamento e poderiam desenvolver essas habilidades, com mais calma, ter mais atenção. Porque uma sala, com vinte, não é o mesmo que uma sala com cinco, com quatro, com uma pessoa acompanhando, um professor. Escola integral, em tempo integral, seria uma sugestão boa! Esse tempo, oposto ao horário de aula, com essas atividades pra desenvolver habilidades que eles não alcançaram em decorrência de algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Esse aluno teria um tempo extra pra aprender. E crianças com ritmos de aprendizagem que fossem relativos a algum problema de ordem

> psicológica, ou então física, ou emocional, iam ter mais tempo na escola, e teriam mais tempo de desenvolver habilidades que eles não estavam conseguindo em sala de aula. (Profa. Bianca, 2011)

As soluções apresentadas pelas professoras precisam ser contextualizadas, já que a sociedade espera delas o enfrentamento dos problemas difundidos pelo pensamento médico, que encontra na mídia um aliado de peso. Além disso, pelo fato dessas professoras se sentirem abandonadas e entregues à própria sorte pelo poder público, elas se consideram ainda mais responsáveis por dar uma solução a tais dificuldades.

Enfim, as imagens de reconhecimento distorcido dos alunos, pelas professoras, remetem à ideia do diferente, como o lento, lerdo, atrasado, com idade avançada, que tem, por sua vez, problema em acompanhar o tempo escolar. Geralmente é a lentidão, na execução das atividades escolares, a mais comum dessas expressões. Tanto o diagnóstico como as alternativas de solução referem-se à questão do tempo. Emerge daí uma reflexão importante sobre a relação entre tempo e ritmo.

Para compreender o sentido que o ritmo este assume nas falas das professoras, é necessário considerar que ele aparece como um desdobramento das "dificuldades de aprendizagem". Como já foi argumentado aqui, essas dificuldades estão relacionadas à biologização da sociedade. Por isso, sou levada a defender que o ritmo está sendo compreendido como uma propriedade biológica do indivíduo. A partir daí, a educação esbarra em um dilema de difícil solução. Se o indivíduo é portador de um ritmo, de um tempo próprio, como fazer para mudar algo que é aparentemente imutável e assim garantir que todos aprendam?

Do ponto de vista teórico, surge uma dúvida, considerando as reflexões feitas até aqui. No âmbito das articulações entre o tempo escolar e os outros tempos sociais, o problema do ritmo aparece como efeito dessa relação. Já no interior da escola, o problema do ritmo está no seu próprio portador, o indivíduo. Vale a pena continuar exercitando a reflexão.

5.2 O tempo como ritmo

A ideia de ritmo associada a tempo de aprendizagem aparece de forma recorrente nas narrativas das professoras. O Outro é concebido como aquele que possui um ritmo, e este constitui um problema, ao se relacionar com outros,

principalmente o ritmo do tempo escolar. É comum a professora propor uma atividade e nem todos conseguirem acompanhar, no ritmo idealizado por ela, que parece se situar no intervalo entre um ritmo rápido e outro lento: um ritmo médio.

Era de se esperar que o ritmo rápido fosse o ideal, mas as professoras constatam que, muitas vezes, o aluno que acaba a atividade, antecipadamente, termina atrapalhando os outros. Já os alunos com ritmo lento, não deixam que a professora avance nas atividades. Nesse contexto, fica difícil uma sincronização. Além disso, o ritmo do aluno nem sempre corresponde a critérios objetivos, como série ou idade. Vejamos o dizem as professoras:

> Os alunos apresentam dificuldades, que os seus ritmos estão muito lentos e a aprendizagem não está acontecendo da forma que deveria. (Profa. Bianca, 2011)
>
> Essa aprovação automática[41] acaba deixando a sala muito mista, em que o nível dos alunos é muito diferente, uns dos outros, por conta das habilidades que cada um tem, o seu ritmo de aprendizagem, porém nem todos alcançam as habilidades no mesmo ritmo, no mesmo processo. Eu faço com que todos avancem no seu ritmo, cada um no seu ritmo. (Profa. Bianca, 2011)
>
> O que dificulta é quando se pensa em um ciclo, em série, é que o ritmo da criança, cada um tem o seu. Cada criança tem seu ritmo. Então, tem criança que pode se alfabetizar, consegue adquirir todas as habilidades rapidinho, em um ano, mas tem criança que não. (Profa. Bianca, 2011)
>
> Então, eu acho que tem que se pensar nisso, se pensando nessas possibilidades também de dificuldades que a criança vai ter, o seu ritmo, que nem todas vão. Tem que se desenvolver um trabalho voltado pra essas crianças com ritmo mais lento. Ainda não se encontrou nenhum jeito de fazer isso, tá perdido um pouco. (Profa. Bianca, 2011)
>
> E crianças com ritmos de aprendizagem que fossem relativos a algum problema de ordem psicológica, ou então física, ou emocional, iam ter mais tempo na escola. (Profa. Bianca, 2011)
>
> Eu trabalhava com ele no recreio, colocava texto, aplicava jogos. Pra ver se eles iam pegando o ritmo, mas até agora nada, e eu não sei mais o que fazer. (Profa. Maria Quitéria, 2011)
>
> […] Quando passo uma atividade, todos terminam ao mesmo tempo, menos os dois que têm dificuldade. Dou atenção aos que não conseguem acompanhar. Aqueles que estão acompanhando o ritmo,

[41] A promoção automática ocorre quando a criança é aprovada para a série seguinte sem, necessariamente, ter adquirido certas habilidades previstas.

> acham que estão sendo esquecidos. Eles acham que estão sendo abandonados. Cada um tem um tipo de desenvolvimento. (Profa. Maria Quitéria, 2011)

> E o grupo cinco do mesmo jeito, tem grupo de cinco que nem todos estão no mesmo ritmo, um tá bem avançado, outro tá mais vagaroso, você tem que ter mais tempo para os vagarosos, por que eles estão vagarosos, você vai abandonar eles? Não! São esses que precisam de mais tempo, porque eles estão bem lentos e você tem que tá mais com eles, e o que está mais adiantado você até facilita […]. (Profa. Samara, 2011)

> Todos eles têm ritmos totalmente diferentes um do outro, não só pela idade cronológica como a idade mental. (Profa. Liá, 2011)

Em outras palavras, a concepção de ritmo parece estar ligada ao tempo próprio de um indivíduo e exprime um desenvolvimento biológico específico. O ritmo, enquanto tempo de aprendizagem, geralmente aparece associado à velocidade, que pode ser mais ou menos lenta ou rápida. Ele pode ser quantificado, é mensurável. Uma turma torna-se problemática para as professoras, a medida que os alunos tenham diferentes ritmos, numa escala que vai do muito lento ao muito rápido.

O parâmetro para essa classificação é o ritmo próprio do tempo escolar, que deve ser acompanhado pelos sujeitos. Mas as professoras se veem diante de um problema, adequar os ritmos dos sujeitos ao ritmo do tempo escolar. Diante disso, não há muito o que fazer, senão tentar ampliar o tempo para os alunos considerados mais lentos. Solução que na prática não é fácil:

> Até comecei algum tempo, a ficar com os alunos que não atendem [ao ritmo esperado], mas a diretora falou que não pode ficar com aluno fora de horário. Porque, se acontecer alguma coisa, o aluno não está dentro daquele horário na escola. Ele tá matriculado de manhã, então, vindo à tarde, qualquer coisa, a escola vai ser responsável. Eu tô pretendendo ficar das onze e meia até às doze com os que não acompanham ainda. Eu gostaria, se eu até tivesse tempo, eu ficaria dois turnos na escola, para separar esses alunos e dar uma atenção maior a esses alunos. (Profa. Estrela, 2011)

A solução dada, de ampliar o tempo escolar para aqueles alunos que não conseguem acompanhar o ritmo da escola, é apontada por Freitas (2003, p. 19-20), como uma possível saída. Segundo o autor, “caso se queira unificar os desempenhos (nível elevado de domínio para todos), há que se diversificar o tempo de aprendizagem. Para tal, é preciso permitir que cada um avance a seu ritmo usando todo o tempo que lhe seja necessário”.

O problema desse tipo de sugestão é que ela dá margem a se pensar o tempo do sujeito como uma propriedade individual, um ritmo, o que pode reforçar o isolamento, e não a interação, no processo de aprendizagem.

Deixando de lado as tentativas de enfrentamento do problema, vale a pena valorizar as dificuldades das professoras em conciliar os ritmos dos sujeitos ao da escola. Por que as dificuldades dessa conciliação? Tem ela a ver com a própria noção de ritmo, enquanto expressão do tempo? Quais as implicações dessa concepção objetiva de tempo, para os sujeitos das práticas educativas, professor e aluno?

A mim interessa desnaturalizar[42] a ideia de ritmo, questionando-a como forma de representação do tempo. Aproveitando as palavras de José Gimeno Sacristán (2005, p. 11), cabe desconfiar daquilo que nos parece familiar, e que:

> […] tende a ser visto como natural; quando isso ocorre naturalizamos o que nos rodeia, os contatos e as relações que mantemos com o que nos cerca, como se sua existência fosse resultado da espontaneidade, como se sempre tivesse existido e, inevitavelmente, tivesse de existir. Esse modo de ser penetra em nossas vidas, dá sentido ao modo de entendermos e de nos representarmos no mundo cotidiano, isto é, dá conteúdo a nosso senso comum.

Sacristán refere-se à naturalização da condição de aluno. Aqui, quero me referir à naturalização do ritmo como propriedade do tempo. Como questionar aquilo que é condição da existência do tempo? Parece ser prudente apostar na diferença entre o dado e o representado.

Para Askin (1969, p. 174), "o ritmo é que serve para exprimir a repetição em desenvolvimento", e é entendido como o elemento da forma temporal de ser da matéria em movimento. Esta noção tem, segundo ele, importância singular para a ciência moderna, nos seus processos de investigação da natureza inerte e da natureza viva, uma vez que estas são constituídas por seus processos rítmicos.

Assim, o ritmo pode ser concebido como a expressão temporal que se caracteriza pelo movimento da matéria na forma de repetição. É importante

[42] Faz sentido, também, essa incursão, porque, não raro, o ritmo como expressão de um tempo escolar tem sido pouco problematizada, pelo menos em relação ao que o fundamenta no âmbito da educação. Várias teses já trataram do ritmo, enquanto aspecto vinculado ao tempo escolar. Exemplo disso, são os trabalhos de Gallego (2008); Teixeira (1998); Correia (1996; 2005); Correia (2002), entre outros. No entanto, esses trabalhos não tiveram como objetivo problematizar os fundamentos desse conceito.

considerar que esta se encontra vinculada a tudo que está sujeito à lei, pode apresentar diversos aspectos, e é característica do processo de desenvolvimento.

O conceito de repetição atrelado ao de desenvolvimento corresponde à "[…] ideia de fator temporal, de intervalo temporal que divide entre si fenômenos semelhantes" (ASKIN, 1969, p. 176). Como qualidade característica do processo de desenvolvimento, a repetição pressupõe a existência de etapas diversas num processo. Melhor dizendo, corresponde a uma sucessão temporal. A base do ritmo temporal é constituída pela direção única do curso do tempo. A periodização dos processos materiais é generalizada pelo conceito de ritmo.

O ritmo vinculado à perspectiva espacial pode, também, aparecer como expressão de uma certa repetição de elementos que existem simultaneamente. Nesse sentido, o conceito de ritmo assume uma importância singular, no que se refere ao tempo, uma vez que torna possível a definição do ritmo como um conceito temporal.

Askin (1969) afirma que Fraisse, ao analisar as definições de ritmo, apresentadas por diferentes autores, concluiu que este se refere, de um lado, à ideia de periodicidade dos fenômenos, especificamente aqueles que se encontram em movimento. De outro, a ideia de estrutura dos processos; ou ainda as duas coisas. No entanto, admite que a última parece ser a mais justa. Dessa forma:

> o ritmo constitui uma expressão temporal da estrutura periódica dos processos do movimento. O caráter rítmico é um caso particular e importante de sucessão temporal. Caracteriza uma determinada ordem na referida sucessão. (ASKIN, 1969, p. 177)

Outro aspecto apontado é que o ritmo se relaciona também com o tempo, enquanto duração, uma vez que se encontra atrelado à ideia de que a duração se diferencia a partir da existência de fases.

Os processos de desenvolvimento são constituídos pela dinâmica do ritmo, sua principal característica. De modo geral, a regularidade, entendida como alternância uniforme de determinados elementos, é identificada com o conceito de caráter rítmico. Assim, a permanência dos processos da natureza, sua estabilidade relativa e regularidade, é caracterizada pelo ritmo, que "[…] é a expressão de um determinado tipo de enlace de elementos no aspecto temporal" (ASKIN, 1969, p. 178).

A definição do ritmo como rapidez do curso do tempo, não parece correta, na perspectiva de Askin (1969), pois tal rapidez se encontra relacionada com o “tempo”, conceito que expressa a velocidade do movimento, certa rapidez em que se desenrola um processo. Nesse sentido, o que se modifica, não é o ritmo temporal, mas o tempo propriamente dito. Com isso, afirma que o movimento tem, como sua principal característica, o ritmo, que “[…] assinala o lugar essencial que o tempo ocupa nos processos de desenvolvimento. Em relação com o ritmo, aprofunda-se a própria compreensão da essência do tempo e da sua importância” (ASKIN, 1969, p. 178).

Cada tipo de conexão dos acontecimentos, no processo de desenvolvimento, é constituído por um ritmo temporal que contribui para a determinação da medida do tempo. Melhor dizendo, a base objetiva de medida do tempo é constituída pelo ritmo. A computação do tempo dá-se mediante “[…] uma determinada sucessão de acontecimentos de mesma duração que se vão repetindo” (1969, p. 179). O curso dos processos tem no ritmo a ação reguladora. Uma observação importante apresentada é que “um mesmo elemento se desenvolverá num sistema de modo diferente de como se desenvolve noutro sistema (do ponto de vista do ritmo)” (1969, p. 179).

Geralmente, o que caracteriza a integridade de um sistema é o tempo. De modo mais preciso, em comparação com outras propriedades temporais, é o ritmo que garante a integridade de um sistema. “O ritmo único aparece como característica que forma uma unidade de funcionamento e, por conseguinte, a existência de um sistema como fator de integridade” (ASKIN, 1969, p. 179).

Nesse sentido, tomando a escola como um sistema, o que está em jogo, quando se diz que o tempo escolar é ritmo? É a sua integridade? É a sua integridade que prevalece em detrimento da suposta existência de outros ritmos? Como é possível manter a unidade na diversidade, considerando a pluralidade de temporalidades, no interior da escola, e os tempos sociais que o atravessam?

Sem a pretensão de responder a essas perguntas, partimos das crenças das professoras, sobre o que pode ser o ritmo. Elas nos dão uma pista importante por onde começar a problematizá-lo: a relação com o outro.

Em Bakhtin (2003), o ritmo adquire um sentido específico, diferente de Askin (1969). De fato, segundo Faraco (2010), no discurso teórico do autor russo, essa noção se distancia das descrições de uso comum. Em outras palavras:

> O ritmo, entendido como uma realidade temporal, ocorrência de uma repetição ordenada, (a intervalos regulares) de um fenômeno, de uma atividade, de uma duração sonora (o ritmo do coração, das marés, da música, da prosa ou da poesia) perde, em Bakhtin, seu sentido descritivo (fenomênico) e incorpora um valor, uma carga axiológica. Ritmo é entendido como um ordenamento axiológico, uma modelagem, uma enformação da vida. (FARACO, 2010, p. 20)

Trata-se de um ordenamento que apresenta a vida vivida ou a vivência, não como algo experienciado pelo outro, pelo próprio vivenciador, mas como realidade dada, fechada, consumada. Como se quisesse superar o futuro, tal como ele é, indeterminado, imprevisível, arriscado. O ritmo é, assim, um imperativo. Ele tenta impor uma vida ritmada ao outro.

Chama a atenção a ideia de enformação da vida relacionada à noção de ritmo. Aplicando essa ideia às relações humanas, enformar parece significar controle e regulação sobre o tempo dos outros. Dar uma forma é submeter o "tempo do outro" ao "tempo do mesmo".

Bakhtin (2003), quando trata da enformação, se refere ao campo da literatura, assim, o autor-criador "[…] subordina a personagem a uma existência ritmada para alcançar a transposição da vida para o plano estético" (FARACO, 2010, p. 22). Mas aqui estamos falando de educação. É possível, então, estabelecer analogias? Acredito que sim, pois a educação, pelo menos a moderna, como já disse Dubet (2006), pode ser concebida como um "trabalho sobre os outros", ainda que articule socialização e subjetivação. Da mesma forma que o autor-criador busca adequar a personagem a uma vida ritmada, para atingir a transposição da existência para a dimensão estética, a educação pode desejar subordinar o outro a uma existência ritmada, objetivando a transposição do real vivido para o plano estético-educacional.

Aprofundando a ideia de ritmo, em Bakhtin, Faraco (2010) argumenta que a vida do outro concreto é, essencialmente, organizada e definida no tempo. O outro, apreendido de fora, é instalado integralmente no tempo. As fronteiras temporais em que a vida do outro é delimitada, a tornam vulnerável a um tipo de acabamento, liberto do futuro, mensurável e ritmado. O ritmo, pela sua regularidade e previsibilidade, fecha, modela, enforma, predetermina.

> O ritmo é um beijo e um abraço no tempo axiologicamente adensado da vida mortal do outro. Onde há ritmo, há duas almas (mas exatamente, alma e espírito), há dois ativismos; a vida que vivencia e a que se tornou passiva para a outra, que a enforma e celebra

> ativamente […]. Às vezes me alieno justificada e axiologicamente de mim mesmo, vivo no outro e para o outro, e então posso me incorporar ao ritmo, mas nele sou eticamente passivo para mim. (BAKHTIN, 2003, p. 110)

O ritmo é incompatível tanto com o livre-arbítrio como com o ativismo. Em certas condições, ainda que submetido:

> Onde quer que eu esteja, no entanto, sou sempre livre. Não posso fugir ao imperativo da liberdade e, para exercê-la (ou seja, para assumir a responsabilidade pelos meus atos – no sentido amplamente discutido em Para uma filosofia do ato responsável), é preciso suspender o ritmo, desalienar-me, desanestesiar-me. (FARACO, 2010, p. 22)

Se a utilização da expressão “sou sempre livre” incomoda, por possibilitar a ideia de um voluntarismo subjetivista, não é nesse sentido que se está falando. Concordo, não apenas com Bakhtin (2003), mas também com Charlot (2000, p. 41), quando afirma que “todo ser humano é um sujeito, inclusive quando dominado e alienado […]”.

Na condição de sujeito, o aluno pode reagir a sua incorporação ao ritmo e à tentativa de revestimento da carne axiológica do outro (costumes, modos de vida, nacionalidade, religião, dentre outros). Nesse sentido, reagir ao ritmo, imposição do tempo do outro, parece significar muito mais que a reação a uma simples tentativa de subordinação a uma velocidade, mas corresponde a um enfrentamento das visões de mundo alheias às suas. Pode significar, também, como diria Faraco (2010), referindo-se a Bakhtin (2003), uma contraposição ao mundo racionalizado, reduzido ao cálculo, previsível e ritmado.

Diante disso, ir à festa, brincar na maré, ou ser lento podem ser interpretados como a expressão do não-ritmo, da manifestação do ativismo, do livre-arbítrio. Mostrar-se lento aos olhos do outro pode significar uma resistência ao ritmo, como ordenamento temporal que tenta abolir “[…] as possibilidades em aberto do acontecimento, seu traçado em devir […]” (FARACO, 2010, p. 20).

Sendo assim, como abrir mão da noção de tempo enquanto ritmo, sem abrir mão da educação enquanto “acabamento estético”, em que os educadores têm a possibilidade de enriquecer a vida dos seus alunos pelo excedente de visão

estética[43], dado o lugar que cada um ocupa no mundo? Em outras palavras, que outra concepção de tempo escolar é possível, levando em consideração os tempos sociais e as temporalidades dos sujeitos?

> Minha unidade para mim mesmo é uma unidade eternamente vindoura; ela me é dada e não dada, é continuamente conquistada por mim na essência do meu ativismo; não se trata da unidade do meu ter e da minha posse, mas da unidade do meu não-ter e da minha não-posse, não é a unidade do meu já-ser mas a unidade do meu ainda-não-ser. (BAKHTIN, 2003, p. 115)

O acontecimento parece estranho à mensuração e à previsibilidade do ritmo. Isto é, a abertura do acontecimento, sua indeterminação absoluta, seu contorno em devir, o arriscado desfecho do acontecimento na vida vivida coloca em xeque o ritmo, como expressão do tempo. Com isso, mais que uma descrição de intervalos regulares, o ritmo corresponde ao valor atribuído ao fenômeno temporal.

Diante disso, que outra concepção de tempo assumir, para pensar o tempo escolar?

5.3 O desafio da simultaneidade: o tempo e o Outro

Apesar do ritmo ser a noção mais comum nas narrativas das professoras, a ideia de simultaneidade marca presença, constituindo-se como uma alternativa de concepção de tempo escolar, mais especificamente, no que se refere ao tempo de aprendizagem. Em alguns momentos, a simultaneidade aparece como um paradoxo, em outros, como uma possibilidade. No primeiro caso, a simultaneidade entre os diferentes cria uma situação que surpreende a professora, já que alunos considerados menos adiantados conseguem, na interação com seus pares, alcançá-los ou até ultrapassá-los em níveis de conhecimento. Vejamos o que diz a professora Bianca:

> Os alunos apresentam dificuldades, que os seus ritmos estão muito lentos e a aprendizagem não está acontecendo da forma que deveria […]. Então, alguns do primeiro ano acabam pegando o ritmo e até indo junto com os do segundo, que tem o caso de dois. Eles

[43] Segundo Bakhtin (2003, p. 21): “Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstitutibilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim”.

> ultrapassaram até os do segundo, em leitura, em escrita, em produção de textos. (Profa. Bianca, 2011)

Já no segundo caso, as professoras Bianca e Estrela referem-se à simultaneidade, de forma positiva. A primeira, referindo-se ao seu tempo de aluna, reconhece que ter estudado numa classe multisseriada, com colegas muito diferentes, em idade e conhecimento, se constituiu numa experiência favorável à aprendizagem de todos. A segunda, apesar de classificar a diferença entre seus alunos como fortes e fracos, ao se referir a sua experiência como professora e à de outra colega, reconhece, na simultaneidade, uma boa estratégia para potencializar a aprendizagem. Ambas as professoras deixam entrever que a relação entre os alunos pode ser pensada a partir das ideias de coexistência e interação.

> As salas eram multisseriadas e era diferença de idade muito grande, alunos, com idades avançadas, junto com alunos pequenos, e era uma mistura só. Era muito legal, muito divertido. Aquele que ia se alfabetizando, ia alfabetizando o colega. Era difícil ter um aluno analfabeto, todos eram alfabetizados e nesse processo fui me desenvolvendo e fui observando. (Profa. Bianca, 2011)

> Eu sempre faço os grupinhos. Uma colega me falou que ela tá separando, coloca dois de primeiro ano e um de segundo ano junto, pra aquele de segundo ano ajudar aqueles de primeiro […]. O critério que uso é do conhecimento. Porque aquele mais forte vai sempre ajudar aquele mais fraquinho. E quando eu não faço isso, deixo tudo misturado. (Profa. Estrela, 2011)

Afinal que é a simultaneidade do ponto de vista do tempo? Que relação existe entre tempo, diferença e outro? A simultaneidade pode ser pensada como uma superação da ideia de ritmo? Uma vez aceita como expressão temporal, a simultaneidade é aplicável ao contexto da educação?

Segundo Clark e Holquist (1998), tanto Einstein quanto Bakhtin passaram o resto de suas vidas tentando desvendar um conceito por demais indefinido – o de simultaneidade. A primeira comunicação de Einstein, datada de 1905, defende que toda crença acerca do tempo objetivo de um dado evento é, em verdade, uma afirmação "[…] sobre a ocorrência simultânea de dois eventos, o evento em questão e, digamos, a superposição dos ponteiros de um relógio sobre os números pintados num mostrador" (1998, p. 94). Por exemplo, quando Einstein afirma que o trem chegou em determinado horário na estação, ele está se referindo, na realidade, a acontecimentos simultâneos.

Para o físico, a simultaneidade não aparece, geralmente, como um problema, já que, na vida ordinária, "[…] há um encaixe enganadoramente próximo entre os eventos nos mostradores de nossos relógios e os que sucedem no mundo" (1998, p. 94). Chega a afirmar que a simultaneidade efetiva não existe. Com isso, o autor parece querer dizer da impossibilidade de ocorrência de dois eventos, rigorosamente iguais, do ponto de vista do tempo. O que há é apenas sistemas de referência através dos quais dois eventos distintos podem ser dirigidos a uma unidade conceitual.

Bakhtin (2010), buscando fazer para a consciência o mesmo que Einstein tentava fazer, na mesma época, em relação ao universo físico, argumenta que o sistema de referência que gera esse efeito de simultaneidade se encontrava numa espécie de mecânica das transformações do *self*/outro. Particularmente, numa espécie de princípio da localização. Tentando traduzir este princípio ou essa lei da localização, como afirmam Clark e Holquist (1998), o sítio particular de onde eu vejo as coisas é governado pelo lugar de onde eu as vejo, a isso Bakhtin chamou de exotopia. Em outras palavras:

> você pode ver coisas às minhas costas, como uma pintura ou nuvens que passam, mas estão ocultas à minha visão, enquanto eu posso ver coisas das quais você, de sua localização, não tem visão, como uma pintura diferente em outra parede ou outras nuvens que se movem por trás de sua cabeça. Esta diferença determina que, embora estejamos no mesmo evento ele é diferente para um e para outro. (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 95)

A outridade, a não-coincidência, é assim uma marca constitutiva da percepção humana. Do lugar único ocupado por mim na existência há coisas que somente eu posso ver: a porção de mundo que apenas a mim é possível notar é, na verdade, um excedente de visão estética, um excedente do meu ver, em que esse excedente é pautado "[…] em relação à falta que todos os outros têm daquele mundo moldado exclusivamente por mim" (1998, p. 96). Mas é importante evitar qualquer mal-entendido em relação a esse excesso, já que ele perde o significado, sempre que não se refere a outros.

Então, as ideias de Bakhtin confirmam a hipótese de Einstein de que, no fundo, não há simultaneidade?

A preocupação com a outridade, enquanto condição humana, insere Bakhtin (2010) numa tradição filosófica moderna que tem, na diferença, um importante objeto de reflexão. Mas o que o distancia dessa tradição é a possibilidade de contemplar diferenças na simultaneidade. É aqui que talvez ele se distancie do que disse Einstein.

Sobre o modo como se dá essa simultaneidade na outridade, Bakhtin (2010) dá importantes pistas, quando analisa a poética de Dostoiévski. Segundo ele, a categoria central em Dostoiévski não é formação, mas coexistência e interação. Mas as contradições e seus desdobramentos presentes nessas interações entre consciências não se tornam dialéticas, porque não são colocadas na dinâmica de via temporal, num processo de formação, mas se desenrolam "[…] em um plano como contíguos e contrários, consoantes mas imiscíveis ou como irremediavelmente contraditórios, como harmonia eterna de vozes imiscíveis ou como discussão interminável e insolúvel entre elas" (BAKHTIN, 2010, p. 34).

Que concepção de tempo alimenta essa preocupação de Bakhtin (2010) com a dialogação entre as diferenças? Esta é uma pergunta difícil de responder, porque exige uma incursão mais demorada em sua obra, tendo em vista que este autor, apesar de ter dado importância ao tempo, tal conceito não está sistematizado na sua obra. Como já visto, Bakhtin (2010) fundou a sua noção de tempo na simultaneidade, o que pressupõe o encontro com o outro. Assim, nos arriscamos a especular que tempo, em Bakhtin, é acontecimento, abertura ao devir, indeterminação, possibilidade.

A relação com o outro passa pela tentativa de superação da concepção de tempo como duração, como o imaginou Bergson (2006a; 2011). Pautado nas noções de continuidade, de fluxo, de uma heterogeneidade no mesmo. Pensar assim, impõe enfrentar, como diria Bachelard (2007, p. 102), pelo menos três desafios: "1) habituar-se a não referir-se o tempo próprio ao tempo dos Outros […]; 2) habituar-se a não referir-se o tempo próprio ao tempo das coisas […]; 3) habituar-se – duro exercício – a não referir o tempo próprio ao tempo da vida". Com efeito, trata-se de um desafio e tanto, já que, na sociedade moderna, costuma-se confundir o tempo do relógio com o próprio tempo; tempo fixo, linear, hegemônico. Além disso, centrado no eu.

As advertências de Bachelard (2007) me aproximam de alguns autores que colocam, no centro do debate, o tempo e a relação com o outro. Começamos por

aquele que, na minha percepção, assumiu o outro como condição da existência do tempo, sendo uma referência importante para os estudiosos dessa questão. Refiro-me a Levinas (2011a; 2011b). Além disso, este se inspira no próprio Bachelard (2007), para pensar o tempo enquanto instante.

Na tessitura do pensamento de Levinas, o tempo é concebido como acontecimento. Configura-se como descontinuidade, em que cada instante é um novo começo, um nascer de novo. O tempo acrescenta algo de novo ao ser, algo de absolutamente novo (LEVINAS, 2011a, p. 281). O tempo é essencialmente nascer de novo (LEVINAS, 2011b).

A descontinuidade que caracteriza o instante corresponde a uma ruptura iminente, que passa a constituir instantes renovados, fazendo surgir novos acontecimentos, impossíveis de serem antecipados. “Não há, portanto continuidade no ser. Um instante não sai do outro sem interrupção, por um êxtase” (LEVINAS, 2011a, p. 282).

> Os instantes não se ligam indiferentes uns aos outros, mas estendem-se de Outrem a mim […]. Se o tempo não faz suceder momentos indiferentes uns aos outros, do tempo matemático, também não efetua uma *duração contínua* bergsoniana (2011a, p. 281).

Nesse sentido, Levinas assume uma posição que se distancia de Bergson (2006a, 2011), porque critica a ideia de fluxo contínuo, mas também parece se distanciar de Bachelard (2007), ao afirmar que os instantes não são indiferentes uns aos outros, “é preciso uma ruptura da continuidade e continuação através da ruptura” (2011a, p. 281).

> Mas essa virada (que consiste em subordinar a experiência do tempo à relação interpessoal) implicará uma radicalização que a duração bergsoniana comportava já de *diacronia* de heterogeneidade. Essa radicalização porém, determinará por sua vez o abandono, por parte de Levinas, da metafísica do fluxo, que dominava ainda as análises bergsonianas. Levinas acabará, assim, por distanciar-se de Bergson, para acercar-se, por momentos, do pensamento bachelardiano do instante (no qual o tempo é descrito como descontinuidade). (MAUER, 2007, p. 214)

Pode-se dizer assim, que o tempo é diacrônico e significa tempo heterogêneo, não linear e descontínuo. Cada instante, ao incorporar a alteridade, produz um acontecimento inédito. Com isso, a descontinuidade dos instantes impedem a

determinação histórica do Mesmo. O tempo diacrônico é a possibilidade da reinvenção constante do mundo.

Como bem destaca Mauer (2007), a irrupção do Outro, da diferença, é que faz do tempo uma realidade. Tempo e diferença em Levinas (2011a, 2011b) são inseparáveis. O sentido do tempo do Outro consiste em não pertencer ao tempo do Mesmo e não ser ordenado segundo a sua lógica. “Os tempos do Mesmo não esclarecem o tempo do Outro” (SOUZA, 2004, p. 176). “É este o sentido do tempo do outro para além de toda crono-logia, oferecendo-se ao encontro que é a construção do sentido” (2004, p. 178).

Além disso, essa relação com o outro homem é uma “[…] relação sem mediação, face a face” (SANTOS, 2009, p. 115). A gênese do tempo reside no outro-homem, o que faz com que o tempo seja entendido como “espaçamento”.

A relação com a alteridade, é que provoca a transcendência do tempo. “Somente o Outro em sentido eminente – não somente outro eu, mas outro que o eu – pode propiciar a transcendência para além do império mundano do sujeito […]” (SANTOS, 2009, p. 256).

A representação do Outro, como signo, diferencia-se da sua presença. Esta distância aponta a necessidade de partir da presença que ele difere para só então reconhecê-lo. Derrida (1991) aponta o caráter provisório do signo e argumenta em favor de não mais compreendermos a diferença como signo ou representação de uma presença. A diferença assim é concebida por ele, como aquilo que faz com que o movimento da significação não seja possível, a não ser que cada elemento, dito “presente”, estabeleça uma relação com outra coisa que não seja ele mesmo.

O Outro para Levinas é pensado “[…] como um outro concreto, de carne e osso, que tem um rosto que o diferencia, que se volta para mim como eu me volto para ele, e que é suscetível de sofrimento” (CANALLI, 2006, p. 139).

Seguindo Souza (2008, p. 174-175), o Outro pode ser:

> […] compreendido como aquele que nunca antes esteve presente ao nosso encontro, ou seja, aquele que inelutavelmente rompe meu solipsismo, na medida em que chega de fora, fora do âmbito dilatado de meu poder intelectual e de sua tendência de considerá-lo nada mais do que uma representação lógica de meu intelecto. Ao contrário: o Outro rompe com a segurança de meu mundo, ele chega sempre inesperadamente, dá-se em sua presença não antevista, sem que eu possa anular essa presença e seu sentido.

O tempo do eu que guarda outrem, nasce da fecundidade desse eu. “A relação com o filho, ou seja, a relação com o Outro, não poder, mas fecundidade, põe em relação com o futuro absoluto ou o tempo infinito” (LEVINAS, 2011a, p. 267). Tal fecundidade consiste na possibilidade de um sujeito se fazer outro e, por intermédio desse quase si mesmo, que é o filho, tornar a abrir o tempo às possibilidades inexpressas do eu. “Para Levinas a fecundidade propicia nada menos que a ‘ressurreição’ do tempo do sujeito […]” (SANTOS, 2009, p. 140).

> Sem multiplicidade e sem descontinuidade – sem fecundidade – o Eu permaneceria um sujeito em que toda a aventura redundaria em aventura de um destino. Um ser capaz de outro destino que o seu é um ser fecundo. Na paternidade, em que o Eu, através do definitivo de uma morte inevitável, se prolonga no Outro, o tempo triunfa, pela sua descontinuidade, da velhice e do destino (LEVINAS, 2011a, p. 279).

Tempo, nessa perspectiva, é, então, encontro, enquanto disposição “[…] ao ainda-não-conhecido” (SOUZA, 2008, p. 176). Significa dizer que o eu assume um lugar que pode ser questionado, “[…] em uma situação de insegurança, pelo mero aparecer da alteridade e isto porque desde o Outro não provém nenhuma promessa de conciliação, mas a constatação traumática do fato de que a totalidade de minhas concepções é incapaz de lhe fazer justiça” (2008, p. 176-177). O Outro não está diante de mim como objeto, chega até a minha presença e “[…] permanece Outro frente as capacidades do meu poder representacional, um acontecimento traumático – ainda que tal não seja primariamente percebido desta forma” (2008, p. 177).

Levinas (2011b) defende que o encontro com o outro distingue-se da mera exposição mútua de dois sujeitos numa correlação. A origem da temporalidade na relação entre o Mesmo e o Outro, estabelece-se nas dimensões do diálogo e da filiação.

Ademais, longe de ser uma fusão, a relação com o outro é sobretudo uma relação. A relação com o outro não é assim idílica e harmoniosa, relação de comunhão, nem uma simpatia. Nós a reconhecemos sensível a nós, mas exterior a nós. A relação com o outro é uma relação com o mistério (LEVINAS, 2011b).

O tempo é o epifenômeno da relação, sendo esta relação a própria condição do tempo. A transcendência temporal é pensada a partir da relação inter-humana. Balsemão (1991) ao analisar a experiência do tempo, segundo Levinas, afirma que

esta só pode ser alcançada na intersecção entre a alter-ação do sujeito com a significação da alteridade pessoal. Dessa forma, a experiência do tempo corresponde à revelação ao sujeito de um diferente de si. Além disso, é preciso dar vez ao tempo aberto, a partir da vontade e da liberdade do sujeito. “O sujeito livre suspende do instante o seu acesso ao tempo futuro” (BALSEMÃO, 1991, p. 157).

Em outras palavras, “[…] eu preciso reiniciar o processo de compreensão do mundo no qual o encontro se deu, já que minhas representações e cosmovisões, suficientes que eram para o conforto de minha anterior posição lógica, são incapazes de tratar a contento o acontecimento traumático que a irrupção do Outro em meu mundo significa” (SOUZA, 2008, p. 177). Tudo isso aponta para uma relação com o Outro baseada em outra racionalidade, uma racionalidade ética.

> Uma passagem e sem retorno à alteridade do Outro somente se cumpre como relação ética, que radica na impossibilidade de permanecer indiferente ante o rosto “despojado” e “nu” que me chama à responsabilidade (SANTOS, 2009, p. 257).

As reflexões feitas até aqui apontam, ao meu ver, para uma outra concepção de tempo, enquanto simultaneidade, que pressupõe não a imposição, mas o encontro com o outro, baseado na coexistência e na interação.

Este estudo aponta a simultaneidade como uma possibilidade do tempo, em que a relação ética com o outro é condição para as práticas educativas. Vale ressaltar que essa relação ética com o outro pressupõe o seu reconhecimento, não como representação, mas como diferença, como irrupção do Outro, aquele que emerge de maneira intempestiva, imprevisível.

Isso significa o enfrentamento do reconhecimento distorcido do outro, lento, lerdo, atrasado, indisciplinado, desinteressado, desatento, com idade avançada, que tem problema em acompanhar o tempo escolar.

Enfim, essa racionalidade ética coloca em xeque a ideia de tempo como ritmo, como aquele que quer se impor aos outros tempos sociais e às temporalidades dos sujeitos. Olhando para o interior da escola, para um tipo específico de relação pedagógica, a concepção de tempo, enquanto ritmo, é problemática, pois insistir nessa ideia é impor um tempo que nega a condição de sujeito do Outro.

E assim, o tempo escolar, das duas escolas pesquisadas, é convidado a reconhecer a existência e a legitimidade de outros tempos, para além do seu, seja o

tempo da maré, o tempo do trabalho, o tempo das práticas simbólicas, o tempo livre e as temporalidades dos sujeitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS:
toda pesquisa só tem começo no fim…

[…] É impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser.

Amorim (2001, p. 11)

Como disse, sabiamente, Amorim (2001), fica a sensação de que a pesquisa começa quando já está acabando. Novas dúvidas, novas indagações, novas reflexões surgem para esperar, no futuro, por novas respostas. O que se buscou com este trabalho foi problematizar a ideia consagrada de tempo escolar, como ritmo, confrontando-a com outra concepção de tempo – a de simultaneidade.

O ritmo aparece na pesquisa como um tempo objetivo, ora porque é uma propriedade biológica do indivíduo, ora como sincronização do sujeito a um tempo que lhe é exterior. Nessa perspectiva temporal, o outro não é concebido como sujeito, espera-se, ao menos intencionalmente, sua passividade. Mas, ao contrário disso, o que se constata é que a ritmação esbarra na resistência e na insubmissão do outro.

Os tempos sociais, sejam o da maré, do trabalho, das práticas simbólicas e o livre, são irredutíveis à tentativa de dominação pelo tempo escolar. Já em relação às práticas educativas, propriamente ditas, a constatação pelas professoras de que os alunos têm ritmos totalmente diferentes pode ser tomada como um indício de que a tentativa de imposição de um tempo único, homogêneo, não se dá sem conflito ou tensão.

A emergência de uma outra concepção de tempo escolar, que supere a ideia de ritmo, pressupõe a consideração do reconhecimento do outro como condição para a existência do tempo, aqui concebido como simultaneidade. Para tanto, alguns desafios talvez necessitem ser enfrentados:

a) a classificação abstrata do aluno;
b) a redução do sujeito à condição de aluno;
c) a dificuldade da escola em reconhecer a legitimidade do modo de vida da comunidade; e
d) o predomínio de uma concepção biunívoca de interação pedagógica.

Quanto ao primeiro desafio, há que se apontar, com base no próprio Levinas (2011a), o esgotamento da representação como maneira de conhecer o outro. Como já foi defendido em capítulo anterior, o outro, na verdade, é irredutível a qualquer tentativa de representação. Ele se mantém Outro, independente da minha competência representacional. Isso pressupõe uma abertura para que o outro diga quem ele é, se mostre, ocupe o seu único lugar no mundo e exerça o seu direito de

ser outro. Exemplos de representação problemática estão na classificação como forma de reconhecimento distorcido do outro. Não é de hoje que ela é utilizada por diferentes pedagogias. Essa classificação tem uma estreita ligação com os processos de biologização ou naturalização da sociedade. O reconhecimento do outro como o diferente desafia a escola que precisa lidar com diferentes outros.

Já em relação ao segundo desafio, a criança vivencia diferentes condições sociais, trata-se de uma pluralidade de experiências. Como sujeito, participa de várias expressões do viver. A vida na Ilha de Maré reveza-se entre estudar, ensinar-aprender, brincar, pescar, mariscar, festejar, contemplar, viajar, amar, e por aí vai…

No que se refere ao terceiro, a Ilha se aproxima daquilo que Diegues (2004) chamou de maritimidade, um conjunto de diversas práticas (econômicas, sociais e, sobretudo, simbólicas) que decorrem da interação entre os seres humanos com um espaço singular e diferente do continental: o espaço da Ilha. Suas especificidades são legítimas e merecem ser reconhecidas e valorizadas. A escola tem dificuldade de reconhecer essa legitimidade, talvez pela sua relação historicamente direta com os valores e o modo de vida próprios do mundo urbano-industrial.

Quanto ao último desafio, numa relação biunívoca, tem-se a correspondência entre dois conjuntos, a cada elemento do primeiro corresponde um elemento do segundo, e vice-versa. Esse modelo de interação é por demais mecânico. Apesar de ser comum, essa não é a única forma de interação possível em sala de aula. Existem outras que possibilitam múltiplas relações, muito mais enriquecedoras.

Enfrentar tais desafios pode significar o ponto de partida para se pensar uma escola em que o outro se sinta melhor acolhido. Fazendo analogia dessa escola com a “casa de Levinas”, como argumentou Milovic (2004), onde esse outro poderá se sentir acolhido?

> […] onde esconder-se neste mundo perigoso, onde encontrar lugares seguros? Seguramente não na casa de um utilitarista cujo cálculo nos pode extraditar os criminosos. Não na casa de um kantiano que sempre tem de dizer a verdade. Eu teria muitas dúvidas sobre a casa de um habermasiano, porque tudo pode acontecer com a nossa vida até encontrarmos uma solução discursiva. Teria também muitas dúvidas na casa de um pós-moderno, orientado pela perfeição estética da sua própria vida. (2004, p. 119-120)

Então, que lugar é esse? “O único lugar seguro parece a casa de Levinas aberta para Outrem, essa casa que nos oferece hospitalidade sem reciprocidade,

além da influência econômica" (2004, p. 120). No entanto, adverte Milovic, "casa" aqui não é "[…] um espaço real, porque o espaço remete à metafísica da presença. Temos de neutralizar o espaço para abrir a possibilidade do tempo. Com a afirmação do Outro, abre-se o futuro, a perspectiva do tempo, da história" (MILOVIC, 2004, p.120).

Ao remeter essa ideia de encontro com o Outro, sem confundir esse encontro com fusão ou harmonia, mas entendê-lo como diferença, sou levada a pensar a educação como um ato não apenas ético, mas também político. A política aqui é pensada no sentido atribuído por Rancière (1996), como acontecimento, como manifestação do dissenso, como desentendimento. Essa ideia se aproxima do conceito de política de Levinas (2011a), que a considera como afirmação da diferença.

Política, em Rancière (1996), é acontecimento; acontecimento, em Levinas (2011a), é tempo. Nesse sentido, pode-se afirmar que o tempo do encontro com o outro é acontecimento, em que eu e o outro interagimos, coexistimos, mas nos mantemos afastados. Se a condição do tempo é a relação inter-humana, uma relação simultânea, como pensar o tempo escolar? Como promover a conciliação entre socialização e subjetivação? Como dar a chance ao Outro de aprender mais uma forma de se relacionar com o tempo, o do relógio, para viver na sociedade contemporânea, onde muitas práticas sociais estão imbricadas, sem desconsiderar tantas outras formas de se relacionar com o tempo? Vale a pena retomar a discussão para dizer um pouco mais sobre a importância das ideias de coexistência e interação com o outro.

Seguindo esta pista, retomamos a reflexão bakhtiniana sobre a relação complexa entre compenetração e acabamento, no âmbito das práticas de interação humana. Apesar de Bakhtin (2003) se referir à atividade artístico-literária, aqui nos interessa pensar o campo da educação.

A compenetração é o primeiro momento da atividade estética, afirma Bakhtin (2003). Em relação ao Outro, "[…] devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele como que coincidir com ele […]. Devo adotar o horizonte vital concreto desse indivíduo, tal como ele o vivencia". Mas, alerta Bakhtin, que "[…] a compenetração pura, vinculada à perda do nosso único lugar fora do Outro, é quase impossível e, em todo caso, totalmente inútil e sem sentido" (BAKHTIN, 2003, p. 23-24).

O acabamento, essa outra dimensão das atividades ética e estética, começa quando estamos de volta a nós mesmos, ao nosso lugar fora do Outro. Esse excedente da minha visão estética, só eu "[…] posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim […]" (2003, p. 23). Essas duas ações de compenetração e acabamento são infinitamente variáveis, dependendo das situações da vida. E, além disso, não se sucedem de modo cronológico, são ações intimamente entrelaçadas, por assim dizer, inseparáveis.

Mas não se pode esquecer as advertências de Faraco (2010b) sobre a crítica do próprio Bakhtin à visão estética ou ao esteticismo. Em outras palavras, a visão estética se justifica:

> […] se não ultrapassar suas próprias fronteiras. Se ao invés disso, ela tem a pretensão de ser uma visão do existir único e singular na sua eventicidade, então ela é condenada a apresentar uma parte abstratamente isolada como se fosse o todo efetivo. (2010b, p. 152)

Aproximando a reflexão de Bakhtin (2003) para a educação, é possível afirmar que reconhecer o aluno, não significa abandonar o meu lugar de professor. Pelo contrário, diante do outro, o aluno, devo assumir o lugar único que ocupo perante ele. Daí a necessidade do duplo movimento que ocorre no tempo do encontro, a compenetração e o acabamento.

Diante das provocações de Bakhtin (2003) e Levinas (2011a, 2011b), o tempo escolar, como tempo do encontro com o Outro, marcado pela imprevisibilidade, pelo risco, pela aventura e pela abertura, pode possibilitar um duplo enriquecimento, o do professor e o do aluno, que passam a ver, nas tensões interativas, oportunidades de fazerem dialogar e coexistir diferentes visões de mundo.

Essa concepção de tempo escolar, como acontecimento, como simultaneidade, contribui para repensar o lugar do professor, que não se restringe, claro, a reconhecer o outro tal como ele é, diferente. O professor passa a ser aquele que, diante dos seus alunos, não abre mão do seu lugar no mundo.

Pensar a educação nessa perspectiva é superar a ideia de trabalho sobre os outros, pela ideia de trabalho com os outros, em que o professor assume o lugar de instaurador da discursividade sobre temas, conhecimentos, saberes e situações, que contribuam para o processo de inserção dos seus alunos no mundo. Isso significa assumir diante do outro uma posição diferente da do mero informante, mas aquele que expressa valoração ético-estética do mundo do outro. Por outro lado, esse

encontro, que não abre mão do lugar exotópico do professor, pressupõe abertura para o risco, a incerteza, a insegurança, a contestação, o conflito e o dissenso.

Enfim, não acredito que o ritmo seja a única possibilidade de existência do tempo escolar e, muito menos, a mais desejada. Além disso, insistir nele é insistir num modelo que se encontra no limite do seu esgotamento. Se for levada em consideração a reação do outro, que não se submete à imposição de uma sincronização, com a justificativa de socialização, de inserção no mercado, de preparação para a vida, então, insistir no ritmo como tempo escolar, é perder a oportunidade de pensar a educação, a partir do reconhecimento do outro. Não parece fazer sentido afirmar que o outro quer abrir mão da educação escolar. Na verdade, ele quer ter assegurado o seu direito à educação, mas sem abrir mão do seu lugar de outro.

Tudo isso aponta para se pensar o tempo escolar como simultaneidade, que pressupõe, não a imposição, mas a coexistência de múltiplos tempos e temporalidades, sejam eles, individuais, sociais ou naturais.

7 REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM, Solange; KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez, 2003. p. 11-26.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ASKIN, I. F. **O problema do tempo**: sua interpretação filosófica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

ATALLI, Jacques. **Histories du Temps**. Paris: Fayard, 1982.

BACHELARD, Gaston. **A dialética da duração**. São Paulo: Ática, 1994.

BACHELARD, Gaston. **A intuição do instante**. Trad. Antonio de Padua Danesi. Campinas, SP: Verus Editora, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail M. **Por uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010b.

BALSEMÃO, Edmundo. A realidade do tempo segundo Levinas: considerações gerais e proposições introdutórias sobre o tema da temporalidade em Levinas. **Revista Portuguesa de Filosofia**, Braga, n. 47, p. 119-177, 1991.

BARROSO, João. Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo. In: MENDES, Maria Luísa Sobral Mendes. (Coord.). **Fórum:** escola diversidade e currículo. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação, 1999. p. 79-92.

BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino mútuo no Brasil (1808-1827). In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **A escola elementar no século XIX:** o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. p. 95-118.

BAUER, W. Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BERGSON, Henri. **Duração e simultaneidade**: a propósito da teoria de Einstein. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

BERGSON, Henri. **Memória e vida**: textos escolhidos. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**: ensaios e conferências. São Paulo: Martins Fontes, 2006c.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BERGSON, Henri. **Ensaios sobre os dados imediatos da consciência**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERTAUX, Daniel. Metodologia do relato de vida em sociologia. In: TAKEUTI, Missae; NIEWIADOMSKI, Christophe. (Org.). **Reinvenções do sujeito social:** teorias e práticas biográficas. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 23-32.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Trad. Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

BOUILLOUD, Jean Philippe. A Autobiografia – um desafio epistemológico. In: TAKEUTI, Missae; NIEWIADOMSKI, Christophe. (Org.). **Reinvenções do sujeito social**: teorias e práticas biográficas. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 33-58.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 nov. 2012.

BRASIL. **Lei Geral de 15 de outubro de 1827** para instrução elementar. Disponível em:<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/482/A-lei-de-15-de-outubro-de-1827>. Acesso em: 27 nov.12.

CANALLI, Rodrigo Lobo. O guardião do meu irmão: do ser-aí ao ser-para-o-outro. In: MILOVIC, Miroslav; SPRANDEL, Maia; COSTA, Alexandre; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. (Org.). **Sociedade e diferença**. Brasília, DF: Casa das Musas, 2006.

CANÁRIO, Rui. Escolas: elogio da diversidade. In: Escola da Vila – Centro de Formação (Org.). **30 olhares para o futuro**, São Paulo: s.n., 2010. p. 251-255.

CARRETEIRO, Teresa Cristina. Fazer de uma coletividade uma história coletiva. In: TAKEUTI, Missae; NIEWIADOMSKI, Christophe. (Org.). **Reinvenções do sujeito social:** teorias e práticas biográficas. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 126-140.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 283-302, jul. 2003.

CHARLOT, Bernad. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CLAPARÈDE, Édouard. **A escola por medida**. Coimbra: Tipografia Reis Gomes, 1930.

CLAPARÈDE, Édouard. **A escola sob medida e estudos complementares**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1951.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Trad. Pedro Jorgensen Jr. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COMENIUS, João Amos. **Didática magna**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COMPÉRE, Marie Madeleine. L'historie du temps scolaire en Europe. In: ST-JARRE, Carole; DUPUY-WALKER, Louise. **Le temps en éducation**. Québec, Canadá: Press de L'Université du Québec, 2001. p. 93-115.

CORREIA, António Carlos da Luz. **Na bancada do alquimista**: as transformações curriculares dos ensinos primário e liceal em Portugal (1860-1960). 2005. 517p. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2005.

CORREIA, António Carlos da Luz. **Os sentidos do ponteiro do relógio**: representações do tempo na construção simbólica da organização escolar portuguesa (1772-1950). 1996. 131p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1996.

CORREIA, Teodósia Sofia Lobato. **Tiempo de escuela…un espacio fronterizo** (tiempos de las escuelas, tiempos de los escolares). 2005. 1075f. Tese (Doutorado em Renovação do Ensino Através da Pesquisa) – Facultad de Filosofia y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, Valencia, 2002.

COUTINHO, Eduardo. In: **Revista do Cinema Brasileiro**, programa da TVE, veiculado em 12/08/00.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CUNHA, Lúcia Helena de Oliveira. O mundo costeiro: temporalidades, territorialidades, saberes e alternatividades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba: Editora UFPR, n. 20, p. 59-67, jul. dez. 2009.

CUNHA, Lúcia Helena de Oliveira. Tempo natural e tempo mercantil na pesca artesanal. In: DIEGUES, Antônio Carlos. **A imagem das águas**. São Paulo: Hucitec, 2000. p. 101-110.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Trad. Léa Mazi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Trad. e rev. científica: Maria da Conceição Passeggi e João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Paulus, 2008.

DERRIDA, Jacques. A diferença. In: _____. **Margens da Filosofia**. Trad. Joaquim Torres Costa; António M. Magalhães. Campinas, SP: Papirus, 1991. p. 33-63.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva; Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DERRIDA, Jacques. **Adeus a Emmanuel Levinas**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DIEGUES, Antônio Carlos. (Org.). **A imagem das águas**. São Paulo: Hucitec, 2000.

DIEGUES, Antônio Carlos. **A pesca construindo sociedades**: leituras em antropologia marítima e pesqueira. São Paulo: NUPAUB; USP, 2004.

DIEGUES, Antônio Carlos. **Ilhas e mares**: simbolismo e imaginário. São Paulo: Hucitec, 1998.

DIEGUES, Antônio Carlos. **Pescadores, camponeses e trabalhadores do mar**. São Paulo: Ática, 1983.

DUBET, François. **El declive de la institución: profesiones**, sujetos e individuos **ante** la **reforma** del Estado. **Trad. Luciano** Padilla. Barcelona: Gedisa, 2006.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. (v. II).

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESCOLANO, A. Benito. La invencion del tiempo escolar. In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). **O Tempo na escola**. Porto: Profedições, 2008. p. 33-53.

ESCOLANO, A. Benito; FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, espaço e subjetividades**: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARACO; Carlos Alberto. O espírito não pode ser o portador do ritmo. **BAKHTINIANA**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 17-24, 2. sem. 2010a.

FARACO, Carlos Alberto. Um posfácil impertinente. In: BAKHTIN, Mikhail. **Por uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João editores, 2010b. p.147-158.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde; Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995.

FRAGO, Antonio Viñao. Tiempo, historia e educación. **Revista Complutense de Educación**, Madrid: Edit. Complutense, v. 5, n. 2, p. 9-45, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

GALLEGO, Rita de Cássia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias em São Paulo:** heranças e negociações (1846-1890). 2008. 387f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GAULEJAC, Vicent de. O sujeito face à sua história: a démarche: romance familiar e trajetória social. In: TAKEUTI, Missae; NIEWIADOMSKI, Christophe. (Org.). **Reinvenções do sujeito social**: teorias e práticas biográficas. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 61-73.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GODOY, Adriana Pena et. al. **Caderno ambiental Ilha de Maré**. Salvador: Centro Universitário Jorge Amado, UNIJORGE; Núcleo de Publicações, 2011.

GONZÁLEZ, Maria Teresa González. Las estruturas para el trabajo de los alunos: los agrupamentos. In: _____ . (Coord.). **Organización y gestión de centros**

escolares: dimensiones y processos. Madrid: Pearson Prentice Hall, 2008. p. 91-106.

HAMELINE, Daniel. Edouard Claparède (1873-1940). In: HAMELINE, Daniel; PETRAGLIA Izabel; DIAS, Elaine T. Dalmas. (Org.). **Édouard Claparède**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. p. 11-29.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petropolis, RJ: Vozes, 2012.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em <www. http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 2 dez. 12.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. Pedrinho Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 90-113.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **A escola elementar no século XIX:** o método monitorial/mútuo. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 1999. p. 9-24.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2011a.

LEVINAS, Emmanuel. **Le temps et l'autre**. Paris: Presses Universitaires de France, 2011b.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Trad. Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MAFFESOLI, Michel. Tuer le temps (de la disponibilité sociale). In: NYSENHOLE, Adolphe; BOON, Jean Pierre. **Redécouvrir le temps**. Bruxeles: Editions de l'Université de Bruxelles, 1988. p. 251-268.

MALDONADO, Simone. No mar: conhecimento e produção. In: DIEGUES, Antônio Carlos. (Org.). **A imagem das águas**. São Paulo: Hucitec, 2000. p. 95-100.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Hucitec, 2000.

MATOS, Olgária. **Adivinhas do tempo**: êxtase e revolução. São Paulo: Hucitec, 2008.

MATOS, Olgária. O malestar na contemporaneidade: performance e tempo. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de; MONTEIRO, Marianna F. M.; MATSUMOTO, Roberta K. (Org.). **Tempo e performance**. Brasília, DF: Editora da Pós-Graduação em Artes da Universidade de Brasília, 2007. p. 11-20.

MAUER, Manuel. Tempo, diferença e alteridade. Levinas, leitor de Bergson. In: LECERF, Eric; BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. **Imagens da imanência**: escritos em memória de H. Bergson. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 209-224.

MILOVIC, Miroslav et al. (Org.). **Sociedade e diferença**. Brasília, DF: Casa das Musas, 2006.

MILOVIC, Miroslav. **Comunidade da diferença**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

MOREIRA, Roberto José (Org.). **Identidades sociais, ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; BRYAN, Newton A. P. (Org.). **O sucesso escolar**: um desafio pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1992. (Caderno CEDES, 28). p. 31-47.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Evidentemente**. Histórias da educação. Porto: Edições ASA, 1993.

NÓVOA, Antônio. Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique: Dez Digressões Sobre um Programa de Investigação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 131-150, jul. dez. 2001.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A Construção dos Tempos Escolares**: possibilidades e alternativas plurais. 2006. 173f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PETRAGLIA, Izabel; DIAS, Elaine T. Dalmas. Claparède: funcionalista da escola nova. In: HAMELINE, Daniel; PETRAGLIA, Izabel; DIAS, Elaine T. Dalmas. (Org.). **Édouard Claparède**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. p. 31-35.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação:** rumo a novos sincronizadores. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. **A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural:** entre a persistência do passado e as imposições do presente. 2004. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2004.

POIRIER, Jean et al. **Histórias de vida**: teoria e prática. Trad. de João Quintela. Oeiras: Celta, 1999.

POMIAN, Krzysztof. **L'ordre du temps**. Paris: Éditions Gallimard, 1984.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento** – política e filosofia. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.

RHÉAUME, Jacques. Relato de vida coletivo e empoderamento. In: TAKEUTI, Norma Missae; NIEWIADOMSKI, Christophe. (Org.). **Reinvenções do sujeito social:** teorias e práticas biográficas. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 166-188.

RICOEUR**,** Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Tomo I).

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECULT. **Portaria 464, 22 de dezembro, 2010**. Estabelece o calendário escolar para o ano letivo de 2011, na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano, Habitação e Meio Ambiente – SEDHAM; Coordenadoria Central de Produção de Indicadores Urbano-Ambientais – COPI. **Cadernos da Cidade**, Salvador, Bahia, ano I, n. 1, jun. 2009.

SAMUEL, Nicole. Temps libre et mode de vie: quelques perspectives pour l'an 2000. In: NYSENHOLE, Adolphe; BOON, Jean Pierre. (Org.). **Redécouvrir le temps**. Bruxeles: Editions de l'Université de Bruxelles, 1988. p. 269-283.

SANTANA, Elivandro Paraguaçu de. Apresentação. In: ALMEIDA, Rosiléia Oliveira de; NEVES, Edinaldo Luz das. (Org.). **Caderno ambiental Ilha de Maré**. Salvador: Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE); Núcleo de Publicação, 2011. p. 11-14.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.) **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Luciano. **O sujeito encarnado**: a sensibilidade como paradigma ético em Emmanuel Levinas. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2009.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo:** globalização e meio técnico-científico-informacional. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Experiências com a palavra**: notas sobre linguagem e diferença. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SOARES, Magda. **Metamemórias – memórias**: travessia de uma educadora. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a. p. 135-147.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006b.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA. Elizeu Clementino de. (Org.). **(Auto)biografia**: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 85-101.

SOUZA, Ricardo Tim. **Em torno à diferença**: aventuras da alteridade na complexidade da cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

SOUZA, Ricardo Tim. **Razões plurais**: itinerários da racionalidade ética no século XX: Adorno, Bergson, Derrida, Levinas, Rosenzweig. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

ST-JARRE, Carole. L'organisation du temps en éducation: les cadres de référence. In: ST-JARRE, Carole; DUPUY-WALKER, Louise. **Le temps en éducation**. Québec, Canadá: Press de L'Université du Québec, 2001. p. 15-41.

SUE, Roger. **Temps et ordre social**. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

TABBONI, Simonetta. **Les temps sociaux**. Paris: Armant Colin, 2006.

TAYLOR, Charles. **Argumentos filosóficos**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressista ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2007.

TEIXEIRA, I. A. de C. **Tempos Enredados:** teias da condição professor. 1998. 383f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In: _____. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 267-304.

VASCONCELOS, Carmen. Ilha de Maré: o paraíso é aqui. **Correio da Bahia**, Salvador, 28 mai. 2000. Caderno de Turismo, p. 9-10.

VICENT, Gui; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

ZERUBAVEL, Eviatar. **Hidden rhythms**: schedules and calendars in social life. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1985.

8 APÊNDICE A - narrativas das professoras da Escola Municipal de Botelho

Professora Estrela: classe multisseriada de 1º e 2º anos (matutino)

Consegui fazer o curso de magistério. Desde pequena, já tinha esse sonho. Estudei em Paripe, com muito sacrifício, porque não tinha horário de barco e tinha dias que chegava em casa até as 4 da tarde. Dia de temporal, só tinha uma embarcação.

Sou professora contratada por empresa terceirizada da Prefeitura de Salvador, como multiplicadora – técnica de nível médio. Tenho 20 horas.

Sou professora, meu sonho foi realizado. Viver aqui na Ilha não é tão fácil, e com muito sacrifício eu consegui chegar onde estou. Enfrentei muitas dificuldades em embarcações, temporais. Àquela época, sem condição financeira para pagar o trajeto, mariscava pra aumentar a renda. Consegui fazer magistério, com bolsa na Escola Cenecista. Com muito sacrifício, pois não tinha horário de barco, era muito difícil. Consegui fazer o superior, fiz a graduação na faculdade UNOPAR. Eu consegui em três anos. Estou disposta a tentar a minha pós-graduação; já conseguimos duas vagas na Faculdade Visconde de Cairu, pra mim e para a professora Samara; é o nosso sonho evoluirmos para darmos mais a nossas crianças, que esperam uma coisa nova da gente. Aperfeiçoar os nossos estudos, ganhar experiência vai fazer nossos alunos ficarem experientes. Não tenho planos de sair da Ilha, nasci aqui, meus familiares são todos daqui, enfrentarei novos temporais para conseguir mais experiências pra fazer a nossa escola crescer.

Fui trabalhar numa escola particular, aqui de dona Angelita, chamava Clube de Mães. Eu comecei assim minha vida. A escola Clube de Mães era um cantinho que ela arranjou na casa dela, sem fins lucrativos. Aceitei, para aumentar a minha experiência de escola, e fiquei trabalhando com ela até que surgiu uma vaga na escola de Praia Grande: a Escola Nossa Senhora das Candeias. A diretora soube que eu estava disponível e mandou me chamar, eu aceitei porque precisava trabalhar. Praia Grande é um pouco distante daqui, a gente tem que andar bastante; de Praia Grande, ela me transferiu para a Escola de Santana, que também não é tão perto, tem que enfrentar as marés: a maré cheia, a maré alta. Aí, quando eu achava uma carona, eu ia, mas, na maioria das vezes, eu ia andando. Trabalhei em Santana esse tempo todo, até que surgiu essa vaga aqui no Botelho; já tenho 2 anos aqui, cheguei aqui pra somar, estou aqui com essa série, 1º e 2º anos. O ano passado

trabalhei também com 1º e 2º anos, multisseriado, tentando dar o melhor de mim, querendo também que os alunos obtenham grandes resultados.

A escola está crescendo, antes tínhamos professores do PROFORMAÇÃO. Hoje nós temos professores com graduação, que têm a força de vontade e o querer.

Falando sobre a capacitação oferecida pela SECULT, a semana passada tivemos aqui um grupo que veio fazer uma capacitação pra gente sobre projeto, então, não fomos lá, mas elas vieram. A capacitação veio até a escola e de qualquer jeito rendeu, o meu trabalho, o nosso, o da escola toda. Mas vou falar do meu, porque o que eu estava pensando não era projeto não, tinha usado esse nome, ficou chique, depois que a capacitação veio, eu estava querendo fazer um livro sobre plantas medicinais, então ia englobar resgate de valores e regaste das plantas medicinais. Agora, vai começar o projeto, agora, o nome é projeto, porque eu aprendi como se cria um projeto. Aí eu vou sair de casa em casa, já escrevi o nome de todas as plantas que nós vamos pesquisar, escrevi o nome das senhoras que vamos visitar, as senhoras mais velhas, vamos começar por ordem alfabética, vamos começar por D. Angelita.

O calendário escolar é o que vem de lá. A gente faz o planejamento em cima desse calendário, que já tem tudo, as datas certinhas. Quando termina a primeira unidade, a segunda. A gente faz o possível pra cumprir, mas, quando não dá pra cumprir, a gente faz uma observação, e aquela habilidade que não deu pra trabalhar, a gente inclui no próximo bimestre. Consegue cumprir, desde quando está em observação. A gente sempre cumpre o que tá escrito. Que o professor sempre traz novidade, sempre procura alguma coisa pra fazer além do que está no papel, no planejamento, no calendário. A Ilha de Maré é perto, mas se torna um outro lugar, que aqui cada um tem sua atividade diferente. Hoje, alguns alunos não vieram porque a mãe foi mariscar. Outros não vieram porque precisaram ir no posto de saúde em Praia Grande; outros precisaram fazer o cadastro e foram os alunos todos, a família toda. Então, hoje, foi um desfalque aqui. Na verdade, não atende, teria que ter um calendário junto à natureza. Um calendário diferente para a realidade daqui da Ilha, uma coisa bem estudada, bem planejada, porque ia entrar a natureza, ia entrar a maré. Só os estudiosos, os astrólogos, junto à secretaria, pra fazer esse calendário. Em primeiro lugar, deveriam chamar as pessoas mais velhas daqui da Ilha, faziam um levantamento e planejavam esse calendário, tipo horários. Hoje, no caso, os alunos da manhã seriam para a tarde. Na época do inverno, por

exemplo, esse calendário poderia ser modificado. Aqui é só o problema mesmo da mariscada. Porque quando a maré está muito alta, claro que não vêm. Os alunos ficam em falta. Poderia ser feito um armazenamento no outro mês. No verão, no caso. E até mudaria nosso calendário daqui. Aí a gente ficaria dezembro, janeiro, ao invés de ser férias, a gente ficaria em atividade. Em fevereiro e março, que é o tempo da chuva, a gente ficaria de férias.

Eles chegam um pouquinho atrasados, têm dificuldade. Poderia mudar o horário, que a maré que está cheia de manhã, à tarde não está. E poderia trocar. Ele chega atrasado, a gente recebe normal, em função da maré, mas aí o assunto não é repassado, o que já aconteceu antes, e ele fica no prejuízo. Mas são poucas vezes que isso acontece. Até comecei, há algum tempo, a ficar com os alunos que não atendem, mas a diretora falou que não pode ficar com aluno fora de horário. Porque, se acontecer alguma coisa, o aluno não está dentro daquele horário na escola. Ele tá matriculado de manhã, então, vindo à tarde, qualquer coisa a escola vai ser responsável. Eu tô pretendendo ficar das onze e meia até às doze com os que não acompanham ainda.

Utilizo esta área (pátio da escola), pra gente trabalhar com histórias contadas, que eles se sentem mais a vontade. Eu saio, toda quarta-feira para a entrevista com idosos.

Desde quando a sala é multisseriada, acabaram de vir alunos do grupo cinco. Tem pouquíssimos ainda que não acompanham, mas para o restante, eu acho que o horário é satisfatório. Tô aqui com essa classe multisseriada, com 21 alunos, e tenho alguns alunos com bastante dificuldade a nível de alfabetização. Tem alguns que, até se a gente fosse pelo velho paradigma, a gente botava alguma coisinha pra cobrir, mas só que, na faculdade, eu aprendi que a gente não pode mais passar estas atividades, mas tem alguns nesse nível de garatujas. Eu gostaria, se eu até tivesse tempo, eu ficaria dois turnos na escola, para separar esses alunos e dar uma atenção maior a esses alunos. Não é fácil, eu sempre falo pro meus alunos que sou duas em uma, porque eu trabalho duas séries, são dois livros, cada cabecinha, apesar que tem alguns que acompanham, mas eu trabalho com dois planejamentos. Quando eu trabalho com o livro de segundo, os meninos de 1ª ficam atentos aos de 2ª, aí eu acho que atrapalha um pouco. Sobre a multisseriação, é um pouco árduo, porque a gente se agita mais, sempre tem aquele aluno mais adiantado que termina logo as atividades, aí, o exemplo de hoje, eu tenho um de 1º ano que ele não quer

nem saber das atividades do 1º ano, então, ele faz as do 2º ano; eu acho que isso aí influi muito e atrapalha muito; o aluno J. C., ele é um aluno que sabe tudo, aí as atividades de 1º ano estão fracas pra ele, aí ele quer fazer as do 2º ano.

Cada dia eu trabalho com uma disciplina, mesmo porque a minha sala é multisseriada e fica difícil entrar com português, matemática; na lógica, já é junto. Na segunda-feira, trabalho com português e matemática, interdisciplinar. Peço pra eles trazerem o livro de português e caderno, na segunda-feira. Na terça, eles trazem o livro, os dois livros: português e matemática. Na quarta-feira, eles trazem o livro de ciências e, nesse livro de ciências, eu tô com um trabalho de pesquisa. Eu tô com um projeto, a diretora é sabedora. A gente sai de casa em casa, fazendo pesquisas sobre plantas medicinais. A gente vai na casa dos mais velhos. Já entrando também valores. Na quinta, eu trabalho com história, todos trazem o livro de história e caderno. E na sexta-feira, trabalho com geografia e algumas atividades lúdicas: quebra-cabeça, contar histórias. Na sexta-feira, que o nosso tempo é curto, só até dez e meia, então só trabalho com o livro de geografia. Eu sempre faço os grupinhos. Uma colega me falou que ela tá separando, coloca dois de primeiro ano e um de segundo ano juntos, para aquele de segundo ano ajudar aqueles de primeiro. E o tempo, a aula começa, das oito às dez; no primeiro horário, eu trabalho com o livro e, no segundo, já trabalho com o caderno, passando atividade para casa. Eu passo sempre a atividade que o aluno sabe fazer, sempre reviso o que a gente fez na sala de aula. No segundo tempo, eu faço a correção junto com eles, na lousa, e é o tempo de fazer a atividade de casa. O critério que uso é o do conhecimento. Porque aquele mais forte vai sempre ajudar aquele mais fraquinho. E quando eu não faço isso, deixo tudo misturado. Passo uma atividade extra. Eu li um texto e achei legal, ontem à noite, e trouxe pra eles. Vou trabalhar ortografia, palavras com cha, che, chi, cho, chu, essa família silábica. Nesse primeiro tempo, eu estou com língua portuguesa, que eu achei interessantíssimo esse texto. E agora, no segundo tempo, vou trabalhar com história, de primeiro ano e de segundo ano. Cada um tem o seu livro. O de primeiro tem o livro de primeiro e o de segundo de segundo. Distribuo as atividades também por série. Tem dias que o assunto está batendo: é comum para as duas séries. Eu sempre uso os assuntos do segundo pra abranger os de primeiro. Então, quando unifico a atividade, tomo como critério o conteúdo do segundo e aí generalizo para as duas séries.

Essa organização, na verdade, é feita com planejamento semanal. Na sexta-feira, a gente trabalha até às dez e meia com os alunos e aí a gente se junta, diretor e professores, e fazemos esta organização, dentro do planejamento. A gente faz o esqueleto do que vai usar durante a semana.

A avaliação é diária. Anoto algumas coisas, alguns avanços, no caderninho, e depois eu passo pro diário. É diário porque não é mais notas, assim, provas, é mais observação mesmo. Eu observo e faço o registro. Eu ainda faço, mas não é bem prova. Porque o ano passado eu tava com essa de prova, e um aluno ficava nervoso. Parei com esse negócio de prova. Inclusive, tem uma até pronta, mas eu não vou dizer a eles. Eu vou chegar no dia e dar normal, sem essa questão de taxar que é prova, que eles ficam inibidos. Aplico os instrumentos de avaliação, no final de cada bimestre. Eu conto tudo: atividade de casa, frequência, comportamento.

Meu intuito é sempre melhorar, fazer dos meus alunos leitores, porque quem lê viaja, quem lê vive, quem não lê é como se fosse cego. De repente, a gente vai lá no continente, olha uma placa de ônibus, não sabe, vamos ler, porque quem lê conhece o mundo; quando forem no ônibus, vão lendo tudo o que vocês verem, vão juntando as letras. Se tiver dificuldade, pergunta a quem tá do lado, a mãe ou o pai, a pró.

Além dos alunos que demonstram alguma deficiência genética, e alguns pais, as vezes, não aceitam, a gente sempre chama, mas os pais se bloqueiam, não aceitam as deficiências. Então, a gente leva o ano todo, tomando aquilo pra gente, tentando resolver daqui, dali. Vai por um caminho, vai por outro, tentando resolver, da melhor forma. E é ruim, quando chega no final do ano, a gente não tem o resultado, porque já não depende de nós, depende de um psicopedagogo na escola. Eu tenho esse sonho de ter um psicopedagogo aqui, para trabalhar esses alunos. O professor tem um lado que consegue, mas tem coisas que a gente vê, mas não pode afirmar, pois a nossa formação não permite.

O que diferencia a Ilha do continente é o transporte, que não tem horário fixo. A gente fica a ver navios; a gente nunca pode ter horário marcado; a gente nunca pode ter aquele compromisso, a exemplo da professora que trabalha aqui, ela sempre chega preocupada porque não tem o horário certo. Tudo o que a gente quer também, na verdade, é outro espaço. Ilha de Maré x Salvador, já fica outro lugar, a gente já se sente fora, por causa desse trajeto, por causa da embarcação, que não tem horário certo. A Ilha não seria uma zona urbana, porque tá longe do continente.

Professora Samara: classe multisseriada: grupos de 2 e 3 anos (vespertino) e grupos de 4 e 5 anos (matutino)

Formei-me professora. Comecei a fazer magistério e não concluí, pois o curso deixou de ter oferta; eu fazia na escola de Paripe. Engravidei, casei e deixei de estudar. Depois que meus filhos estavam criados, retomei os estudos, porque os professores daqui da Ilha tiveram a oportunidade de concluir o segundo grau para ficar em sala de aula. Veio um decreto que determinava que só poderia ficar em sala de aula, quem tivesse magistério. Então, veio o PROFORMAÇÃO, que era lá no ICEIA. Tempo difícil e gostoso. Quando era mudança de módulo, nós tínhamos que passar quinze dias lá no ICEIA. Largávamos a nossa família, nossos maridos, nossos filhos, tudo, em casa, e íamos; tudo isso pra conseguir novos conhecimentos, para trazer para a sala de aula; e foi assim que a gente conseguiu fazer o magistério. Foram três anos de estudos. Quem tinha vontade mesmo em ficar em sala de aula, ser professor, teve que enfrentar tudo isso. Depois surgiu a UNOPAR, a distância. Dei continuidade, paguei minha faculdade, e concluí o curso de Pedagogia. Através dos estudos, a gente vai gostando mais. É bom trabalhar assim, vêm os relatos, e a gente vê que não é só aqui na Ilha de Maré que tem essa dificuldade, tem outras pessoas que também têm. Nessa trajetória, encontramos pedra no caminho, tivemos que dar um pulo bem alto pra poder ultrapassar. Foi nessa época que perdi a minha mãe, que tomava conta dos meus filhos, para que eu pudesse estudar. Se você não tiver uma família, realmente, você não consegue nada. Ser professor é por amor!

Sou formada em Pedagogia; já tem uns quatro anos que eu consegui concluir meus estudos. Morando aqui na Ilha de Maré consegui concluir o Ensino Superior, com muita dificuldade, na UNOPAR. A maioria aqui foi graduada pela UNOPAR. É escola a distância. Era como nós poderíamos frequentar a faculdade, a distância e aos sábados. Durante a semana, em sala de aula. Sempre trabalhei dois turnos, com 40 horas, e quando chegava sábado ia pra lá, para o continente, para poder estudar e fazer o melhor trabalho, em sala de aula, com as crianças. Em sala de aula, nós estamos aprendendo a cada dia. E se a gente busca o conhecimento, quem tá ganhando são as crianças. Ainda tem um longo caminho a ser percorrido, pois pretendo fazer a pós. Será que é certo nós gastarmos tanto, nos sacrificarmos tanto, para estar numa sala de aula por amor? Precisamos de um salário digno. Será

que é justo uma pessoa que lutou tanto para conseguir uma graduação, receber um salário mínimo, ou até menos que um salário mínimo, e outros, que só concluíram o segundo grau, estão recebendo igual ou até melhor do que nós? Eu espero que venha a melhorar e que os poderes públicos olhem o lado da gente. Assim, todo mundo só tem a ganhar, nós professores, os alunos, os pais, e a rede mesmo, a municipal. Quem é que não quer trabalhar com bons professores; qual é o diretor que não quer um bom professor na sua escola, pra ser uma escola de nome. Para isso, dê um salário digno e capacitações para estar em sala de aula. A gente está trabalhando da maneira correta, mas é muito bom, quando vem alguém com mais experiência, faz aquele relato. Eu tô trabalhando certo, tô indo pelo caminho certo, mas já inova, cria uma maneira nova de se trabalhar, que dá resultado, de maneira diferente, mais agradável. Sobre a Formação da SECULT: vir de lá pra cá é mais fácil pra fazer a formação, porque irmos daqui pra lá é mais difícil, a quantidade de professores é maior. A formação pode ser a mesma, intercalando algumas coisas, porque a gente trabalha em cima da realidade do aluno. Que venha o novo pra gente adaptar em cima da nossa realidade, mas sempre buscando de lá, mostrando a eles o outro lado, porque eles não ficam só aqui na Ilha, mostramos a diferença entre a Ilha e o outro lado.

Trabalho em sala de aula, há mais de 18 anos. Agora estou aqui na Escola Municipal de Botelho, mas já trabalhei na Escola Municipal de Bananeiras, e na creche escola, aqui no Botelho. Sempre trabalhei sem ter carteira assinada, como voluntária, tem uns 5 anos que estou de carteira assinada. Estou trabalhando pela FEA e sempre trabalhei em classes multisseriadas. A minha trajetória de professor é muito longa; se fosse carteira assinada desde o começo, eu já estava para me aposentar. Cada um de nós tem um objetivo, tem uma parcela para somar na vida da criança, que é o bom cidadão de amanhã. Trabalhar em sala de aula com a criança, o bom, o bonito, o certo, pra ver se a gente consegue dar uma parcela da nossa contribuição pra que, amanhã, essa criança seja um cidadão de bem. Já fui trabalhar no continente, mas senti necessidade de voltar, ainda tinha que vir para fazer alguma coisa; meus alunos fazem parte da minha vida. A melhor coisa é trabalhar com crianças, pois elas são verdadeiras.

Meu contrato é pela FEA, empresa terceirizada da Prefeitura. Trabalho quarenta horas. Eu sei que não é professor. Os dois turnos, no meu contracheque, vêm oitocentos e quarenta e alguma coisa. Bruto, é mil e pouco.

A escola tem se relacionado com a cultura local. Nós conhecemos os pais dessas crianças, a realidade delas, a escola procura sempre trazer a família. Desse jeito, elas nos ajudam e a gente ajuda a elas, porque, as vezes, quem tem que ser trabalhado, não é a criança, é o pai. A escola está fazendo um bom papel aqui nessa comunidade.

Nós temos uma escola maravilhosa, e fora que o que nós temos aqui nessa escola, tem escolas particulares que não têm. Então, nós somos beneficiadas por isso, porque a área é rural, mas a escola não, porque a gente busca o melhor pra nossa escola. Temos uma biblioteca, com livros maravilhosos que a Prefeitura mandou, os livros são divinos, vieram lágrimas nos meus olhos, quando esses livros chegaram aqui, porque eu gosto de contar histórias pros meus meninos, eles também se encantam. A minha escola é uma escola pública, mas não fica devendo nada pra ninguém, porque a gente procura fazer um bom trabalho e temos material, esse material pedagógico que chegou é ótimo, ainda falta lápis, falta massa de modelar, mas a educação infantil aqui nessa escola está bem servida. A escola não é rural, a localidade é rural e as crianças são diferentes. As escolas deveriam aproveitar o máximo que puderem da vivência e do tempo de experiência que o professor tem, e dando sempre importância ao que o professor fala, procurando melhorar o professor o mais que puderem, porque o professor nunca para de estudar. O professor tem que estar aprendendo. A cada dia, a gente aprende; dorme com um pensamento, quando chega na sala de aula, aquele pensamento muda, devido a uma palavra que a gente ouve na sala de aula, com os próprios alunos. A vivência, o dia a dia, o mundo, a sala de aula é que nos ensina, os alunos nos ensinam e a gente está em busca do conhecimento.

Para nós, que moramos aqui na Ilha, dá pra conciliar. Agora, pra quem não é daqui e mora fora, pra vir trabalhar aqui na Ilha é que não dá, principalmente no tempo do inverno, que o mar fica revolto. Porque nós aqui já tivemos períodos de fortes tempestades, mas ultimamente não estamos tendo. De uns dois anos pra cá, o pessoal aqui viaja tranquilo. A merenda chega. O calendário se aplica corretamente, porque nós moramos aqui; se morássemos fora, não. Usamos o calendário para os meus meses do ano e as datas e o relógio também para medir as horas; a gente tem noção do tempo através do relógio.

As vezes tem aula extraclasse, tem a biblioteca, que eu trabalho, eles gostam muito. Durante a semana, uma ou duas vezes, e também fora da escola, tem um

campo aqui muito importante, que tem uma vegetação maravilhosa, a gente também vai. Tem também a praia, principalmente quando a gente tá trabalhando sobre animais e mesmo o meio ambiente, que a gente trabalha, quase todo dia.

Sempre trabalhei em classes multisseriadas. E esse é um trabalho que requer muita paciência, requer muita atenção, requer disponibilidade, porque, se a gente não tiver um tempo disponível, não consegue fazer um bom trabalho. Trabalhar em sala multisseriada, alguma série vai ficar com um pouco de deficiência. Tem os mais avançados; como eu trabalho com o grupo 4 e 5, pela manhã, o grupo 5 tá indo bem, já o grupo 4, eu sei que tenho que me dedicar até mais a eles. E o grupo 5, eu também não tenho que me dedicar? Então, como é que eu fico, como é que fica a minha situação de professor? Então, eu tenho que ver o tempo para o 5 e o tempo para o 4. E as atividades, que também são diversificadas, são diferenciadas, como é que eu faço? Eu faço uma atividade para eles como grupo 5, eles já tiram do quadro, eles já formam palavras. Os do grupo quatro não, eles são mais lentos, têm mais lentidão para aprender. Eu tenho, assim, que ficar fazendo mais atividades de coordenação motora para eles. Os do grupo 5 já estão mais adiantados, os do 4, eles estão mais atrasados um pouco, mas eu tenho que me dedicar ao grupo 5. Apesar deles estarem mais adiantados, eu tenho que me dedicar também mais a eles. Então, seria bom que não houvesse multisseriadas, que cada professor ficasse com a sua série, porque, assim, poderíamos nos dedicar mais, cada professor com a sua série. Não é que a gente não se dedique. Nós nos dedicamos sim, mas o tempo é pouco. Se a gente tivesse uma sala que trabalhasse só com o grupo cinco, todas as atividades eram voltadas apenas para o grupo cinco; o tempo de atividade era voltado só pra elas, então, eu terei todo o momento, o tempo todo, para aquelas crianças do grupo cinco. Eu gosto de passar em cada mesa; toda hora eu tô na mesa deles, olhando a atividade, o que ele está fazendo: olhe você desceu da linha, eu quero que trabalhe na linha correta; você subiu aqui, o cinco está deitado; eu vou de mesa em mesa, aluno por aluno. Nesse momento, o grupo quatro já está esquecido, requer tempo pra isso, não é só você passar o olho e pronto, você vai, já pega uma borracha, ajuda a criança a apagar pra corrigir aquela atividade, e a gente, depois, vai pro grupo quatro. O grupo quatro também, você não pode deixar ele sozinho. Você tem que fazer o mesmo processo, você tem que estar junto, de mesa em mesa, aluno por aluno, porque o correto é agir assim, mas a gente não tem tempo de fazer isso. Na multisseriada, a gente não tem tempo pra fazer isso.

Então, você tá com uma turma e a atividade é diferenciada, você não pode de maneira nenhuma fazer a mesma atividade para os dois, tem que ser diferenciada, porque um já está avançado e o outro está avançando, então, não pode ser igual, porque o trabalho com multisseriada é assim. Hoje mesmo, eu trabalhei as vogais com o grupo quatro, mas sempre tendo que retornar e, para isso, tem que estar próxima da criança. Porque, se você dá a atividade e sai, vai para a outra, quando você retorna, você tem que fazer alguma correção ali, a não ser que a criança esteja bem avançada. E o grupo cinco, do mesmo jeito, tem grupo cinco que nem todos estão no mesmo ritmo, um tá bem avançado, outro tá mais vagaroso; você tem que ter mais tempo para os vagarosos, porque eles estão vagarosos, você vai abandonar eles, não! São esses que precisam de mais tempo, porque eles estão bem lentos e você tem que estar mais com eles; e o que está mais adiantado, você até facilita, você já passa a atividade e diz: faça isso, isso, isso, pronto, a criança vai embora.

São duas atividades. Tem dias que é uma atividade só, depende da compreensão do aluno pro conteúdo. As vezes, a gente dá um conteúdo ou até a técnica que a gente usa facilita, e a gente conclui e dá pra fazer outra atividade; as vezes aquela técnica não foi produtiva, eles não avançaram. Tem também a atividade lúdica, tem que ser trabalhada com eles, dos brinquedos, que são distribuídos. Eles pedem muito. Se eles querem uma coisa, e você faz vista grossa, o trabalho não rende, porque criança, quando gosta de alguma coisa, gosta mesmo. Eles gostam de brincar, gostam de música, os brinquedos de armar, que são muito importantes, porque vão surgindo várias coisas durante a brincadeira. Então, na verdade, a gente desenvolve até mais de duas atividades, porque sempre a gente trabalha assim. A área de conhecimento de matemática, ela não vem pura, vem sempre com uma linguagem, vem com o português. No outro dia, a gente já usa conhecimento de mundo, que também já entra português. A gente nunca trabalha com a área de conhecimento sozinha. Nós trabalhamos com língua portuguesa, matemática, natureza e sociedade, música, artes visuais, e trabalhamos com formação pessoal e social. São as áreas de educação infantil. A técnica tem que ser diferenciada, porque o que leva a criança de dois ou três anos a se empolgar, a querer fazer, a se interessar, não é a mesma coisa que a de quatro e cinco anos. Elas já estão mais avançadas, precisam de uma coisa dentro do conhecimento das habilidades já alcançadas de cada qual. Na hora da rodinha, o critério é o mesmo,

porque é a hora da novidade, são todos juntos ali. Cada um vai contar a sua novidade. As vezes, até coincide, por serem da mesma localidade e por serem até irmãos. Já na hora de uma atividade escrita, os de quatro e cinco anos fazem cabeçalho todos os dias. Copiam do quadro. Os de dois e três anos não fazem isso. Tem que ser uma atividade no papel escrito, eu tenho que orientar mais pra eles poderem responder à atividade. Nós não temos livros, trabalhamos no papel, só pra eles responderem, mas eu tenho que explicar mais, trabalhar mais com eles. Já tem alguns de dois e de três anos que já têm uma habilidade que aqueles de quatro anos já alcançaram, porque o conhecimento de uns vem com mais rapidez e, de outros, com lentidão. Tem crianças de três anos que avançam e que já podem estar junto com os de quatro. Então, a gente já coloca sempre mesclando. O segundo momento, eu já coloco assim: os de quatro e cinco anos já têm o cabeçalho pra eles preencherem, os de quatro anos também fazem o mesmo trabalho que os de cinco. Fazem o mesmo trabalho, a resposta é que não é igual. Os de cinco acabam mais rápido, eles já dominaram. Desde os quatro anos, já é trabalhado isso com eles. Então, quando eles chegam com cinco anos, que muitos já fizeram seis esse ano, eles rapidinho fazem o cabeçalho, tiram do quadro e os de três anos também estão encaminhando pra isso. Planejo a mesma atividade para as duas idades. Agora, durante o desenvolvimento da atividade, eu percebo aquele aluno que não está acompanhando, eu já mudo. Mas, de primeiro, vai igual para todos; durante o desenvolvimento eu já vou fazendo as mediações. Quando um aluno não alcança, ele vem pro meio dos outros e aí eu vou procurar ver uma técnica diferente para que ele chegue àquele conteúdo. Quando um aluno não consegue a resposta no tempo previsto, é trabalhada de forma diferenciada com ele, para que ele venha também a alcançar, não fique para atrás. Mesmo que não seja no nosso tempo, seja no dele, mas que ele venha a alcançar. Sempre trabalho duas áreas. Toda segunda, eu trabalho com português e matemática. Agora, é flexível, porque as vezes não dá tempo, pelo retorno que o aluno tem da aprendizagem. No outro dia, já pode ser três, é flexível. A gente vai por idade, se a criança avançar, melhor. Eles têm costume de ficar muito soltos. Com a educação infantil, eu não trabalho prendendo os meus alunos. Eles não ficam muito tempo sentados, isso já é costume, isso já é cultura daqui das crianças da Ilha, eles brincam muito. Ao vir para a escola, tem criança que a gente percebe logo. Eu espalho livros em cima da mesa; na outra, eu já coloco alguns brinquedos; na outra, eu já coloco umas bonecas. Alguns vão pros

livros, outros perdem logo o interesse, se não forem muito figurados. O livro tem que ter bastante figura, diversificadas pra poder chamar a atenção deles. Quando vai pra brincadeira, é a maioria, porque eles já sabem dizer o que querem e o que não querem. Eles gostam de brincar, tem um objetivo para cada brincadeira que tá ali, eu também faço a mediação. As vezes, música, eles gostam de música. As crianças daqui da Ilha gostam de músicas e eu trabalho músicas.

Nós ficamos em sala de aula da Educação Infantil, das oito às 11:40h, às vezes até meio-dia. Mas o tempo é pouco. Eu acho o tempo pouco para trabalhar duas séries numa sala só. Pela manhã, Educação Infantil, grupo de 4 e 5 anos; à tarde, eu trabalho com o grupo de 2 e 3 anos. Também é um pouco difícil, porque tem pessoas que acham que Educação Infantil, grupo de 2 e 3 anos é só para brincar, e na verdade não é. Cada atividade feita tem um objetivo. Se as crianças estão ali, com jogos, pra elas é brincadeira, mas, pra nós professores, tem um objetivo, aquela brincadeira, aquele jogo que eles estão ali armando, aquele quebra-cabeça. Tudo ali tem um objetivo que nós, que somos professores, sabemos. E essa é a melhor forma de trabalhar com eles, que é o lúdico, porque eles aprendem muito. Eu já vi notícias e reportagens que tem alunos que gostam muito de música, gostam de agitação, e tem professores que falam que não vão conseguir concluir o trabalho com esses meninos, porque chamam até de bagunceiro, mas na verdade não é. Então, em cima daquela música que eles gostam, no ritmo do batuque que eles gostam, ali dá para a gente trabalhar o Português, a Matemática e as outras matérias. Só é a gente saber dosar, dentro do limite que é dado pra gente em sala de aula, certo? Minha criança entra na sala de aula, eu procuro sempre chegar antes para receber, porque tem alunos que só entram na escola quando eu chego. Eu não sei o que eu consigo passar pra ele. Eu não sei se é uma segurança, porque eles deixam a mãe em casa e ficam com o professor na sala de aula. A atividade, pela manhã, começa às oito. A chegada das crianças, eu sempre procuro chegar antes das oito na escola, pra poder receber as crianças, que elas se sentem mais confiantes. Tem a hora da rodinha, que é a hora da novidade, quando eles chegam, logo nós fazemos a rodinha. Tem a oração, tem as musiquinhas. Eles contam o que aconteceu durante a noite, se aconteceu alguma coisa assim. Porque as vezes tem algum acontecimento num local, que eles trazem pra sala de aula. Uns quinze a vinte minutos, não leva mais do que isso, não. As vezes tem aula extraclasse; ao

retornar, tem a hora do recreio. Após o recreio, vem a explicação da atividade pra casa.

As atividades são programadas dentro do planejamento que é feito em cima das habilidades que contemplam no diário de classe; através dele, a gente vai elaborando o plano de aula. A cada bimestre, a gente vai fazendo o planejamento e, em cima dele, nós vamos destrinchando, pra fazer o planejamento diário. As habilidades trabalhadas no planejamento, quando eles não alcançam as habilidades num bimestre, não ficam pra trás não. Já que não alcançou no bimestre trabalhado, a gente coloca no próximo bimestre, até a criança alcançar aquela habilidade. Nós não trabalhamos com quantidades e, sim, com qualidades, porque, se a gente coloca cinco, seis habilidades, se for muito para a criança, no decorrer do desenvolvimento, a gente percebe, se é muito ou pouco, e, então, a gente amplia no próximo ou diminui. O planejamento é flexível, porque as vezes tá dentro do conteúdo, as vezes não. Mas a gente consegue encaixar no conteúdo que tá sendo dado, porque a gente não pode perder o que eles trazem. A gente tem que dar valor ao que vem de fora, ao que vem deles, ao acontecimento da localidade. A localidade não é muito grande, é pequena, então, qualquer coisinha que aconteça fora do normal, ou que não é rotineira, já é uma novidade que eles trazem pra sala de aula, e é trabalhada também. Não pode ser coisa muito demorada, porque acho que, pela idade, eles não estão tão empolgados. Começa. Agora um fala, outro fala, daqui a pouco já passa pra outra coisa. Eu já tenho que interferir pra mediar, pra não ficar aquela mesma coisa.

A avaliação, na educação infantil, é feita por conceito. Escolho na sexta-feira ou na quinta-feira e faço uma avaliação com eles. As habilidades que foram trabalhadas durante a semana, pra gente saber se eles alcançaram. É processual, a cada final de unidade. A gente não deixa pro final da unidade, na educação infantil. Quando acontece alguma coisa, algum avanço, a gente registra no caderno e, depois, coloca no diário. O mesmo diário que uso para os alunos de quatro, uso para os de cinco, porque as habilidades são as mesmas. Os alunos estão organizados no diário, assim: primeiro vem os de quatro e depois os de cinco. Faço essa separação, pra eu saber até mesmo na hora de avaliar, porque eu conheço. Se um aluno não alcançou, eu digo: ele só tem quatro anos, e ainda tem tempo pra isso. No grupo de dois e de três, eu faço a mesma coisa.

Ser professor requer muito amor a sua profissão, senão, você não consegue nada. Se você vai para aquela sala de aula só para, no fim do mês, ter aquele pequenininho salário que nós temos aqui, você não consegue nada. O papel do professor é mudar e ajudar o indivíduo a crescer, direcionar o aluno para um futuro melhor.

Infelizmente, a gente sabe que o tempo de aprendizagem da criança não é igual, cada um tem o seu tempo, cada um tem o seu tempo para se desenvolver naquelas habilidades esperadas pelo professor. Qual é o professor que não quer chegar em sala de aula, passar um bom conteúdo, e no final da aula fazer aquela revisão e o aluno tirar de letra tudinho o que a gente pergunta. É uma coisa maravilhosa. Qual é o professor que não gosta, quando o aluno entra com dois anos de idade só fazendo rabiscos e aos 5 anos sai escrevendo o seu nomezinho completo, formando palavras, juntando as sílabas para formar palavras, retirando do quadro, é muito gratificante. Peguei o caderno de um aluno, as lágrimas vieram nos olhos, porque a mãe dele é uma pessoa assim precisada, e ele é um filho adotado, ela pegou ele pequeninho, na maternidade, mas ele é uma criança maravilhosa, ele pega as coisas rapidinho, ele aprende com facilidade, ele é interessado. Aí é que a gente vê quando a criança tem tudo e não dá valor, e quando não tem nada, e dá valor a tudo, até um pedacinho de lápis, que a criança vem pra escola, a gente vê que com aquele pedacinho de lápis ele faz maravilhas, e tem crianças que vêm com dois, três, na mochila, e só faz o rabisco e nem liga pra nada, e lasca o caderno e faz e acontece. Eu não falo de diferença de idade não, as mesmas idades. Falo daquela criança que tem vontade de aprender e que precisa da gente, precisa do professor, e o professor também precisa do aluno, porque em cima daquele aluno é que a gente tem vontade de crescer, para passar tudo de melhor para ele e para os outros também.

Então, nós professores, temos um papel muito importante na vida deles, assim como eles têm na vida da gente, porque quando falta um aluno, a gente sente falta, a gente conhece o aluno até melhor do que certas mães. Eu conheço o meu aluno e sei quando ele tá doente, ou está com algum problema em casa, com a família ou de saúde. A cultura das crianças, elas vêm pra escola com a vivência de mundo de cada família, e cada uma tem um modo de educar, e a gente, aqui na escola, procura trabalhar o melhor. Cada criança chega com a sua realidade na sala, pra, nós professores, labutar com a diversidade é difícil, mas a gente chega lá, vai

tentando contornar e fazendo o melhor daqui, o melhor dali, e a gente consegue o melhor. Muitos alunos, você chega na sala, faz perguntas a eles sobre a Ilha, eles respondem tudinho a você, várias coisas eles já sabem, se você pergunta sobre o outro lado da cidade, eles não sabem, pergunte os tipos de mariscos que existem no mar que eles sabem, os peixes sabem, o nome das localidades daqui, algumas sabem, os da cidade não. Tem criança que tem alguma deficiência na aprendizagem e nós professores não temos o direito de dizer qual é essa deficiência, mas algum especialista poderia afirmar isso.

Nem todo mundo é igual, nós somos diferentes, independente de idade. Tem criança que até com cinco anos tem mais aprendizagem, chega mais rápido do que a de seis anos.

Depende do professor. Tem pessoas que gostam muito de mostrar para os alunos as coisas dos antepassados, as coisas de antigamente, e as coisas da atualidade, e já tem outros que são focados na atualidade, não mostram muito para os alunos as coisas do passado, mas é importante que se traga, principalmente para quem é da Ilha. Os alunos que são daqui, eles têm que conhecer a realidade deles, o de antes e o de agora, usar também o pensamento deles, o que vocês pensam que vai ser daqui a alguns anos; tem que trabalhar muito isso, o antes, o agora e o depois, em cima da realidade daqui da Ilha.

Tem pessoas que sabem que o dia clareou no inverno, e só clareia a partir de cinco e meia da manhã, em diante, eles já sabem, as vezes através do galo ou dos outros animais, o galo cantou já é de madrugada, já está caminhando para umas 4h da manhã. Eles não precisam nem de relógio. No inverno, eles já sabem que é cinco e meia, 6h, que o dia já está clareando, 5 e meia mais ou menos em diante, já no verão, 5h, eles já sabem que é 5h, o dia já está claro, já tem a noção de tempo, se é inverno ou verão, e tem pessoas também que, quando o sol está quente, tem a sombra, a gente vai andando, no que vê a sombra, se pisar na cabeça, é meio-dia. Tem pessoas, as mais velhas, que sabem disso, que é meio-dia, não precisam do relógio, mas a gente na escola tem que ter o relógio para estar marcando as horas, passando para eles o conhecimento do dia e horário, através do relógio e do calendário. É para a escola se interessar mais nesse ponto aí, porque o tempo vai passando, as pessoas mais velhas vão morrendo. Então, as crianças têm que ter esse conhecimento para poderem passar para os filhos deles. Porque vai ter um tempo que não vai existir, assim como as festas populares aqui da Ilha, que são as

festas de Nossa Senhora das Neves, Nossa Senhora das Candeias e Nossa Senhora Santana. Se a gente não participa e as crianças não vivenciam isso, acaba se perdendo, porque vai se interessando por outras coisas, até mesmo por outra religião e assim vai deixando no esquecimento essa coisa que a gente já tem enraizado aqui, no pessoal da Ilha.

Quando a maré vaza, eles já sabem o horário. E de cada enchente e de cada vazante, eles já sabem a diferença do dia, do horário. Tem pescadores que conhecem a hora que a maré enche e que está vazando.

Salvador já é aqui, Ilha de Maré é Salvador. Apesar que eu considero a Ilha de Maré, zona rural, mas é uma ilha. Mas o que é que tem na zona rural? Carroça, bicicleta, boi, cavalo, fazendas, chácaras, é o que nós temos aqui. Não temos uma rede de farmácia, não temos uma rede de supermercados, não temos cinema. Temos escola, sim, mas é ou não uma zona rural? Nós precisamos de muita coisa, dificuldades aqui nós temos, muitas, principalmente quando chega o tempo do inverno, o mar fica revolto, como é que atravessa para o outro lado? Em tempo de escola, se a gente estiver estudando lá, como é que a gente vai? Eu mesma tenho medo, quando o mar está revolto, eu não atravesso. Eu ainda não vi ninguém falar que tem tudo o que precisa aqui, porque não temos, eu nasci aqui e tenho 44 anos, me criei entre aqui e Paripe, esses dois lugares. Se eu quero me desenvolver, estudar mais, eu tenho que ir para Paripe, aqui não. Aqui é só o trabalho, desenvolver um bom trabalho, buscando, lá na cidade, pra trabalhar aqui na Ilha. A Ilha é rural e a escola não é rural.

Professora Liá: classe multisseriada: 4º e 5º anos (matutino)

A minha história como professora começou antes de eu nascer, a minha avó foi professora, no Pantanal, e tenho tia, irmã, tudo que trabalha na área de educação. Fui criada no internato, o meu primário, ginásio, o magistério e início de faculdade foi feito no internato. Saí já tava fazendo o terceiro semestre da faculdade. Escolhi Pedagogia porque gosto da educação.

Tenho nível superior, tenho pós-graduação. Eu tenho pós-graduação em metodologia das ciências e da matemática de um a quatro e educação lúdica. Sou pedagoga, formada pela universidade lá de Cuiabá, a UFMT.

Comecei a trabalhar cedo, com a educação de adultos, com o antigo Mobral. Depois trabalhei com a primeira e a segunda série e depois eu fui trabalhar com alfabetização. Fiz concurso, passei e trabalhava no segundo grau com magistério, pois o MEC autorizou. Era técnica de alfabetização, psicologia, sociologia e metodologia. Trabalhava de manhã, na Prefeitura, com alfabetização, nos bairros que naquela época era seriado, não é como é hoje, e depois, à tarde e à noite, eu trabalhava no segundo grau com técnica de alfabetização, sociologia e metodologia. Eu dormia e amanhecia com a educação. Tive filhos, criei meus filhos na sala de educação. Fui professora, diretora, porque eu tenho três habilitações na Pedagogia: a administração escolar, docência e orientação, mas eu gosto mais de docência, já trabalhei na administração, mas não é meu fraco. Só não tinha trabalhado com a educação infantil, lá em Mato Grosso, trabalhei com educação infantil não na escola, mas em creches, porque eu fiz técnica de educação infantil em um curso a parte. Aposentei, voltei para a sala de aula, fiz pedagogia da maioridade ou melhor idade, fiz pintura, teologia, e fiz técnica de educação infantil e fui trabalhar em creches. Vim para cá, para Salvador, porque o meu marido é baiano. Fui trabalhar com educação infantil, com Nívea (Diretora da Escola atual), na Escola Ilda Fortuna e depois fui para a Escola Esperança de Viver, com a educação infantil. Ela (Nívea) me convidou para vir para cá para a Ilha de Maré e estou com a sala multisseriada. Eu nunca tive essa experiência, é a primeira vez. Tá sendo o grande desafio para mim.

Sou contratada pela FEA, empresa terceirizada. Meu salário hoje líquido é de seiscentos reais. A minha função, na carteira, tá assinada como técnico dois. Acho uma falta de respeito, mas já sou aposentada. Está sendo uma experiência nova para mim, estou ajudando as crianças e estou me enriquecendo. Tudo que possa enriquecer o meu eu, o meu ser, vale a pena. Tô sendo importante para eles. Eu tô na educação, não é pela remuneração, eu tô porque gosto.

Vou fazer reunião com os pais e com os alunos. Depois dessa reunião é que serão tomadas as decisões. Vou expor todas as dificuldades, como eles estão e como nós iremos trabalhar.

O certo seria ter um calendário diferenciado para Ilha, por causa dos problemas que a ilha tem. Por causa da maré, que aqui é tudo diferente. Tudo gira em torno da maré. Mas normalmente estamos seguindo tudo de acordo com aquilo ali. Com dificuldade, mas nós estamos conseguindo. O calendário devia ser específico para a Ilha. Verificando os dias da maré, porque o pessoal aqui que

conhece, como é o caso daquele senhor, que sabia o dia que a maré é alta e que a maré é baixa. Aproveitar o conhecimento da comunidade, para fazer em cima desse conhecimento o calendário. Isso melhoraria o trabalho na escola. Não sei se você viu a alegria das crianças quando a gente trabalha de acordo com a realidade delas. Tudo isso que eu já consegui, foi porque eu tô trabalhando valorizando a comunidade, que tudo que eu dou eu faço um paralelo do que é dado, com o que acontece no Brasil e o que acontece aqui na comunidade. Só respeitar o desenrolar da maré. Em relação a esses períodos, não teria muito problema. Respeitar, porque lá em Salvador é uma realidade, aqui tudo é diferente. Faz muita diferença na sala de aula. Não sei se seria o caso, como da experiência que eu tive, nas escolas lá em Mato Grosso, que respeitam o período da colheita, período das enchentes, respeitar esse período que a maré joga muito. Eu sei que é no início do ano que é difícil e que tem o período da chuva. Tudo isso também ainda tô aprendendo, mas eu sofri muito com o negócio de atravessar, passar mal, ficar enjoada. É no início do ano que quase não tem barco, ninguém quer atravessar. Começar as aulas depois ou um intervalo nesse período. É igual ao caso de muitas comunidades que dependem do período, como tem no Amazonas, lá mesmo no Mato Grosso, na época da enchente, da colheita, que nesse período as crianças estão de férias, porque aí não atrapalha a aula.

Sobre as aulas de reforço: eu faço no outro turno, a tarde. Eu passo o dia inteiro aqui. A escola considera o contexto da Ilha, porque a aula aqui começa oito horas, o certo seria começar às sete horas. Consideramos o tempo das famílias.

Sobre o uso da biblioteca: não tem tanta frequência, é bem esporádico. No pátio, principalmente quando o ar está carregado, que aluno meu já passou mal dentro da sala, com o cheiro desse produto químico. Aí eu venho para cá com eles. Quando acontece isso, eu saio. Tenho que bolar atividade para trabalhar aqui, porque aqui não tem a lousa. Aí, então, eu faço uma leitura dinâmica, ou faço um jogo.

Nesse trabalho da sala multisseriada, que tem o aluno com dificuldade em alfabetização, não só em letras, mas eles não sabem escrever, eles têm dificuldades de escrever, trocam as letras, as palavras começam de um jeito terminam de outro. Além disso, eles não escrevem nem o nome deles, não estão sabendo escrever, estou com dificuldade imensa nisso, se eles têm dificuldades na leitura, na escrita, logo, nas outras disciplinas, vem a dificuldade. Em matemática não sabem as quatro

operações, já no quinto ano. Tem aluno no quinto ano que tem que tá voltando tudo de novo, é um trabalho minucioso. Espero que eu consiga sanar todas essas dificuldades e poder ajudar eles a obter a vitória, no final do ano. Estou na educação porque gosto do meu trabalho, faço com amor. Penso que os conhecimentos dos alunos deveriam corresponder, porque o aluno que está no quarto e quinto, que já vai para o ginásio [Fundamental II], vão para o sexto ano que é a antiga quinta série, então eles deveriam já estar prontos, porque eles aqui é um dos últimos anos, principalmente o pessoal do quinto ano. Só que eles têm ainda muita coisa que precisa, tá sendo um grande desafio, na realidade, elas são duas turmas, mas eu me vejo dentro de uma só, porque eles têm dificuldades iguais, na escrita e na leitura, então, para mim, eu equiparo, tanto é que eu pretendo fazer um trabalho com dois horários, para fazer essa divisão que têm ser feita de quinto e quarto, porque o quinto ano já vai pro sexto ano, então a aprendizagem deles tem que ser mais acelerada, o conteúdo tem que ser mais trabalhado. Porque tem hora que é o quarto ano que não sabe, outra hora é o quinto, então, eu tenho que tá dosando o assunto para as duas turmas equiparar, porque senão fica um lá na frente e outro lá atrás, e eu não tenho como trabalhar, porque é difícil trabalhar com duas turmas na sala. Você tem que tá mais ou menos nivelado, para você poder obter algum resultado. Organizar atividades numa sala multisseriada é difícil, principalmente quem nunca trabalhou numa sala multisseriada, como o meu caso, que a vida inteira eu trabalhei como sala seriada. A diferença é que você tem que pensar que tem dois tipos de aluno, que tem alcançar com o mesmo objetivo, que é aprender, é aprendizagem. E você não pode cobrar do mesmo jeito, porque tem aluno de tudo quanto é jeito. Na turma de quarto e quinto ano, o diário é o mesmo para as duas séries. No projeto, tudo é igual, quarto e quinto ano. O que é para um é pra outro. Só a única coisa são as habilidades que são cobradas, diferentes.

Pretendo trabalhar a tarde também para fazer essa divisão, porque só um horário o tempo é muito pouco, tá sendo difícil, não tem condições da Prefeitura pagar, eu só ganho por 20h. Quando eu trabalho com quinto ano, os alunos do quarto ficam fazendo atividades extras, desenhos, pesquisas. São duas séries e é um conteúdo para as duas. Primeiro, eu trabalho o mais fácil, depois o nível de dificuldade vai aumentando. Antes eu fazia separado, mas eu acabei não dando conta porque é muito difícil. Eles são muito inquietos, não param na sala de aula, quando você tá dando atenção para um, o outro já pegou fogo, porque eles brigam

demais na sala. Estou trabalhando com o mesmo conteúdo do quarto e do quinto ano, pois são parecidos, só que um é a mais que o outro. A escola é pequena, falta material didático. É difícil você trabalhar, não tem livros, não tem nada, eu trabalho com textos avulsos para leitura, porque eles estão carentes na leitura de textos variados. Trabalho com fábulas, texto só com imagens, sem letras, capas de revistas, para despertar o interesse e poder conseguir algum êxito. Como é que vou recuperar coisas de lá da primeira e segunda série, da alfabetização; eles trocam letras, comem letras, todas essas dificuldades. E vou tirar xerox, mas aqui não tem, é difícil, é 30 centavos cada folha, meu dinheiro não dá, ainda mais que eu não fui chamada, ainda estou como voluntária. Ideal seria que eles tivessem o material necessário, não só livros, lápis, lápis de cor, borracha, cartolina, revistas, coisas diferentes, porque, se não chamar a atenção, eles não vão para a frente; eu tenho usado o que eu sei, o que eu posso, tenho feito brincadeiras em sala de aula, porque o espaço aqui também é pouco, tudo isso dificulta. Uma das razões que me faz gostar de trabalhar com os alunos é que, mesmo apesar de tantos anos de educação, que alguns acham que já tenho idade avançada, porque você aposentou, que você tá ultrapassado, e vi que hoje em dia para despertar o interesse da criança, do educando, você tem que tá pegando mão de todas as disciplinas e intercalando, levando para a quadra de esportes, aproveitando o gancho de todas as outras, para despertar o interesse deles, e para poder alcançar o objetivo. Me senti feliz, tava pensando nisso. Mas, depois que eu vi a entrevista, me deu mais ânimo até para trabalhar!

O horário das aulas é das oito ao meio-dia. Na segunda-feira, eu chego mais cedo porque eu venho no domingo. Oito horas já estou na sala de aula com eles, geralmente eu começo pelo português, porque são cinco disciplinas: português, matemática, história, geografia e ciências. Mas eu começo com português, eu divido assim: num dia, eu trabalho três disciplinas. Na segunda eu dou português, ciências e matemática. Português e matemática que repetem mais. Na terça, eu vou dar geografia, português e matemática, sempre eu acabo com matemática, porque eles na aula de matemática fazem muito barulho, eles brincam demais. Não sei se é porque eles não gostam de matemática ou porque gostam e a matemática tem que ter silêncio. Quem terminar o exercício, as atividades, primeiro, sai e, quem conversar menos, sai primeiro. Algumas vezes, eu faço exercícios diferenciados para a quinta e a quarta, mas normalmente eu tenho caminhado paralelo os dois.

Dou a mesma atividade, na maioria das vezes. Só que na hora d'eu fazer a correção, atribuir nota, eu desconto, porque quem tem que aprender mais são os da quinta, os da quarta ainda vão ter ano que vem, vão ter mais uma oportunidade. Então, com eles, eu sou mais flexível e tem horas que eles acham ruim: – professora, porque é que a senhora só cobra de nós quatro? A senhora sempre pega no nosso pé. Porque vocês realmente têm que aprender, que, se vocês não aprenderem, ano que vem vocês vão passar vergonha lá. Porque os professores de matemática e português, que vieram daquela escola que fica ali no terminal, vieram conversar aqui na escola, disseram que os alunos da Ilha estavam com muita dificuldade. Não sabiam tabuada, divisão, não sabiam escrever. Desde o início, que eu venho batendo nisso. Eu passei a trabalhar usando mais texto. Para ver se eles sanam essa dificuldade e realmente eles têm sanado, na leitura, na ortografia, principalmente na trocação de letras. Já melhorou bastante. Os critérios que uso são de série, que eu coloco os da quinta juntos, que só são quatro, e os do quarto ano. Outras vezes, eu uso o critério de proximidade, quem mora mas perto de fulano, quem tem mais afinidade, que se torna mais fácil para eles. Isso é independente da série. É outra forma de organização. Eu uso essas duas formas. Ou por série ou por afinidade. Isso! Que um ajuda o outro, um colabora com o outro. Sobre quantas atividades realizo num turno: no máximo quatro. Quatro atividades, mais do que isso não dá. E isso eu delegando o horário para dar. Olha, tem tantos minutos. Estabeleço. Aí tantos minutos para determinada atividade, aí terminaram aqueles minutos, eu faço a correção com eles. E quando algum aluno não consegue terminar naquele tempo que foi estabelecido, aí eu deixo para outro dia, quando faço a correção. Quando o aluno falta, eu geralmente trabalho os conteúdos normais do dia, já tenho atividade elaborada e dou pra mãe, para desenvolver com ele em casa. Ou quando eles moram por aqui perto, ele vem à tarde para a aula de reforço. A atividade que eu passo para os alunos é a mesma atividade do quarto e do quinto ano. São poucas coisas de diferença. A diferença tá na hora de avaliar. As vezes tem determinados conhecimentos que o quinto ano necessita mais do que o quarto ano. Aí, então, eu vou puxar pro lado do quinto. Nessa hora, eu passo uma atividade de artes ou pintura, ou desenho, ou uma colagem, para os alunos do quarto, enquanto os outros estão desenvolvendo aquela atividade. Os conteúdos trabalhados são os mesmos para as duas turmas, que trabalham junto, o planejamento é feito junto, o projeto é junto, tudo é junto. É importante, porque eles

vivem em função do extrativismo. É a atividade principal daqui, é o extrativismo. E é uma maneira de fazer com que eles conheçam mais e se valorizem mais. Porque tem muita criança que, no início, quando eu cheguei aqui, não dava muito valor. E cada vez que eles conhecem mais, eles se valorizam mais. Eles entenderam e adoram falar sobre isso. Quando eles pegam o peixe, que eles vão pro barco, eles vêm e discutem comigo e quase que praticamente em todos os conteúdos abordam a pesca. Por isso, acho importante. Quando nós falamos do quilombola, quando falamos de espaço, tudo, nós fomos pra cá. Quando falamos da vegetação, da poluição, do cuidado com o ambiente, com o mangue. O cuidado que tem que ter, e eles cuidam, e quando eles veem coisas erradas, eles chegam, pegam e comentam na sala de aula. Essa troca de conhecimento é muito importante. Quando nós falamos sobre folclore, também foi do mesmo jeito. Eu aprendi tanta coisa, que antigamente tinha aqui, o jeito que era antes, tudo aprendi com eles. Que tinha até casa de farinha, já teve fórum, teve juiz de paz aqui na Ilha. Então eu aprendi com eles, que foi falado, e hoje em dia não tem mais. Muita coisa do passado que tinha, existia aqui, hoje não tem. Eu falo aqui na Ilha, mas é aqui em Botelho. Que eu dou o conteúdo no geral, na sala de aula, através de texto, aí fazemos a atividade. Depois, vamos trabalhar em cima da Ilha. Foi uma forma que eu achei de trabalhar primeiro o conteúdo, no geral, depois partir pra Ilha. Aplicar aquilo lá, dentro do que tá acontecendo na Ilha. Porque aí eu percebo se eles fixaram o conteúdo ou não, é uma maneira também de avaliar.

Eu planejo o trabalho separado, do quarto e do quinto ano. Eu mesclo porque são conteúdos iguais, eu tenho que dá dos dois jeitos, eu dou o mais fácil, que todo mundo faz junto, aí, depois, eu continuou com o mais pesado e faço a diferença. Estou trabalhando assim porque essa turma do quinto ano necessita, eu faço tudo às claras com eles. O planejamento, geralmente da turma, que eu faço, é de acordo com o nível de dificuldade que eles encontram, porque muitos alunos do quarto ano estão com dificuldades em português, na escrita, na leitura, em matemática, não sabem tabuada, as vezes tem um deles que não sabe adicionar, não sabe subtrair, multiplicação é ainda pior que a divisão, eles têm bastante dificuldade, tem aluno do quinto ano que não sabe dividir e não sabe escrever. Você tem que planejar as aulas, as avaliações são planejadas de acordo com o nível de dificuldade deles. Durante a semana, porque a gente faz o planejamento bimestral e o semanal. Então, na sexta-feira tem o AC, a gente faz o planejamento semanal e anda de acordo com

a semana, mas é muito flexível, porque as vezes o que você planejou para a segunda-feira não dá para dar tudo. Tem que passar para a terça e assim sucessivo. Então, eu trabalho de modo flexível e de acordo com o andamento da turma, que eles ainda têm determinados assuntos que as vezes não pegam rápido, é lento. Então, você tem que ter essa flexibilidade no planejamento. Tem a proposta curricular aqui da escola, ela é junta, do quarto e quinto. O planejamento é feito junto. Só as habilidades é que são diferentes. O que é cobrado pro quarto ano não é cobrado do quinto. Até o diário de classe é junto. O mesmo diário, do quarto e quinto. Eu que vou dosando, de acordo com aquilo que tá programado durante a semana.

Eu só posso saber isso através das avaliações, conversando e brincando com eles. Nessa avaliação, eu dei história, mas tinha português, que era para ler o texto e escrever com as palavras deles, porque estavam com dificuldades na escrita, dei arte, desenho, pintura, meio de comunicação, litoral, geografia, consumo, religião, alimentação, ciências, fiz um apanhado, só não entrou matemática, o resto entrou tudo, mas eles estão sabendo que a avaliação de hoje foi só história, porque se eu não aproveitar as disciplinas e intercalar uma com a outra eu não vou conseguir o resultado, então é por isso que eu não estou separando, estou juntando as disciplinas, cada vez mais, para ver se consigo alguma coisa com eles. Desenvolvendo o português e matemática, o resto é fácil, porque as outras disciplinas dependem de saber ler, interpretar e escrever, que é o que mais eles têm dificuldade. Eu passo a tarde inteira pesquisando, relendo os conteúdos que foram dados, para poder fazer uma prova a altura deles, com os conteúdos, para ver se desperta o interesse e consegue algum resultado, tem que ser na base da brincadeira, porque, se você for muito rígida, não vai conseguir nada. Avalio diariamente o conteúdo que eu dei; já fiz o trabalho, aquele trabalho ali é avaliação e, o outro, do passeio, que eles vão fazer em casa, é a avaliação. Porque a Prefeitura trabalha com habilidade, então você tem de avaliar constantemente, por causa das habilidades, que é prática, que eles pedem e tem a nota. Avalio diariamente e tenho o dia estipulado da avaliação, no final de cada unidade. Na atividade que foi aplicada no bimestre e todas as atividades, eu faço uma soma de tudo e divido. As habilidades que são diferentes, mas até a prova, tudo é a mesma coisa.

Todos eles têm ritmos totalmente diferentes um do outro, não só pela idade cronológica como a idade mental, porque o Al.[44] e a Ar., eles são um dos maiores, no entanto, a idade mental deles é lá embaixo, por causa de problema psicológico. Na minha sala, eu tenho alunos com aprendizagens variadas. Tem a Ar.[45] que vai fazer quatorze anos, mas a idade mental dela é de uma criança de oito anos. Na idade cronológica, não acompanha. Geralmente acontece isso em todas as escolas, numa sala de aula, um desenvolvimento é diferente do outro. Aqui a quantidade é menor porque são poucos alunos. Por mais que você faça atividades diferenciadas, vai ter a necessidade.

Porque as crianças aqui, elas deixam muito a desejar, na leitura e na alfabetização, na escrita, eles são muito desatentos, eles não têm muita atenção, a gente fala eles ouvem, mas logo se apaga, então está sendo um grande desafio para mim. Não tá ainda como deveria ser um quarto e quinto ano, mas, em vista do que tava, já melhorou 100%. A cultura, o modo de agir, de falar, tudo, de se vestir. Esse negócio deles não quererem se calçar, é difícil para mim, todo dia ter que tomar conta deles pra não tirar o chinelo do pé, a maneira de sentar, a postura. Eu dei um texto pra eles sobre a postura, porque a gente foi acostumado, em outra realidade, e aos poucos tô aprendendo a respeitar, a deixar eles. Só que aos poucos também tô inserindo neles o que é o correto. Eles têm dificuldade, mas isso não foi só agora, deveria ser trabalhado com eles desde o início. Tive a infelicidade de pegar justamente essa turma que teve essa dificuldade.

Muito pouco, só no caso da Ar. e do Al., por causa dos problemas deles. O Al. tem um problema de cabeça e a Ar. tem problema, na idade cronológica é uma coisa e, na realidade, é outra. Reagem de um jeito parecido. An., G. e M. têm oito anos e não estão reagindo igualzinho aos outros, eles têm algumas dificuldades, pela idade, tem pouca diferença, mas eles têm tempo de aprender.

Já tem anos que eles trabalham desse jeito, com classes multisseriadas, certamente porque atendem à necessidade da comunidade, senão, eles já teriam gritado. Tá de acordo com a realidade, e os anseios que elas esperam, que elas desejam. Porque, quando não estão contentes, elas abrem a boca. A cultura aqui, o

[44] Como as duas crianças citadas têm o nome iniciado pela mesma letra usei a primeira e a segunda para preservar as suas identidades.

[45] Idem

baiano, é mais calmo, gosta das coisas nos mínimos detalhes, bem calminho, é tudo na calma, na maciota, de acordo com a maré.

Eu tenho aluno que mora em outra localidade, fora daqui de Botelho, nas Neves. Mas eles chegam sempre no mesmo horário, com os outros. Quando a maré tá cheia, aí ela sai mais cedo. Quando a maré tá baixa, aí a filha dela pega lá nas Neves o barco. Se a maré tiver cheia, eles vêm por dentro, por um atalho que é mais distante. Quando tá seca, eles vêm pela praia. As vezes, acontece de chegar atrasado. Mas, normalmente, elas já estão acostumadas que chegam certinho no horário, por isso que o horário é oito horas, para dar tempo para elas chegarem. Foi uma vez só que Fábio não veio, porque a maré tava muito alta e ele não queria vir por dentro. A maré, quando tá cheia, você não pode atravessar para chegar aqui. Aí você tem que bolar uma maneira para repor aquele dia. Tudo gira em torno da maré. Os conteúdos são trabalhados de acordo com a maré. Isso que eu acho bonito aqui, que é valorizado muito, principalmente o trabalho das marisqueiras. Elas têm orgulho, os meninos. Eu achei muito importante isso.

Professora Gilka: classe seriada 3º ano (matutino)

Eu fiz magistério no Lomanto Júnior, em Itapuã. Sou professora primária, tenho três semestres na UNOPAR, de Pedagogia, tranquei, pois fiquei com dificuldades e a preocupação com os filhos, sem ter ninguém para cuidar, mas estou pretendendo voltar esse semestre.

Gosto do que faço. Tenho experiência na carteira de 10 anos. Trabalhei na escola Omega. A maior experiência na minha vida foi em Stella Mares, no Colégio Interação. Tenho o maior amor pelo que eu faço, trabalhar a autoestima da criança, ver a criança se desenvolver em sala de aula. A maior paixão da minha vida é trabalhar com o público, e hoje nós fazemos esse trabalho na Ilha de Maré, na escola de Botelho.

Não sou nativa da Ilha de Maré; eu conheço a Ilha de Maré há vinte anos e moro há cinco anos. Estou há pouco tempo aqui na escola de Botelho. É uma escola bonita, nova, os professores são maravilhosos e os funcionários. Sou professora voluntária, na escola, e assumi a turma do 3º ano.

Trabalhamos com o projeto de resgate de valores. Começamos a trabalhar desde a semana do carnaval até o aniversário de Salvador, envolvendo o índio, a

importância do índio, e agora vou trabalhar com os escravos, as heranças, e deixamos para resgatar um desses valores, sentindo o valor que eles têm para a gente.

As colegas de turma multisseriada, elas planejam para mais de uma turma, eu trabalho com a turma seriada.

Esse tempo que nós fazemos na sala de aula, tem atividade que dá para fazer todo mundo junto. A arte, trabalhamos muito para despertar o gosto da criança pelas atividades. O lúdico, trabalhamos muito com eles. Na leitura, hoje ficamos felizes, porque eles já estão socializando, todos vêm já querendo pegar uma correntinha, todos querem ler juntos. Nós trabalhamos em grupos com aquelas crianças que têm dificuldades, para ajudar o outro, para a criança não se sentir desanimada. Na hora que estou trabalhando com um grupo, com atividade do nível alfabético, pego a criança para trabalhar corpo a corpo, faço grupo e treino a leitura, porque são poucos alunos, são 17 alunos e 10 estão precisando de bastante atenção. Tem crianças que não conhecem as letras, que ainda não sabem transcrever, tirar de um texto para o outro. Então é esse trabalho que nós realizamos, para ter uma turma de 3º ano, no final do ano, com bons resultados, trabalhamos com diversidade mesmo, é um trabalho árduo, porque precisa de muita habilidade do professor, o professor precisa ter sensibilidade. A nossa dificuldade também é essa, que nós não temos materiais na escola, não temos lápis, não temos cola, não temos material didático nenhum. Somos nós que compramos os lápis e trazemos. Nívea, que é a Diretora, está orientando todos os professores pra fazer um trabalho só pra quando chegar no 3º ano, nós não termos mais essa dificuldade que temos hoje em sala de aula. Porque antes, dá pra perceber que o professor ia deixando a criança, quando chega é o nome do professor do 3º ano, mas não, nós entendemos que é o nome da escola que está envolvida nesse desempenho, não só do professor, mas da escola toda, um tempo de dez meses não dá para o professor fazer milagre.

Aí que chega o nosso tempo, aquele tempo que vamos organizar, planejando junto com a nossa gestora, sentamos, porque nós não temos coordenação, com ela nós temos um trabalho diferenciado com esses alunos, na sala de aula e pra casa também, com atividades, trabalhar para ter um bom resultado.

Há um abatimento nos níveis das crianças, mas isso está em todas as redes, crianças de 3º ano, dificuldades, idades, nós trabalhamos a idade e os ciclos, mas

os ciclos, eles têm uns que ainda estão no silábico, outros no silábico alfabético, outros no alfabético e tem outros que já estão alfabetizados. Então, nós trabalhamos com essa diversidade na sala de aula. Se for colocar aqui a multisseriada, eu ficaria com as mesmas condições, que são crianças em idades diferentes e níveis diferentes. Não tem diferença nenhuma em relação à multisseriada. Temos silábico, silábico alfabético, alfabético, todos num grupo só. O trabalho que faço na turma seriada é semelhante ao da turma multisseriada.

A comunidade de Botelho gosta muito de ser receptiva às pessoas, são super-hospitaleiros e cultivam uma cultura desde o começo ao final. Deixamos muita coisa da cultura morrer, o São João era uma coisa muito bonita, nós estamos agora querendo resgatar com os meninos. O estilo de vida aqui da Ilha de Maré é saudável, não tem correria, as pessoas aqui têm muita saúde, é tudo muito saudável. O que interfere na escola é que os pais não têm conhecimento para orientar seus filhos que estão vindo para a escola para estudar. O lugar é mesmo pacato e muito bom de viver. É preciso os pais estarem ativos, junto com a escola. Precisa de infraestrutura, de uma política que iniba a devastação da Ilha. Somos desassistidos pelos órgãos públicos. Necessitamos de saneamento básico, transporte, a escola de primeiro grau será em Praia Grande, e nossos alunos não têm como ir andando com a maré cheia.

A existência da maré interfere no funcionamento da escola, sim, porque aqui só estuda aluno de Botelho e das Neves, quando a maré está cheia, as crianças não podem passar, nem o professor, a maré, isso interfere bastante no trabalho e na vida da pessoa no dia a dia. A maré tem muita influência aqui na Ilha, na nossa comunidade. Se o funcionário trabalha aqui pela manhã, ele mora em Santana, ele não pode esperar a maré de 2h. Se a pessoa tem consulta marcada em Praia Grande, tem que vê o horário da maré, porque quando a maré estiver alta ninguém pode passar.

8 APÊNDICE B – narrativas das professoras da Escola Municipal de Praia Grande

Professora Bianca: classe multisseriada de 1º e 2º anos (turno matutino e 4 e 5 anos turno vespertino)

Comecei a estudar em um projeto denominado Ilha de Maré. Fui me interessando pela prática pedagógica, e, após a conclusão do meu segundo grau, fiz magistério. Eu comecei a lecionar voluntariamente no próprio projeto. Fui aluna da minha mãe e das minhas tias. E, no processo, a coordenadora Lígia foi alfabetizando e auxiliando, a minha mãe e as minhas tias, a alfabetizar as pessoas. Foram alfabetizando e letrando. Me desenvolvi muito rápido. Hoje, os alunos têm acesso a tantas coisas, tantos métodos novos surgiram, tantas teorias, e os alunos demoram tanto em se alfabetizar, cada vez mais tarde. Eu tinha quatro a cinco anos, e já era alfabetizada, já lia muito bem, com pontuação. Em sala de aula, já era auxiliar da professora; as salas eram multisseriadas. Essa experiência de multisseriada nem me impactou tanto, porque eu já vivenciei isso desde a minha formação. As salas eram multisseriadas, e era diferença de idade, muito grande, alunos com idades avançadas, junto com alunos pequenos, era uma mistura só. Era muito legal, muito divertido. Aquele que ia se alfabetizando, ia alfabetizando o colega. Era difícil ter um aluno analfabeto, todos eram alfabetizados e, nesse processo, fui me desenvolvendo e fui observando.

Desde o início, já tinha tendência a ser uma aluna pesquisadora, e que iria buscar muito, e começava a ler os livros que minha mãe levava pra casa, começava a ajudá-la com os cadernos, que tinha que fazer em casa, pra levar pro aluno fazer a atividade na sala. Tinha uma caligrafia muito bonita. Para o alfabetizador, a caligrafia ajuda, as letras redondas. Quando eu completei quatorze anos, tive que fazer o segundo grau, ficava estudando, e, de tarde, eu ia pra escola. A minha mãe conseguiu uma turma voluntária, eu comecei como se fosse uma jovem aprendiz, hoje. Comecei o meu segundo grau, tinha uns quinze anos, comecei cedo pra quem começou no projeto. Antes de começar o período de estágio, tinha uma professora de metodologia da matemática, que disse que eu ia ser professora. Ela profetizou na minha vida. Você vai ser uma ótima professora de matemática, eu passava o conteúdo como se eu fosse uma educadora. Ela me chamou e disse: – parabéns! Continue, você vai ser uma ótima professora, você tem um jeito de professora. E a gente internaliza as palavras, e a palavra tem poder. Eu quero ser professora, mesmo.

Em 1996, eu comecei a lecionar, voluntariamente. Eu saía da minha turma de primeiro ano (magistério), que eu estudava, vinha e chegava atrasada, mas, como era uma turma voluntária, os alunos esperavam. Sede de aprender. Tudo que eu ia aprendendo, no meu segundo grau, ia transferindo pros meus alunos, que eram da quarta série, quinto ano, hoje. Tinha alunos que eram mais velhos que eu. Apesar de ter quinze anos, eu parecia ter doze, os meus alunos eram todos enormes, por ser a primeira quarta série do local. Da forma que eu fui alfabetizada, comecei a transferir, letrando. Para que eles tivessem o domínio, a partir do conhecimento que fossem adquirindo, se desenvolvessem na vida cotidiana, fossem aptos pra fazer provas, em qualquer situação de emprego, fossem aptos pra preencher formulários, comecei com os formulários. O conhecimento que vocês estão adquirindo na escola é pra isso, vocês têm que tentar. Comecei a imprimir folhas de cheques, pra eles aprenderem a passar cheques. Começava a investir, com recibos de conta de água e luz, pra trabalhar o gráfico, pra eles entenderem que cada campo significava uma coisa e eles irem se desenvolvendo pro mundo. É muito importante o professor extrapolar.

De 2000 a 2003, fui contratada pelo REDA, e atuei em uma escola da rede estadual, de ensino fundamental, na localidade de Bananeiras, na Ilha de Maré. Esse período foi muito bom pra minha vida profissional, porém eu não tive o discernimento e o incentivo de investir mais na minha formação, eu me conformei com o magistério, e por ser um local muito afastado de Salvador, eu achava que seria o básico e o necessário pra comunidade na qual eu lecionava. Só que, com o passar do tempo, vêm as dificuldades, vêm os desafios, em sala de aula, e aí o professor sente a necessidade de investir em sua formação, pra contribuir de maneira mais eficaz na sua prática pedagógica. A escola se municipalizou e os professores do REDA foram demitidos, automaticamente. Eu fiquei desempregada e com a minha formação um pouco defasada, em relação à concorrência que existia no local. Parei e percebi que eu deveria continuar estudando e correr atrás dos meus objetivos. Não perdi a esperança, e continuei lecionando voluntariamente, sem salário, no final do mês, e sem perspectivas, se seria contratada ou se seria substituída. Mas tinha um objetivo muito grande de lutar por uma comunidade diferente; era o que mais me incentivava a continuar. Eu via alunos meus indo pro segundo grau, e isso fazia com que eu continuasse, mesmo voluntária, um bom tempo. A Prefeitura terceirizou o serviço e me contratou como professora

terceirizada, a qual sou até hoje. Mudei de escola, hoje estou na Escola Municipal de Praia Grande, mas passei muito tempo na Escola Municipal de Bananeiras; acredito que deixei um legado lá. Tem alunos que hoje já lecionam na escola; que estão terminando faculdade; que estão bem, com profissões, com família constituída, com uma boa formação, e isso foi algo muito bom. Deixei esse exemplo lá, na minha comunidade de Bananeiras.

Leciono na Escola Municipal de Praia Grande há um ano, sou professora há mais ou menos uns quinze anos, em outras escolas municipais. Fiz o concurso recente da Secretaria de Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECULT, pra coordenador e professor. Fiquei com a classificação seiscentos e trinta e oito. Estou no cadastro reserva, foi uma grande conquista. Apesar de toda dificuldade, eu consegui fazer a minha formação superior e a concorrência foi muito grande. Sempre lecionei em uma escola que não tinha coordenador pedagógico, a única coordenadora pedagógica foi a do projeto Ilha de Maré, há muitos anos atrás. Comecei na escola municipalizada, em 2003. Nunca tivemos um coordenador pra estar diariamente na escola. Os professores se sentem sozinhos, muitas vezes, e o diretor, ou cuida do administrativo ou cuida do pedagógico; ele não dá conta. Em relação ao concurso, tenho que seguir um critério de classificação, estou aguardando essa classificação chegar. É difícil um coordenador vir de Salvador para cá, e entender a realidade local, somos uma comunidade quilombola. Eu sou professora terceirizada. Trabalho quarenta horas semanais. Ganho mil reais, menos de um salário mínimo, por turma. Novecentos reais com os descontos. Você está em sala de aula, pela manhã, e, pela tarde, com um salário desse, sem auxílio saúde; as angústias são tantas que acabo adoecendo de tristeza, me sinto sobrecarregada, muito cobrada, aí eles querem resultados.

Como professora terceirizada, eu entendi que era necessário investir em formação superior e comecei cursar, a fazer pedagogia, com muitas dificuldades. Eu estudava em São Rafael, morando em Ilha de Maré, e passei muitos riscos pra vir pra casa. Saía de casa cedo e chegava em casa nove horas da noite, não tinha mais barco pra eu atravessar. O local era muito perigoso, em Candeias. As vezes, chorava sozinha, angustiada, à espera de um barco. Eu fiz uma faculdade a distância, toda semana, aos sábados, e alguns encontros, durante a semana. Era autodidata, tinha que tá buscando meu próprio conhecimento, em uma comunidade que não tinha recursos. Nesse período, só tinha um computador na minha

comunidade, e eu ficava implorando a alguém pra ceder, pra que eu pudesse fazer meus trabalhos e enviá-los. As vezes não tinha Internet, tinha que ir pra Salvador, só pra fazer esses trabalhos; não tinha acesso a muitos livros e também, sem Internet, era muito difícil. Tudo, pra mim, era informação, era relevante, tudo que chegava na escola eu iria logo pegar, pra contribuir na minha formação. Cada palestra, cada encontro, cada formação era muito significativa. Eu consegui concluir, e com notas muito boas. Não existem obstáculos para quem quer conseguir algo. O segredo é a persistência, tem que continuar, independente dos desafios; eles contribuem para o nosso desenvolvimento e fazem com que aquilo signifique mais e mais na nossa vida. Aquele momento de angústia, de não ter como investir na formação, criou em mim uma sede de conhecimento, que foi muito bom. Isso é muito importante pro educador, pro aluno também, essa sede de pesquisar, de buscar o seu próprio conhecimento, de ser autor da sua formação. Leciono, hoje, aqui na escola de Praia Grande, e tento prosseguir na mesma busca. Consegui uma pós-graduação na Faculdade Visconde de Cairu, sem custos, e hoje ainda continua sendo difícil me deslocar uma semana pra Salvador, trabalhando na Ilha, e tendo que voltar pra conseguir lecionar. As vezes não dá tempo e é um transtorno. Eu pretendo seguir em frente, tô fazendo a minha pós, pra coordenação pedagógica e gestão educacional.

Converso com os pais dos meus alunos, em reunião, que a educação dos filhos é prioridade deles, não é prioridade do governo, não é prioridade de ninguém. Então, se você não fiscaliza, como pai, não observa a escola, não se envolve no processo, como é que você vai cobrar? Nem todo mundo tem comprometimento. Eu, como professora, ainda tenho esse comprometimento de passar pra você, como pai, a realidade do seu aluno e tentar te ajudar, mas eu vou sair. Amanhã, eu posso nem lecionar mais, nem estar nessa escola, mas o seu filho vai ser sempre seu filho, e você pode ter um filho analfabeto pro resto da vida. O governo não está interessado em alfabetizar o seu filho, quanto mais analfabetos, melhor. Mais pessoas alienadas pra votarem sem saber em quem estão votando. Então, eu sempre passo isso para os pais dos meus alunos, que eles busquem se envolver, que venham à escola, que busquem ver.

Hoje, a escola virou praticamente uma clínica da sociedade; todos os problemas, as pessoas trazem para a escola; tudo é responsabilidade da escola, do professor. Eu saio da minha sala cansada, tenho papel de mãe, de babá, de

professora, de psicóloga, eu tenho papel de tudo. Se o mundo está em violência, leva pra escola pra resolver; se existe pedofilia, leva pra escola pra resolver; se existe abandono, se existe gravidez precoce. A escola virou uma clínica social, todos os problemas da sociedade estão pra escola resolver. A escola não consegue dar conta da sua parte pedagógica, ela vai dar conta do restante? Eles não entendem que a escola vai ser um caminho, um meio pra criar cidadãos críticos, capazes de discernir as coisas, de tomar decisões; eles entendem que a escola tem que resolver, e não é assim.

A própria escola não cria seus projetos, ela abre as portas para vários projetos de fora, que não têm nada a ver com sua realidade, e ali o professor tem que dar conta. O professor executa o projeto, participa, faz tudo, mas a honra e a glória vai pra outros, e o resultado não é o esperado, você perdeu tempo de desenvolver um projeto que a sua turma realmente precisava e ia avançar, porque você conhece os seus alunos e abre ala pra vários projetos na sua escola, e não tem tempo de oferecer o que você quer para seus alunos, porque tem a cobrança e a coordenação tá pedindo tal projeto. O professor fica cheio de projetos dos outros, e não tem tempo de desenvolver os seus próprios, não tem apoio. O santo de casa, não faz milagre; o profeta de casa, não tem mérito. Então, as pessoas apoiam projetos de outros, mas não apoiam o projeto da própria escola, não viabiliza, não sente um incentivo: um parabéns professora, gostei. Achei legal! Um reconhecimento. As pessoas abraçam o que vem de fora, mas, o que é de dentro, não percebem que realmente tá dando resultado. O professor se sente muito atarefado.

A escola segue o calendário municipal, da SECULT. Com exceção de algumas datas comemorativas da comunidade. Mesmo que ela não fosse seguir, os alunos não viriam para a escola por conta dessas datas. Na festa da padroeira daqui de Praia Grande, Nossa Senhora das Candeias, a comunidade toda tá envolvida lá, naquele dia, então, se for um dia de sábado, não altera em nada, mas, se for um dia da semana, naquele dia, não tem aula. O fato de eu ser evangélica, eu não sou muito ligada às datas. Eu sei bem que a festa das Neves é cinco de agosto e das Candeias eu sei que é em Fevereiro, agora,não sei bem a data específica, mas são as principais, as duas festas que realmente param. No dia da festa, é como se fosse uma aula extra, já começa a trabalhar sobre a cultura local; sobre a festa; sobre a história, porque tem um história muito rica em relação à igreja das Neves; sobre os

negros, como foi construída. Que eles fizeram artesanalmente, com óleo de baleia. Uma história muito enriquecedora, que a gente trouxe pro projeto da escola, que é chamado de projeto Ilha de Maré, que ainda tem até hoje. Então, aproveita faz um link e trabalha o tema, durante a semana, e, no dia da festa, é como se os alunos fossem pra aula prática, e a maioria dos alunos vai, só não os evangélicos. Os professores vão e, quando eles voltam da festa pra escola, eles trazem o tema. Alguns alunos são envolvidos em relação às apresentações, saem da escola pra apresentar na própria festa. Então, é como se fosse um gancho, e a festa não estivesse desligada da escola. Deveria incluir a festa no calendário. Desde sempre, eles falam em criar um calendário especial; eu não sei se já tá adotado, porque se a CRE e a SECULT não autorizam que paralisem as aulas, no caso específico daqui, eles autorizam. Então, já estava sendo discutido um calendário especial pras ilhas, agora não sei dizer se está em vigor, porque não tô muito no administrativo, e não tenho muito esse contato. Mas já estava em discussões. Houve muita quebra de braço, muita briga pra que isso acontecesse. Então, ficava assim, a escola tinha aula normal e a festa lá, e os alunos não vinham, aí, os professores ficavam aqui sozinhos. Eles começaram a visualizar que não estava dando certo, aí começou a fazer esse link. A própria realidade chamou a necessidade de um novo calendário. Então, eu acredito que já esteja em vigor porque já está natural assim. Até a comunidade já sabe que, quando tem essas festas, não tem aula, não perguntam nada. Pelo fato de ser uma comunidade pesqueira, o fato da maré, tudo isso influencia. Na verdade, é algo que não era nem só mudar o calendário, era mudar muita coisa. Em relação a isso, a maré cheia, tem alunos que moram em comunidades que a caminhada tem que passar pelo mar. Com a maré vazia, ele passa tranquilo, com a maré cheia, ele não consegue fazer isso. E, aí, ele fica uma semana. Teve uma aluna mesmo, a semana passada, que ficou a semana toda sem vir à escola, porque a maré não deixava ela atravessar. No caso dessa criança, ela tá na educação infantil, é mais fácil até voltar. O ruim seria se ela já fosse do primeiro ano. No primeiro ano, isso não acontece muito, porque o período de maré cheia é mais à tarde, e o primeiro ano é pela manhã, isso facilita. Quando ela volta enchendo, já deu tempo do aluno chegar até em casa. Então, não tenho muito que falar. Mas se fosse com os alunos do ensino fundamental, seria mais uma temática que o professor teria que resolver. Ia ser mais um desafio. O professor ia ter que voltar pra dar uma atenção especial a esse aluno, por obrigação e desencargo de

consciência. É complicado quando o início do ano letivo se dá, anterior ao carnaval, os pais não mandam as crianças pra escola, e aí a gente fica em sala de aula com um número reduzido, e já entrando no início de diagnóstico inicial para a primeira unidade. Quando as crianças resolvem vir, depois do carnaval e depois das festas, já tá no meio da unidade. É complicado. A sugestão seria que as aulas iniciassem após o carnaval. E o período que têm festas na comunidade, principalmente, na comunidade de Praia Grande, o mês de fevereiro inteiro é de festas. O calendário deveria considerar isso. Até porque, considerando ou não, as crianças não frequentam. A frequência é baixa. As crianças dependem da conscientização dos pais e eles preferem, infelizmente, que as crianças participem das festas do que virem pra escola.

Uma escola de tempo integral aqui seria excelente, porque as mães e os pais pescam, mariscam, ficam muito ausentes. Então, as crianças ficam muito na rua. A rua tá sendo como se fosse uma madrasta pros filhos deles. Tudo que eles aprendem na escola se perde em questão de segundos. O que tira a atenção muitas vezes são as práticas que eles veem na rua. Eles perdem um pouco da ingenuidade e começam a ser maliciosos. A criança tá na escola, mas a cabeça dela tá na rua, porque ela sabe que tem toda a liberdade, quando sai da escola. Ela tá na escola, mas tá preocupada com o horário de ir embora, fica ansiosa que dê o horário pra ir pra casa. Por mais que a escola tente envolvê-la, é um desafio a escola concorrer com a rua. A escola em tempo integral, com oficinas, no outro tempo regular, com coisas que envolvam esporte, tudo mais. Eles fazem tudo isso lá fora, mas de forma desordenada, sem limites. A criança sai da escola e vai pro campo, direto, jogando um pequeno com outro de idade superior, o linguajar, a fala, a conversa, é diferente, e aquela criança vai tendo um ambiente que não é pra ela; conversas que não são pra idade dela. Então, ela chega na escola trazendo muitas coisas que são banais e que fazem com que ela se desligue da atenção que deveria ter na escola. Acredito que ajudaria as mães, porque, muitas vezes, elas não podem controlar esses alunos, quando eles chegam da escola, saem meio-dia pra ir pra casa, a mãe ainda tá na maré, mariscando. Primeiro, eu iria valorizar os professores da comunidade; segundo, eu tentaria fazer a escola de tempo integral.

A escola deveria ser mais atrativa; deveria criar áreas de lazer; deveria ser em tempo integral, uma escola mais estruturada. Se eu percebo que eu tenho uma turma e os alunos apresentam dificuldades, que o seu ritmo está muito lento e a

aprendizagem não está acontecendo da forma que deveria, a escola deveria ser bem estruturada fisicamente. Ela poderia ter um tempo integral pra essas crianças e, no horário oposto à aula, elas teriam acompanhamento e poderiam desenvolver essas habilidades, com mais calma, ter mais atenção. Porque uma sala com vinte, não é o mesmo que uma sala com cinco, com quatro, com uma pessoa acompanhando, um professor. Aqueles que têm problemas, dificuldades de hiperatividade, o déficit de atenção, eles teriam acompanhamento com o núcleo, com uma rede de especialistas, como psicólogo, psiquiatra, pedagogo, psicopedagogo. Eles iam desenvolver atividades externas, que iriam fazer com que eles avançassem e conseguissem aprender. Em uma escola, muitas crianças têm dislexia e o professor não sabe; tem outros tipos de dificuldades que vão comprometer o processo de alfabetização dessa criança. Esse tempo assim extra, que a escola tira para as demandas externas, se fosse buscar em ações pedagógicas, relativas às dificuldades de aprendizagem, especificamente falando, com um núcleo que acompanhasse e desse respaldo e subsídio aos professores, para lidarem com isso, em um momento extra, eu acho que o rendimento seria outro, e o ciclo seria outro também, no seu tempo de aula normal. Porque uma criança que tem dislexia, é complicado, em sala de aula, ela conseguir se alfabetizar. Voltar e ficar a sós com ela, é um processo muito difícil, é um acompanhamento mais específico, que demanda tempo e muito empenho. Escola integral, em tempo integral, seria uma sugestão boa! Esse tempo, oposto ao horário de aula, com essas atividades, pra desenvolver habilidades, que eles não alcançaram em decorrência de algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

Hoje estou em uma sala multisseriada, tem muitos desafios e tenho que enfrentá-los, porque o importante é o compromisso que eu assumi com a educação. Tenho que conseguir alcançar os meus objetivos. Quando eu entro em uma sala, esses problemas passam a ser meus, e eu não gosto de atribuir responsabilidades a terceiros. Aqui, na minha sala multisseriada, eu trouxe esse modelo de alfabetização, alfabetizar letrando, e tento fazer isso, eu trago várias temáticas pros alunos discutirem. Respeito a fala do aluno, a sua opinião; ter isso como ponto de partida pra intervir, esse é o papel do professor, agir como intermediário desse conhecimento, interagindo com o aluno, interferindo onde ele pode, e auxiliando pra que o aluno se desenvolva. Respeitar o conhecimento prévio do aluno, entender o aluno, e partir daquilo que tem pra aprender. São vários alunos que consegui

alfabetizar na comunidade de Bananeiras. A minha sala é multisseriada, e isso dificulta muito. Os níveis dos alunos, eu ainda bato na tecla que a educação de base é fundamental. Deveria se investir mais na educação infantil. A educação infantil não é brincar, ela pode ser de uma forma lúdica, sim, mas ela deve já ir criando uma base pra que o aluno chegue no primeiro ano com algum domínio de algumas habilidades importantes pro seu desenvolvimento na alfabetização. Pra esse aluno voltar, numa sala multisseriada, é complicado, você tá voltando. Eu pego esses alunos que não dominaram essas habilidades, eu coloco em grupos, em um trabalho diferenciado, eles vão intervindo e tentando resgatar coisas. Fazer com que esse aluno alcance habilidades que já eram pra estar sendo desenvolvidas há algum tempo. Como é multisseriada, as vezes, eu trago algumas atividades prontas também, e divido por nível. Passei a atividade e os separo em grupos de quatro, de cinco, eu não separo por primeiro ano e segundo ano, eu separo por nível de aprendizagem. Aquele que está no nível silábico, ele fica com o que está silábico; o que está no nível silábico alfabético, com esse grupo; o que está alfabético com o outro. Acredito que está dando certo, porque, quando fazia diferente, que eu misturava por série, por ciclo, o aluno que era do primeiro já sabia ler, já sabia escrever, pegava a atividade e resolvia em dois tempos; perdia o interesse e começava a conversar, a tirar a atenção daquele que não sabia. Eu não vou muito de que aquele que sabe vai ajudar tanto o que não sabe, porque eles perdem o interesse. O que já sabe, quando pega uma atividade fácil pra ele, não tem gosto algum. Eu faço assim, por nível de aprendizagem, eu dou a atividade diferenciada e, assim, eles vão fazendo. O que já é alfabético, já pode produzir textos, fazer coisas mais além. Então, ele já tá naquele grupo, eles vão se ajudar, estão no mesmo patamar. Independente da série. Eu não divido, aluno do primeiro ano vai fazer isso aqui, o do segundo, isso, não. Eu vou por nível, porque, se a série, ela tá dividida em níveis, são níveis diferentes, independente da série. Eu tenho aluno do segundo ano, que tem aluno do primeiro, que já tem habilidades alcançadas, que ele não alcançou no segundo. Então, eu entendi isso. Pra eu ter um rendimento, eu vou ter que focalizar assim. Eu vi que eu tinha alunos que eles não dominavam a base alfabética, por exemplo: um aluno que não domina a base alfabética, isso é grave pra ele se alfabetizar, ele tem que ter esse domínio pra poder conseguir formar palavras. Estão, nesse nível, eu já coloco eles juntos, eu já dou atividades. Eu tenho vários modelos aqui, que eu pego na cartolina, eu corto a figura, divido assim os

quadros, cada sílaba em um quadro; eles têm o alfabeto móvel, de madeira, eles vão colocando pra montar a palavra, então, um vai ajudando o outro. Na pesquisa, um vai dizendo: essa letra é outra, essa não é. Eles se ajudam naquele grupo, que estão todos no mesmo nível, e eles conseguem.

Foi meu primeiro ano na educação infantil. Eu peguei uma turma multisseriada, que eu já achei errado, por conta de ser uma educação infantil, deveria ser separado: dois anos, três anos, quatro e grupo cinco, porque são demandas diferentes; são crianças diferentes com situações diferentes até para o professor desempenhar em sala de aula. O professor, ele nem tem como se focalizar no que vai sair pro primeiro ano, que é grupo cinco. Até porque ele não pode nem diferenciar tanto esses alunos, por conta de que são diferenças de idade mínimas, de um ano, dois anos. Eu já estava passando por dificuldades no primeiro ano multisseriado. Eu já busquei desenvolver uma alfabetização desde a educação infantil, já na base alfabética, já levando-os ao nível de alfabetização, pra quando eles forem ingressar no primeiro ano, não terem tanta dificuldade quanto os que eu estou, esse ano, no primeiro ano. Acredito que pra eles vai ser mais fácil se alfabetizar do que os de primeiro ano, que estão passando pro segundo ano. Alguns vão ter mais dificuldade do que esses que tão vindo da educação infantil, porque a base, eu acredito que foi feita. Por ser multisseriada e eu saber que os do segundo ano vão pro terceiro ano, eu tenho que desenvolver um trabalho diferenciado com eles, pra não se prejudicarem em relação aos do primeiro ano, que é a alfabetização. Então, alguns do primeiro ano acabam pegando o ritmo e até indo junto com os do segundo, que tem o caso de dois. Eles ultrapassaram até os do segundo, em leitura, em escrita, em produção de textos. Então, eu acredito até que a diretora classifique eles, no início ano, pra acompanharem o terceiro ano, esses que eram do primeiro ano. Tem alunos do primeiro ano que saem com habilidades de terceiro. Agora, a idade, porque eles só têm seis anos, vão fazer sete. Por eles serem bem desenvolvidos no primeiro ano, alcançaram as habilidades e conseguiram. Por ser multisseriada, eles pegaram algumas habilidades e acabaram desenvolvendo habilidades que eram do segundo ano, eles já foram desenvolvendo. Se eles ficarem no segundo ano, que vai ser multisseriada com o primeiro ano, o ano que vem, eles vão ficar perdidos na sala, muito avançados pra uma turma que tá iniciando, e eu acho que vai prejudicá-los, porém a idade é pouca. É complicado,

é muito complicado. Essa série multisseriada é difícil de lidar. Pra um professor é difícil, pros alunos também, eu acredito que seja, e até pra direção.

Eu percebo que muitos alunos não adquiriram algumas bases na alfabetização infantil, que são muito relevantes, e por isso eles têm mais dificuldades na alfabetização, no primeiro ano, e o fato de ser ciclo, também dificulta, pelo fato de que o aluno vai no ciclo de uma série pra outra, do primeiro ano pro segundo ano. Ele não conseguiu adquirir as habilidades necessárias pro ano seguinte, pra concluir o ciclo, e aí ele só vai ser barrado já no terceiro ano, no final do ciclo. Eu acho que isso dificulta, dependendo do professor anterior, dependendo daquele aluno, da sua dificuldade, isso atrapalha um pouco. Deveria se investir mais na capacitação de professores, principalmente de professores das séries iniciais, em questão de ciclo. A ideia ainda não está muito clara para alguns educadores, e aí o professor não tem como reter o aluno, ele se sente angustiado por isso e termina tendo que aprovar o aluno, pro ano seguinte, sem muitas habilidades alcançadas, habilidades que, se você for observar no outro ciclo, já não engloba, já pula. Eu sempre discordei, na verdade, de algumas coisas em relação ao ciclo; eu até sou suspeita em falar, porque já foi temática de discussões, em várias formações. Eu sempre tentei levar a polêmica para algumas formações, já fui mal interpretada. Eu não sou contra o ciclo, eu acho um sistema muito bom, mas quando se preparam os profissionais, quando se prepara a escola, quando se preparam os alunos, quando todo mundo está engajado. Mas uma coisa assim, solta, sem as pessoas que estão envolvidas no processo estarem dominando direito, eu acho que os resultados são esses que estamos vendo. Os alunos chegam ao sexto ano sem serem alfabetizados, e o pior, alguns vão alfabetizados, mas alfabetizados funcionais, sem ter letramento. E não dá pra desenvolver sem letramento, a alfabetização anda paralela com o letramento. Eu tenho minhas ressalvas. Eu acredito ainda no sistema de educação do município de Salvador, o sistema de ciclo não funciona direito. Na verdade, ele funciona precariamente. E não é pior porque tem professores compromissados, que buscam outros meios de tentar alcançar tais habilidades. Porque trabalhar em um sistema de ciclo, com séries multisseriadas, é dizer ao professor vire-se, e os professores se viram. Se vocês forem observar, os programas do governo, de alfabetização de adultos, os alunos analfabetos adultos são os nossos alunos dos ciclos, que passaram tempo na escola, não conseguiram se alfabetizar no tempo regular, e vão pra noite, pra encher as turmas do TOPA, dos outros programas: Salvador Cidade

das Letras etc. e tal. Se eles não conseguiram se alfabetizar em cinco anos, no ciclo, eles vão conseguir se alfabetizar em um projeto de alfabetização de adulto, com pessoas que as vezes não tiveram formação? Se alfabetizar crianças já é um desafio, alfabetizar adulto, eu digo por experiência própria, é um desafio dobrado. Queria descobrir um jeito de ajudar C.[46], porque ele já tem oito anos, ele vai pro terceiro ano, porque passa automaticamente, eu não posso reter. E ele não consegue, não domina. Hoje, ele sabe essa letra, ele conhece a letra R, amanhã ele não conhece mais. Eu acredito que eu ainda não fiz de tudo, porque ele não conseguiu avançar.

O sistema de avaliação é processual formativo, sendo que, no sistema ciclos, os alunos são aprovados automaticamente pro nível seguinte, que é o próximo ciclo, e alguns, alcançando um bom número de habilidades, outros, porém, não. Com isso, em todo processo educativo, em todo o processo do ano letivo, a gente vai percebendo, gradualmente, o avanço dos alunos, acompanhando o dia a dia. A percepção que temos é que algumas habilidades, elas acabam não sendo desenvolvidas, e alguns são aprovados pro próximo ciclo ainda com algumas pendências. Algumas dessas habilidades poderão ser revistas, no ciclo seguinte, porém, outras não. Essa aprovação automática acaba deixando a sala muito mista, em que o nível dos alunos é muito diferente, uns dos outros, por conta das habilidades que cada um tem, o seu ritmo de aprendizagem. Porém, nem todos alcançam as habilidades no mesmo ritmo, no mesmo processo. Só deveriam passar pra outra fase do ciclo os que alcançaram o número de habilidades suficientes, e aqueles que não conseguiram atingir um número, em torno de vinte e cinco por cento dessas habilidades, eles continuariam na mesma fase, na primeira fase. Porque mudou o ciclo, mas mesmo assim continua sendo série, só que com outro nome, na verdade. Porque se o primeiro ano é uma turma de alfabetização, o segundo ano é primeira série e aí, quando ele passa pra outra fase do ciclo, que é o terceiro ano, ele não vai ser mais primeira série, ele já vai ser segunda série, que é o terceiro ano. Então, querendo ou não, há uma aprovação sim, e aí, quando chega no quinto ano, que corresponde à quarta série, o aluno, ele está com poucas habilidades conquistadas e com várias dificuldades, e aí ele vai sendo barrado no quinto ano. E começa novamente a reprovação, por não conseguir alcançar, por

[46] Nome abreviado da criança

muitos anos, e conseguir ser aprovado, mas não alcançou a habilidade de ler e escrever. Ele fica ali no quinto ano, repetindo o quinto ano, porque não pode ser aprovado. Acontece a evasão ou então serão os futuros alunos dos projetos de alfabetização de adultos. O sistema de ciclo eu acho um sistema muito bom. Porém, eu acho que não teve preparo. A base, em relação à educação infantil, pra que esse aluno já chegue no primeiro ano com algumas habilidades conquistadas, pra ele conseguir se alfabetizar no primeiro ano e aí eu ficaria com esse sistema de ciclo, porém com essas adaptações, com essa meta de alfabetizar no primeiro ano, tendo uma educação infantil de base. Agora, quando o aluno chega no primeiro ano sem nenhuma base de educação infantil, sem coordenação motora, sem domínio do alfabeto, sem nada. Como é que ele vai conseguir em um ano já passar da primeira série, sem ter os conhecimentos? E, mesmo assim, não há como reprovar, porque ele já vai pra esse ciclo seguinte, e as vezes ele não conseguiu essas habilidades, porque ele ainda está desenvolvendo, que eram pra ser feitas na educação infantil. Muitas vezes, esse aluno não teve acesso à educação infantil. É pouco tempo. Antes do primeiro ano, teria um processo de alfabetização. Porque, se é ciclo, então não deveria corresponder, por exemplo: tal ciclo que corresponde à antiga primeira série, antiga segunda série e dá no mesmo, se você for observar. A única coisa que mudou foi a reprovação, que deixou de existir, eu acredito que só isso que mudou. A não aprendizagem, ela aumentou por conta de que os professores, nem todos tiveram esse molejo, esse preparo de lidar com essas situações. Como são crianças que têm que desenvolver habilidades para aquela determinada série, muitos não avançam, e o professor sabe, é primeiro ano, então, todos vão ser aprovados mesmo, automaticamente. O professor já não se compromete tanto, nem todos levam a sério. Eu tenho que fazer meu papel, no primeiro ano, para o professor que pegue esse aluno, no segundo ano, ele possa terminar e concluir. Então, a responsabilidade do professor ficou muito grande, por conta dele e nem todos assumem esse papel.

Eu, como professora, vou sempre mudando. Aquilo que dá certo, eu fico; o que não dá, eu vou trocando, buscando várias técnicas, vários métodos, pra poder envolver o meu aluno; e eu sei que tem vários desafios. Ao longo da semana, eu divido assim: eu priorizo mais língua portuguesa e matemática, por ser primeiro ano e alfabetização, então, eu focalizo, todos os dias tem que ter essas disciplinas. Eu vou casando um dia com ciências, outro dia com geografia, com a história. História,

geografia e ciências, cada uma tem um dia, mas português e matemática todos os dias, porque é a base pra alfabetização. No primeiro período, eu focalizo em língua portuguesa, eu gosto, de início, ser a língua portuguesa, porque a gente pega o aluno com todo o interesse, e o aluno vai se cansando, no decorrer do percurso, e na maioria das atividades. Eu fiz um acordo com eles, à medida que forem avançando, vão mudando de grupo, eles têm esse revezamento e tudo também depende do dia; tem o aluno que naquele dia ele leu tudo, fez tudo; no outro dia, parece que deu um branco em casa, não sei o quê que acontece que ele volta totalmente diferente. É como se fosse uma olimpíada, na sala, e as vezes percebo que eles ficam: – pró eu gostei da atividade de lá. Eles querem, eu deixo eles um pouco livres. Eu focalizo mais em relação aos do segundo ano, porque automaticamente eles vão pro terceiro ano, e o outro vai pro segundo. Possa ser que eu ainda esteja aqui, eu vou dar sequência. Esses, do segundo ano, eu acho muito difícil um professor pegar um aluno do terceiro ano sem ler e escrever. Então, a minha preocupação maior. A idade já vai ficando tardia pra essa alfabetização ocorrer. Esses do segundo ano, as minhas duas preocupações são, no caso, o G. e C., porque eles dois não avançam, os outros já leem, leem bem. Têm os seus problemas normais da idade de segundo ano, que ninguém vai ler tão pontualmente, e no caso do G. e C., de todos esses, eu acho que eles dois têm muita dificuldade.

A minha rotina é assim: eu começo a aula oito horas e eles fazem a oração, cantam a música de chegada, a acolhida. As vezes, já vêm trazendo os temas de casa. Eles passam mais tempo em casa do que na escola. Eles chegam cheios de novidades, e eu procuro dar um pouco de atenção, porque, a partir dali, pode até surgir um tema pra uma aula e a aula discorrer durante aquele processo. E eu busco ler alguma coisa pra eles, eu leio um livro, um texto. Após a leitura, sem intenção. Porque as vezes o professor acha que toda leitura tem que ser intencional, mas para o aluno criar o gosto pela leitura, ele tem que ver alguém lendo. Então, não precisa tá perguntando: o que que você acha? Você chegou, leu, pronto! Parou ali. E já vai partir pra outra coisa. Então, eu trago uma leitura, e após isso eles vão revisar o que eu passei no dia anterior, uma atividade pra casa, eles vão corrigir, eu vou verificar quem fez, quem não fez, vou observando, fazendo a ressalva assim. Eu acho muito importante o ensino em casa. Então, se o aluno chega com a atividade sem fazer, pra mim isso é muito grave, e eu já enfatizo isso, e vou fazer a correção com eles, e a partir daí eu vou trabalhar o tema da determinada disciplina do dia.

Se for uma atividade que eu vou dividir, e eles não vão acompanhar, é separado. Mas, normalmente, eu uso um plano para a turma. Eu vou assim: eu uso um plano só, só que, na hora de desenvolver esse planejamento, eu vou mesclando, com jogo de cintura, em relação aos níveis. Vou fazer uma aula de ciências sobre determinado tema. Eu fiz a aula; fiz a exposição; fiz a dinâmica; trouxe o que tinha que trazer; fiz a experiência, se for um caso de experiência, mas, na hora da atividade, ela vai ser diferenciada. Aí facilita pra mim. Eles dominaram o conteúdo. Porque, oralmente, todos eles têm níveis quase parecidos. A dificuldade é a leitura e a escrita. Eu já não vou pedir da mesma forma. Aquele que tá num nível, que faça do mesmo jeito que o outro que esta no nível diferente. Eu já vou fazendo essa diferença, na hora de executar a atividade. Tenho mais dificuldades no trabalho do que as colegas que não estão com turmas multisseriadas. Primeiro, desde o início do ano, na preparação dos planos anuais. Eu tenho o compromisso de ter duas turmas, dois planos de aula, dois planos anuais, dois planos bimestrais. Depende daquela habilidade, porque, as vezes, tem habilidades que casam e, dependendo disso, eu vou usar o mesmo plano, sendo que as atividades vão ser diferenciadas, na hora da conclusão em sala, com eles. Muitos momentos são comuns porque são pertinentes pros dois, independente do nível.

Quando assumo uma sala de aula, faço o diagnóstico e assumo um compromisso. Tenho a responsabilidade de conseguir cumprir uma meta e crio uma meta de alfabetizar x número de alunos ou todos os alunos, se possível, e vou detectando as dificuldades. Aqueles que eu vejo que têm mais dificuldades, eu vou acompanhando pra superá-las. Eu quero ver o resultado, e quando eu não vejo, fico insatisfeita. Eu queria que os 17 alunos saíssem lendo e escrevendo, independente de primeiro ou de segundo ano. Quando eu percebo que cinco não conseguiram, eu fico angustiada. Desses oito alunos, alfabetizados, lendo e escrevendo, eu só tenho dois, lendo ainda com dificuldades. Já os nove do segundo ano, eu só tenho dois que vão pro terceiro ano, com várias dificuldades, porque eles têm problemas, dificuldades de aprendizagem que eu não posso nem diagnosticar, porque não é minha especialidade. Usei vários recursos, fiz várias coisas, e eu percebi que eles não avançaram tanto, que é o G. e o C. Mas o restante vai ter um bom terceiro ano, vão se desenvolver bem. Quando a gente prepara o diário de classe, que a gente vai entregar ao diretor no final do ano, a gente especifica as habilidades alcançadas e as não. Tem alunos que alcançaram o nível mínimo de aprendizagem, de

habilidades, tá no diário registrado que ele alcançou vinte e cinco por cento dessas habilidades e consta, no final, aprovado, é um contraste. O professor foi realista, mostrou que o aluno não conseguiu atingir determinadas habilidades importantes – e porque o ciclo vai passá-lo para a segunda fase? A gente acompanha processualmente. Você cria uma meta e ele alcançou ou não alcançou. Vai tentando buscar, no decorrer das outras unidades. Mesmo assim, o aluno não conseguiu alcançar, não adquiriu aquela habilidade, você especificou isso no diário de classe, mas o ciclo passou, ele foi aprovado pra fase seguinte. Independente de saber ou não a série, a gente já faz o diagnóstico. A primeira semana você percebe o nível, quando já tem uma prática. Com o diagnóstico inicial, o professor consegue detectar, independente de saber ou não a série ou o nível que eles estão, com alguns testes, avaliações, observações, a gente consegue, em uma ou duas semanas, detectar se o aluno tem as habilidades daquela série. A partir do resultado, desenvolvo um trabalho específico pra esse aluno, com essa turma, por conta dessa demanda. Eu detecto e trabalho por níveis, como eu faço nas minhas turmas, separando os grupos. Desenvolvo habilidades pertinentes para aquele grupo, para desafiá-los até alcançarem as competências para o seu aprendizado. Aqueles do segundo ano tem que preparar, porque eles vão pro terceiro ano. Têm que estar lendo, escrevendo. Eu faço com que todos avancem no seu ritmo, cada um no seu ritmo. Se eliminasse a série, ficasse só no ciclo, em vez de reter no terceiro, retesse no segundo. Ele é primeiro e segundo, tipo assim, então, se ele não alcançasse a habilidade no segundo, pra ir pro terceiro, ele iria continuar até adquirir aquelas habilidades.

Por conta dessas séries multisseriadas, essas turmas de terceiro ano, que já conseguem reter, tiveram muitas demandas de alunos que vieram do segundo ano pro terceiro, sem muitas habilidades alcançadas. Como retêm, cria-se um grupo de alunos que ficam repetentes, dois, três anos. Por conta dessa repetência, tornam-se indisciplinados e, com idade avançada pra estarem no terceiro ano. Essa professora do terceiro ano pega esses alunos repetentes, de dois, três anos, e aí soma com os novos, que estão chegando, é como se fossem turmas totalmente diferentes, com níveis de aprendizagens diferentes. Então, é como se fosse uma multisseriada, mas só em aprendizagem. Para elas, o desafio ainda é maior, porque elas têm que voltar, assim como eu, no segundo ano. Eu volto pro primeiro ano, para desenvolver habilidades que eram para ter sido alcançadas na educação infantil, e as

professoras do terceiro ano também têm que voltar. Como a minha professora-colega, ela alfabetiza muitos alunos no terceiro ano. E alunos que têm dificuldades da educação infantil, com coordenação motora, problemas de dificuldades de noção de margem, tudo isso que se aprende já na base. As diferenças só são as idades dos alunos. Porque, em questão de dificuldade, a turma que retém, que é o terceiro ano, e a que pega de início, que é o primeiro ano, são grandes desafios. A professora do terceiro ano tem a responsabilidade de reter alguns, porque muitos estão sem conseguir alcançar as habilidades. Ela não pode aprová-los pro quarto ano, sem ler e sem escrever, tem que dar um rendimento a esses alunos, pra que ela não tenha uma reprovação muito alta. Então, a responsabilidade é dela. Não seria classificada como multisseriada, desde quando seriam todos de terceiro ano. Mas dentro de sala de aula, eles estão multisseriados, e são várias séries. É da educação infantil ao terceiro ano, porque tem alunos que têm dificuldade de aprendizagem. Eles acabam sendo aprovados por conta do ciclo e chegam, ainda no terceiro ano, sem ler e sem escrever, e com vários problemas de hiperatividade, TDA, TDAH, a gente consegue identificar. Alguns já foram acompanhados por psicólogos que constataram, mas os pais não deram continuidade ao tratamento. Pra serem aprovados é difícil, aí, eles param.

O professor tem que partir da sua realidade, mas não ficar preso a ela, porque o mundo é amplo. Ele tem que partir do micro, mas ele deve ir pro macro. Pretendo fazer que meus alunos venham se desenvolver dentro das minhas limitações, ultrapassar os desafios, e conseguir formar alunos que possam se alfabetizar, letrados. Nesse ambiente que é muito carente, que possam ter novas perspectivas de vida, pois o local não oferece quase que nenhuma. O ideal é o aluno estar interessado no que ele está fazendo para aprender. Eles são livres pra escolher o grupo que querem ficar. Quando eu peguei essa turma multisseriada, eu só tinha mais ou menos duas alunas que liam gaguejando e, o restante, não lia. Então, hoje, eu não vou dizer que uns não leem praticamente nada ainda, mas muitos leem e já avançaram. Então, aquele que ainda não aprendeu a ler, mas conseguiu dominar a base, ter domínio do alfabeto, ele já conseguiu descobrir pequenas palavras, já conseguiu decodificar alguns signos; pra mim isso é avanço, é significativo. Dos 17 alunos, no primeiro ano, eu tenho oito alunos. Desses oito alunos, dois leem bem e o restante está adquirindo a leitura, agora. Alguns desses soletram, vão decodificando. Eu só caracterizo que ele é alfabetizado, quando lê com fluência. Já do segundo

ano, eu tenho nove, desses nove, só quem não lê é G. e C. Sendo que a Ca. e a B. elas estão começando agora. O que dificulta é quando se pensa em um ciclo, em série, é o ritmo da criança, cada uma tem o seu. Cada criança tem seu ritmo. Então, tem criança que pode se alfabetizar, consegue adquirir todas as habilidades rapidinho, em um ano, mas tem criança que não. Então, eu acho que tem que se pensar nisso, pensando nessas possibilidades também de dificuldades que a criança vai ter, o seu ritmo, que nem todas vão. Tem que se desenvolver um trabalho voltado pra essas crianças com ritmo mais lento. Ainda não se encontrou nenhum jeito de fazer isso, tá perdido um pouco. Cada um tem seu ritmo. Tem ritmo lento de aprendizagem, tem situações que o professor consegue lidar, na maioria, mas tem situações que esse ritmo muito lento é decorrente de alguma dificuldade de aprendizagem, é decorrente também de algum problema emocional, físico. Então, a escola faria isso num tempo oposto. Sendo que os alunos, eles teriam esse espaço. Um aluno com determinado nível de dificuldade, ele ia ter acesso a algumas metodologias que, em sala de aula, muitas vezes, o professor não dá pra desempenhar com todos, por exemplo: os jogos de computadores, não tem como o professor instalar vários computadores em uma sala, porém, se tivesse uma sala específica pra essa criança se desenvolver, porque as vezes a criança tá hiperativa, a criança tá com déficit de atenção. Ainda que o professor faça várias atividades, nada vai atraí-lo, por conta da hiperatividade, não consegue sentar, se acalmar, ele é muito ativo. Vai ter determinadas atividades externas, com acompanhamento de profissionais especializados. Esse aluno teria um tempo extra pra aprender. E crianças com ritmos de aprendizagem que fossem relativos a algum problema de ordem psicológica, ou então física, ou emocional, iam ter mais tempo na escola e teriam mais tempo de desenvolver habilidades que elas não estavam conseguindo em sala de aula.

Eu acredito que nossas crianças são as nossas esperanças, elas são muito importantes para o desfecho dessa história nesse local. Pretendo investir nas crianças, porque eu acredito em mudança, eu acredito que a mudança começa de base, na formação da criança, na família, e a escola contribui muito pra esse gancho, entre família, escola e criança. A criança é fruto do meio e se ela tiver em um meio saudável, cheio de esperança, de perspectivas, de novos horizontes, ela vai ser uma criança vencedora. Tento mudar muita coisa em sala de aula, no pouco tempo que estou com elas. Aproveitar o máximo e fazer com que elas vejam que

vale a pena viver, vencer, ser diferente, seguir em frente, vencer obstáculos e ser o autor da sua formação. Muitos alunos não avançam, por várias questões que não são pertinentes nem à escola sozinha resolver. Tenho alunos com vários problemas de déficit de aprendizagem. Já usei diversos métodos e eles não conseguem avançar. A família está desestruturada, tem lares em separação e tem alunos com problemas com os pais, que o pai não consegue resolver. Tem crianças que não conseguem aprender, porque algo a mais existe. Crianças que têm problema de visão. Tudo isso interfere. A culpa não é minha, então eu faço o que eu posso. Agora, quando eu vejo que mesmo com as limitações eles conseguem avançar, conseguem se alfabetizar, eu me sinto muito alegre, isso é gratificante. No caso do G. e C., eles dois têm muita dificuldade. A história de C. é assim: a mãe dele é analfabeta, os tios dele são analfabetos. É uma história que tem de família, que eles não conseguem assimilar as coisas, parece que é genético. O ano inteiro, com C., não consigo ter avanço, isso me angustia muito. Ele é um bom copiador, mas não consegue produzir, ele não consegue avançar. Decodificar os signos. Ele conhece hoje, amanhã ele desconhece, aquela coisa que perde rápido, ele tem um déficit de atenção grande. Quem não tem avanço, tem algo, e os que avançam, eu vou dando glória a Deus, vou agradecendo. Tenho me surpreendido com alguns do primeiro ano, que vieram com pouca base do grupo cinco e a alfabetização, eles eram multisseriados, então isso dificulta. Aí, o aluno vem pro primeiro ano sem domínio de quase nada. Então, é complicado pro professor, no primeiro ano, fazer com que esse aluno desenvolva em vários aspectos, às vezes até coordenação motora, que é pra ser adquirido antes, eles começam a adquirir ainda no primeiro ano. Tem crianças que elas já têm uma aptidão pra certas coisas, já vêm com determinadas habilidades, assim natas, e durante o processo de sala de aula, as vezes, o professor, por mais que tenha uma aula de oficina, por mais que o professor tire um tempo de arte, tenha aula com dinâmicas, não é a mesma coisa da criança se envolver de uma forma mais comprometida. Então, um projeto ligado a essas artes, um projeto ligado ao esporte. Aquela criança que é hiperativa, que tem déficit de atenção, ela vai mostrar uma aptidão pra algo, e quando isso for trabalhado, claro que ela vai trabalhar a disciplina, ela vai começar a se disciplinar, o resultado vai vir em sala de aula. Quando ela chegar em sala de aula, ela já chega uma criança diferente, mais motivada e começa a traçar objetivos. Projetos assim auxiliariam. Essa criança gastaria essa energia, isso que faz com que ela fique inquieta em sala

de aula. Desmotivada. Quando o professor trouxer algo pra sala, vai ser diferente, ela vai ver com olhos diferentes, porque ela já vai ter desenvolvido isso no projeto.

Agora, no Ensino Fundamental, eles começam a se alfabetizar mais cedo, aos seis anos de idade. Nada contra eles ingressaram mais cedo. Eu concordo, porém deveria se investir na educação de base, educação infantil e primeiro ano. A educação infantil aqui já funciona a partir dos dois anos de idade, mas nem todos os pais colocam os alunos logo na escola e, as vezes, quando colocam, por ser educação infantil, eles não têm aquele compromisso da criança frequentar regularmente. Eles não dão a importância que a educação infantil tem. Então, falta essa conscientização das famílias, e também eu acho que a preparação dos profissionais, na área de educação infantil, em formação, em capacitação, pra eles entenderem que a série principal, a série mais importante, a base, é a educação infantil.

A comunidade da Ilha de Maré começou a perceber-se, não só como simples comunidade pesqueira, mas como comunidades de direitos e deveres. E a partir daí, a vida de muitas pessoas mudou. Hoje, as marisqueiras têm direitos legais, elas recebem e são amparadas pelo INSS; são amparadas pela lei. Hoje, as pessoas têm direito a certidão de quilombola, entenderam que são remanescentes de quilombos, têm orgulho disso, percebem que, dentro de suas limitações, são pessoas de valor, buscam seus direitos e conquistaram muitas coisas. A educação deveria ser vista de outro ponto de vista, levando em consideração que não se trata de uma comunidade comum, é uma comunidade específica, diferente, com pessoas diferentes, de origens diferentes, com culturas diferentes, pessoas que tiveram contato com a escrita e a leitura, de uma forma tardia. Os pais dos nossos alunos, muitos deles nem foram na escola, têm a visão de que a educação acontece em qualquer lugar, em qualquer espaço.

A mãe tá na maré e na maré não tem hora de voltar. Ela não tem tempo, ela só sabe a hora que sai, não sabe a hora que volta. Se tiver lá e a maré tiver boa, dando marisco, ela não vai largar pra vir pra casa pra ver o filho na escola. Quando ela chega, pensando que a criança já tá esperando em casa, não tá. A criança tem liberdade pra fazer o que quer. Essa mãe vai deixar seu marisco, deixar de tomar um banho, deixar de cozinhar o marisco, que tem tempo de cozimento, tudo no fogo, pra queimar, pra ir atrás da criança, que tá no campo jogando ou pelos matos? Ela não vai fazer isso. E a criança é claro que não vai dizer que tem atividade de casa,

se ela não pegar pra ver, a criança não vai dizer, porque ela não quer gastar o tempo da brincadeira.

Até a própria criança se sente atraída pela maré. A criança, ela não está à parte da realidade da casa dela. Ela faz parte daquele contexto de instituição, e ela sabe que o pai e a mãe dela vivem de pesca e ela sabe que, quanto mais mariscos e peixes eles pegarem, mais comida ela vai ter na mesa, mais roupa nova ela vai ter no guarda-roupa, mais calçados ela vai ter. Então, a criança tá dentro dessa realidade. Ela vê a mãe ir sozinha com o pai e tem desejo de ir, ela sabe que não pode, que é trabalho infantil, a mãe não quer que ela vá, mas fica ansiosa pra ir, porque a maré é atrativa. Não pode, porque é trabalho infantil, e a mãe sabe que não pode levar. A criança fica, vem pra escola, mas ela vem com sentido na mãe. Queria estar com a mãe. Ela pode nem mariscar, mas ela quer estar perto, vendo o trabalho do pai. Pegue uma criança fora dessa realidade, que não seja ilha, e o pai leve para o trabalho. Pra criança, ela ganhou o dia. Ela ir na indústria, ver o pai dela trabalhando, o que realmente ele faz. Em Salvador, em outra realidade, a criança não tem essa oportunidade, só se o pai levar. Mas, aqui, eles têm essa liberdade de sair sozinhos e ir ao trabalho do pai e da mãe, e pra eles isso é interessante. Eles ficam com a atenção dividida, e a escola é praticamente dentro da maré. Então, a janela fica pra maré, muitas vezes eu tenho que pedir que eles voltem a atenção para a atividade, porque eles estão com a atenção na maré. Hoje não tem merenda, vou liberar cedo. – Oba! Eu vou pra maré. O sentindo da maré. Vou ajudar minha mãe, vou ajudar meu pai.

Em relação à classificação da Ilha de Maré, na verdade nem eles sabem, eu acredito. Eles que classificaram por conta. Eles ficam, classificam como rural, depois voltam atrás, classificam como urbana. Nessas idas e vindas, nós já fomos considerados rurais e urbanos, várias vezes. Então, eu acredito que até eles estão nesse dilema ainda. Os órgãos oficiais estão nesse dilema, sem conseguir dar uma classificação. Na verdade, eu ainda digo que é rural. Eu não digo que aqui é urbano não. Aqui tem muitas características de zona rural, a maioria das residências são distantes umas das outras; tem muitas áreas de campo; as pessoas vivem da agricultura, muitas vezes, da pesca; essa distância do continente, pra Salvador, tudo isso eu acredito que é mais característico de rural. Os meios de transporte. Eu quero me deslocar de uma ilha pra outra, eu tenho que ir a pé ou de cavalo, ou de jegue, ou de carroça, ou eu tenho que ir de barco. Ficou sendo como um bairro de

Salvador, e por ser um bairro de Salvador, ela ficou sendo uma zona urbana. Mas eu não classificaria em hipótese nenhuma a Ilha como bairro de Salvador. Pra mim, que moro aqui, eu acho uma mistura, é muito complicado classificar a Ilha de Maré. Eu ficaria nessa de quilombolas. Ela se encaixa perfeitamente. Se ela fosse classificada toda, porque ainda tem esse contexto, que alguns povoados são e outros não. Se ela fosse toda classificada como uma região quilombola, ela se desenvolveria melhor. Eles teriam o próprio sistema, o próprio governo, um olhar diferenciado; nós teríamos respaldo, na hora de brigar pelos nossos direitos. Isso facilitaria, viabilizaria vários recursos para a própria comunidade. Que a gente percebe que tem comunidades quilombolas que são mais desenvolvidas do que a nossa. Essa classificação, que fica entre, as vezes urbana, as vezes rural, e as vezes não se sabe o quê, ela impede que a Ilha se desenvolva e até assuma a sua própria identidade. Se você for perguntar hoje, se algumas pessoas se identificam como quilombolas, mas a maioria, ninguém se identificava, ninguém conseguia se denominar como tal. Tentaria classificar como uma área quilombola, como foi a sugestão, e iria buscar todos os direitos que uma comunidade quilombola tem, todos os direitos. Viabilizar uma escola digna pra essa comunidade.

Quanto à atuação da SECULT, é fácil vir pra sala de aula e perguntar: – os alunos já leem? – Meu Deus, eles não leem, tantos anos, não leem. É fácil fazer isso, cobrar, de vez em quando. Vir uma vez só pra cobrar. É fácil, a pessoa ter algo e ir só lá buscar o resultado, a colheita, ir só no dia da colheita é maravilhoso. Mas ir no dia que está ali regando a terra, está vendo brotar, isso é muito diferente. Então, a gente não tem apoio pra regar a terra, a gente só tem apoio na hora da colheita, e se a colheita for ruim a culpa é do professor, a culpa é da escola. A secretaria de educação deixa muito a desejar com as escolas das ilhas, a gente não tem apoio pedagógico algum. Eu nem conheço quem é o meu coordenador, às vezes são tantos, muda tanto, porque é o coordenador da CRE, ele não vem aqui e quando vem, vem uma vez na vida, e a gente não consegue nem identificar, não consegue criar vínculo. Como é que eu vou desabafar uma angústia em sala de aula, com alguém que eu não tenho aproximação alguma? Eu não me sinto a vontade com o coordenador que vai aparecer uma vez na vida. Acredito que o coordenador tem que estar na escola sempre, ele tem que ter vínculo com a comunidade, ele tem que conhecer a realidade da escola.

Eles ficam buscando tantos meios pra evoluir a educação da Ilha que acabam não fazendo nada. Porque eles não entenderam que, se você não pode comer caviar, você pega os ovos que você tem, faz um omelete e tem uma comida. Eles ficam elaborando o melhor pra Ilha, deixando à parte a realidade da ilha, como eles elaboram o projeto do colégio modelo, com instalação pra professores. Por que eles não investem nos professores que estão aqui? Do tempo que vêm amadurecendo esse projeto, dessa escola modelo, já teriam investido. Se eu, se outros professores, sem recurso algum, conseguimos investir em formação, ganhando um salário desse de miséria. Pais de família, como eu, que tenho dois filhos estudando, e ainda investem em formação até se graduar, até se pós-graduar. Imagine a gente com o incentivo deles? O que a gente não faria nesse lugar? Então, cria um ginásio, a gente tem professores de história, a gente tem professores de letras, aqui da comunidade, que não são valorizados. Por que não uma escola aqui de ensino fundamental e médio? Aproveitando esses professores e dando capacitação a eles, desde quando o governo já vem fazendo isso com professores de Salvador. Por que não abrir essa exceção pra Ilha? Ver a Ilha como uma localidade diferenciada, e pegar esses professores com a base que têm e dar uma continuidade. Investir na formação deles, começa com omelete, amanhã vai ter caviar. Ficam querendo trazer caviar pra cá, não vai dar certo. Em Salvador, vocês estão comendo caviar na educação? Não estão. A educação está precária em Salvador, por que aqui vai melhorar? Eles vindo de lá? Não. Então, parte da realidade daqui, valoriza os profissionais daqui, abre uma exceção. Não é legal contratar sem concurso, mas é legal pegar um professor terceirizado. Na carteira não é professor, eu estou como técnica nível um, técnico que eu não sei nem de quê. Colocar em sala de aula. Então, é legal fazer desvio de função, não é? Agora, pra contratar os professores e dar formação, isso é ilegal. Numa área quilombola, que tem especificidades. A Escola aqui da Ilha não seria agrícola, mas iria valorizar a pesca, o pescado. Porque as pessoas poderiam crescer, ter uma vida digna, se elas soubessem articular isso. Elas não sabem nem criar uma cooperativa de marisqueiras, por exemplo, para que aquela cooperativa comprasse todos os pescados. E ajudasse nesse ciclo de venda, aquisição, cozimento. Uma coisa assim. Ali mesmo ia ter emprego, aquele que não vai pra marinha, ele estaria lá dentro, com seu emprego também, e as crianças iam apreender isso na escola, elas teriam isso na sua realidade. Eles iam aprender como cultivar; como fazer com que aqueles mariscos durassem mais tempo; como fazer

com que eles sempre tenham fartura, porque as vezes eles cavam no lugar e depois somem e eles mudam de outro, e aquele lugar deixa de produzir, porque eles mesmos não souberam deixar o marisco que tá pequeno, ainda em crescimento. Isso tudo seria ensinado na escola, e, quando eles percebessem, eles iam ter criatório de ostras, de peixes, de mariscos.

Professora Ana: classes de 3º ano (matutino) e de 4º ano (vespertino)

Tornei-me professora. Eu não tinha magistério, houve uma oportunidade que o presidente da associação me convidou pra ensinar, porque eu já trabalhava antes em outra associação. Tem uns quinze anos que eu vim ensinar aqui. Passei a ter um salário, depois que a escola municipalizou, em 2003. Durante todo o tempo, mais de quinze anos, trabalhei como voluntária.

Eu fazia esse trabalho sem ser remunerada. Apesar de hoje estar sendo mais difícil, tanto pelas crianças e também pelo projeto. Sou multiplicadora, com contrato terceirizado. O salário é muito pouco. Deviam olhar pra nós, com boa vontade. Se a gente enfatizasse o valor que ganha, não trabalhava com amor. Eu tenho quarenta horas e ganho oitocentos e trinta reais. Quem tem vinte horas é seiscentos reais, não vale nem a pena trabalhar. O que nos motiva é que fazemos um trabalho pela comunidade. Podiam fazer um concurso regional, e não foi feito. E o salário continua de nível técnico, mesmo eu tendo feito o nível superior.

O governo ofereceu o curso para quem era professor leigo, mesmo não sendo professora da rede municipal, eu participei. Fiz magistério com o nome de PROFORMAÇÃO. Foi muito difícil, porque eu não era remunerada e tava ensinando voluntariamente; não tinha condições de transporte, alimentação, mas, mesmo assim, eu enfrentei o desafio. Eu já tinha mais de cinco anos fazendo trabalho voluntário, e se não fosse pelo nosso trabalho, as crianças não iam ter acesso a educação. Eu queria estudar mais, para o meu crescimento. Eu fiz pedagogia, terminei o ano passado, no primeiro semestre de 2003. Eu fiz a distância, UNOPAR. A gente só pode fazer a distância. Aprendi algumas coisas que pensava que fazia certo. A gente aprende muito, por isso tem que estudar, pesquisar, e tudo. É muito trabalho. Eu aprendi muita coisa.

O professor daqui, ele tem o conhecimento das necessidades das crianças, e vindo um professor de outro lugar, ele não vai conseguir ter um grande objetivo,

porque a gente tá no dia a dia, vendo as necessidades e o conhecimento que eles trazem. Temos o contato direto com a família. Sabe que aquele menino tem tal problema, por causa da família. E assim, é uma visão bem mais clara. E as crianças, tendo esse trabalho na escola, eles levam pra casa e dizem: – não mãe, não pode jogar assim não. Tem que botar na hora da coleta. Não pode jogar lixo orgânico no fundo, porque acumula rato, inseto, essas coisas. Fazendo esse trabalho, levando pra casa, é bem melhor, porque aqui a gente tá no dia a dia, morando aqui, a gente vê muito, mesmo. Pra mudar a família, na escola, pra ter assim mais contato.

Este ano estamos trabalhando com o projeto quilombola, a gente precisa também estudar. Não tínhamos o conhecimento. Teve o treinamento, semana passada, essa semana, a gente já começou a trabalhar, mandei os meninos fazerem um trabalho, estudar as histórias quilombolas de um livro que tem aí e eles já fizeram, vão trazer hoje pra apresentar. Estamos planejando um desfile, que a gente fez o ano passado, mas esse ano já temos esse conhecimento. Sobre a localidade de Bananeiras, que era refúgio dos escravos, a gente vai aprendendo. Esse ano está sendo melhor, porque muito projeto acaba atrapalhando o trabalho, pois não tem um objetivo muito claro pras crianças, somente fazer por fazer. Os meninos passam por aqui, sem ter um conhecimento. Mas esse ano está sendo melhor, porque, antes, tinha muitos projetos de fora. As crianças têm trabalhado sobre a cultura delas, têm trabalhado sobre meio ambiente, porque aqui a Ilha precisa muito trabalhar sobre o meio ambiente. A gente trabalhou sobre umas fontes que tem aqui, fomos lá visitar as fontes, falamos da importância de cada uma delas. Observamos que está tudo abandonado, até a praia. Ensinamos a cuidar do lixo, não jogar lixo na praia, nem fora do horário da coleta. Fizemos muitos trabalhos sobre meio ambiente, mas não tem resultado. Tinha um projeto, o Aymará, agora veio esse projeto quilombola, aí tem o projeto da escola, sobre a água e meio ambiente. E a Maré esse ano não está, porque tava sendo muito desgastada, porque a gente não terminava um assunto, já vinha outro. Tem essas reuniões que a gente sempre vai, na CRE, para discutir os projetos e o tempo fica pouco. Agora mesmo, a gente tem que trabalhar sobre quilombolas, estamos começando o trabalho com atraso. São muitos projetos, muita coisa que a secretaria pede e não dá tempo de fazer, como gostaríamos. Alguns projectos vinculam-se com a realidade, outros não. O quilombola mesmo tem a ver, é um projeto bom pra gente trabalhar; o meio

ambiente, aqui precisa trabalhar com o meio ambiente, muito bom; projeto água, mas o Aymará era um projeto bom, mas não tinha um efeito aqui para o local.

Esse ano está até melhor. Antes haviam muitos projetos, e a gente não estava trabalhando direito, não terminava. Tudo em cima, do jeito que eles queriam. Isso a gente não decide. Quando tem feriado, atrapalha muito. Ontem mesmo, os meninos vieram todos diferentes, tem umas coisas que já estão aprendendo e esquecem. Esses feriados prolongados atrapalham muito. Conta como dia letivo, mas não é. É menos um dia. Atrapalha. Eu mesma não gosto não. Na próxima semana, em dezembro, vai ter também um feriado assim. De oito de dezembro, aí nove, que é sexta, não vai ter aula. Eu tava até falando ontem isso com Bianca, eu disse: – não gosto desses feriados, os meninos vêm diferentes, já vêm desinteressados, e a gente fica toda atrapalhada, atrasada no trabalho.

A diretora Valdinéia fez um calendário específico, com as datas comemorativas da Ilha, inclusive com o dia cinco (de agosto), mas eu acho que não surtiu efeito não, não foi aceito. Ela não falou mais. Quando acontece o dia cinco de agosto, a gente vai para as Neves, e as crianças todas vão, exceto as que são cristãs. A gente vai pra fazer um trabalho com eles, sobre a origem, de como começou a tradição da festa. Não dá aula no dia cinco, mas, no dia seguinte, a gente faz um trabalho sobre a festa, com aqueles que foram e com os que não foram também. Fica como um trabalho de campo, trabalho fora da escola. Não fica um dia não trabalhado, que é jogado fora, não. Eu acho que esse dia devia estar no calendário escolar, porque é um dia mesmo da Ilha. Cinco de agosto é o dia principal daqui da Ilha, pois é o dia da padroeira da comunidade da Ilha de Maré. O calendário da escola tinha que contemplar isso.

As crianças, de modo geral, cumprem o horário da escola. Tem uma aluna que chega atrasada, acorda tarde. Semana passada, ela chegou aqui já tarde e disse: – pró minha mãe e meu pai viajaram e meu irmão não me acordou. A gente até reclama e tudo, mas entende. A criança tem força de vontade, mesmo sem os pais, ela vem, não falta não.

Em relação às classes multisseriadas, eu vejo a dificuldade das outras colegas, eu mesma nunca trabalhei. Inclusive na sala de Bianca, professora do primeiro e do segundo ano, eu ouvi ela falar que tem meninos do primeiro ano que estão melhores do que os do segundo ano, aí ela fica sem saber como fazer, e fica difícil. Eu acho que sala multisseriada é difícil de trabalhar. A diferença é porque ela

tem duas séries, tem dois planejamentos. Eu trabalho só com uma. A minha turma não ia ser diferente. Nesse caso, pra mim, fica até mais difícil do que na de Bianca. Porque ela tem duas formas de trabalhar na multisseriada, e eu aqui só tenho uma forma de trabalhar. Então, eu é que vou fazer essa separação, esse jeito de como trabalhar. E lá, na verdade, multisseriado se torna até mais fácil, porque aqui eu vou trabalhar de uma forma só. E como é que eu vou trabalhar com esses meninos, uns mais adiantados e outros não? Ela já tem como trabalhar com a sala multisseriada. Talvez seria até mais fácil trabalhar assim, como ela tá trabalhando, do que com a minha, sendo uma sala seriada e tendo que trabalhar da mesma forma com os meninos, com o mesmo plano. Que não ficasse assim multisseriado, mas tivesse uma professora pra trabalhar com uma turma e outra professora pra trabalhar com a outra. A minha não tem muita diferença da de Bianca, porque ela é multisseriada e eu não sou, mas é como se fosse, porque os meninos são como se fosse multisseriado. O terceiro ano é também multisseriado. É como se fosse multisseriado.

No terceiro ano, as crianças que vêm do segundo ano não podem ser retidas, têm que passar direto. Têm que passar, as vezes sem saber. Fica mais difícil. Tenho um menino aqui, bem fraco, porque tinha que passar automaticamente, eu não aceito muito esse projeto, não. O quinto ano também. As crianças que vêm do quarto ano, elas passam direto. E o terceiro ano é que não pode, porque é o final do ciclo, e só vai adiante quem adquiriu as habilidades. Então, por isso, fica muito difícil trabalhar. Eu acho melhor do que multisseriado. O quarto ano tá sendo um trabalho muito bom, tô conseguindo alcançar todos os objetivos, mas esses aqui, do terceiro ano, tá mais difícil. Os meninos não prestam atenção e até porque eles têm que estar aqui, passados automaticamente, sabendo ou não. Tem menino que lê, mas tem menino que ainda não lê. No terceiro ano, eles podem ser reprovados, que não é bem assim, a palavra reprovado, mas é essa que eu tô achando agora. Do segundo pra o terceiro não podia, passava automaticamente. Então, aí é que tá o problema. Eu não aceito assim, não, fica muito difícil trabalhar. Se não tiver um trabalho com os pais, e eles não tiverem a consciência que precisam ajudar, vai continuar sendo assim. Até porque agora tem essa questão de, no terceiro ano, passar automaticamente. Aí complica tudo.

Eu trabalho, segunda, português, matemática e ciências; terça-feira: português, matemática e história; quarta-feira: português, ciências e geografia, e,

sempre na sexta-feira, eu repasso com eles os assuntos da semana. A gente tem um planejamento, um plano semanal, tanto do terceiro, como do quarto ano, por nível de conhecimento. Não há distinção, por conta da idade, não, porque tem menino com menos idade que já tem mais avanço do que menino com mais idade. É por conhecimento mesmo.

Eu começo das oito às doze, no turno matutino, e, no vespertino, das treze às dezessete horas, que é o quarto ano. Aqui, eu trabalho só com um planejamento e a professora da classe multisseriada trabalha com dois. Na turma do terceiro ano, dos 25 alunos, 14 foram aprovados e onze ficaram retidos. Dos 18 alunos do 4º ano, só tem quatro que estão indo para o 5º ano sem condições.

Esses de terceiro ano não estão no mesmo nível. Tem uns lendo e outros não. Não tem muita diferença. Mas aqui todo mundo é terceiro ano e, na multisseriada, tem primeiro e segundo ano. É a mesma coisa, é como se aqui tivesse multisseriada, tivesse menino de terceiro ano e de segundo ano. Deveriam ser duas turmas: dos meninos mais adiantados e, outra, dos meninos que estão com mais dificuldades. Se separasse assim, por turma, seria até melhor. Deveria considerar o conhecimento dos alunos. Não tem a turma A? Podia ter uma turma B, de terceiro ano.

Os alunos têm níveis diferentes. Mas isso é por causa dos meninos. Eles não prestam atenção e isso também acaba prejudicando os outros. Tenho aqui uns seis meninos que fazem toda a diferença, na sala de aula. Prejudicam a sala. Não é pela idade, é mais pelo aprendizado mesmo. Tenho meninos bons aqui, mas tem meninos que não se interessam, aí prejudicam os outros. Os da tarde não, os do quarto ano são todos num nível só. Só tem quatro meninos com menos avanço. Mas mesmo assim, eles têm força de vontade, é questão mesmo da dificuldade que eles têm de aprender. Mas esses daqui do terceiro ano são pintões mesmo. Tem meninos maiores que não têm muito interesse, porque tá no meio de outros meninos menores. É pela falta de disciplina, acompanhamento dos pais, porque 25 alunos na sala, esses aí aprovados e os outros não, aí vê que é consequência deles mesmos, dos alunos que não têm interesse em prestar atenção. Os pais também não têm interesse. Essa falta desses 11 foi isso, porque são os mais pintões que estão, e também tem alguns que não têm essa pintura, mas têm as dificuldades e precisam de um acompanhamento. E esses quatro alunos do quarto ano, não é questão de serem pintões, não, é dificuldade mesmo de aprendizagem que eles têm. Eles têm

uma vontade, mas custa muito de entender. Não conseguem alcançar mesmo, mas não é questão de indisciplina. Esses 11 do terceiro ano são mesmo indisciplinados. Porém, tem uns três, entre os onze, que têm dificuldade de aprendizado, eles não são pintões. Têm força de vontade, ficam perguntando, têm interesse, mas têm uma dificuldade mesmo de aprender.

A idade atrapalha. Tem menino aqui, que ele já tem mais idade do que os outros, e ele fica todo acanhado. Mas é a questão mesmo de dificuldade, ele não é nem um menino assim pintão nem nada, ele tem dificuldade mesmo.

A comunidade trabalha com artesanato, marisco e pesca. Eles fazem cestas e pescam. Tem alguns jovens que estão indo pro artesanato, mas era mais pesca mesmo. A roça também, mas não tanto como a pesca.

Quando é uma festa, assim, pra todos, o pai também, não só a mãe, a gente sempre faz, num dia de sábado, ou faz a noite, pra poder trazer o pai pra reunião, pras festas e tudo. Temos esse cuidado. A gente sempre olha a maré.

Sempre fazemos as reuniões quando não tem o tempo da maré. Se a maré é pela manhã, a gente faz reunião ou qualquer outro evento à tarde. Se a maré é à tarde, a gente faz o evento pela manhã. Aí a gente tem sempre esse controle. Se fizer uma reunião ou um evento na hora da maré, eles não participam. A gente tem esse cuidado, esse calendário, sempre que vai fazer as coisas, tem que ser no horário que não é da maré.

A Ilha de Maré é área rural! Até que uns dias estavam dizendo que era área urbana, mas não é urbana. Porque aqui a gente vive muito da pesca, da roça mesmo. Eu acho que aqui é rural. É Quilombola. Das histórias que a gente veio estudando é quilombola mesmo.

Professora Maria Quitéria: classe seriada do 5º ano (turno vespertino)

Fui morar em Salvador, para terminar meus estudos, porque era muito difícil. Não sou nascida aqui na Ilha de Maré. Meus parentes são todos daqui e minha mãe saiu daqui pra nos dar estudo. Tem oito anos que retornei e tô morando aqui. Minha mãe é analfabeta, meu pai é analfabeto, só sabem escrever o nome, com bastante dificuldade, e ela falou que ela não queria isso nem pra mim e nem pro meu irmão. Então ela se esforçava, trabalhava em casa de família, pra me dar uma formação, e ela sempre me deu.

Estou no sétimo período de Pedagogia a distância na FTC. Estudo toda sexta-feira, à noite. Dia de quarta-feira, tem atividade, mas eu não posso ir, devido à dificuldade de transporte. Durante a semana, tem atividade a distância. Trabalho com os meninos até quatro e meia, as vezes o barco sai doze, sai uma da tarde, e eu tenho que pagar uma canoa pra me levar até São Thomé de Paripe. Ele sai daqui quatro e meia, me deixa em São Thomé, aí eu tenho que pagar trinta reais para me deslocar.

O curso me ajudou bastante, porque eu não sabia nada. Quando eu entrei aqui foi o maior bicho de sete cabeças, entrei sem formação e lá se aprende tudo. Quem buscar esse conhecimento, aprende muitas coisas, elaborar projeto, plano de aula. Consegui me achegar mais com os alunos, pois eu tinha dificuldade. Eu tô buscando formação agora, pode-se dizer do meu bolso, eles não ajudam em nada.

A Prefeitura não dá suporte, eu trabalho vinte horas e ganho seiscentos reais. Meu salário é todo pra faculdade, transporte, mensalidade e lanche. Não sobra nada. É muito difícil. Ganhamos aquele salário de professor terceirizado, só estamos aqui, porque professor concursado não quer vir pra Ilha, devido à dificuldade de transporte, e não temos formação pra isso. Já pensei em desistir, várias vezes. O professor é mal remunerado e desmotivado.

Comecei a dar aulas tem três anos. Uma professora saiu, no meado do ano, eu dava banca em casa e ela (a diretora) me convidou pra fazer esse trabalho.

As mães não acompanham os filhos. Eu vejo as crianças dizerem: – hoje eu não posso faltar aula por causa do bolsa família, ou quando a criança que não dá pra vir, pega um atestado. A participação dos pais na reunião é pouca. Tem alguns alunos que têm muita dificuldade na aprendizagem, porque ele fala que a mãe não estudou. Mas eu disse que nem por isso ela não pode ser uma ajudadora, uma facilitadora, que pode ensinar ao aluno, a cultura dela, tem várias formas.

A escola, em geral, tem mais contribuído pro aluno ficar na Ilha, não pra sair. Ficar nas mesmas condições em que estão. Passamos conteúdos, falamos, mas, na verdade, a gente tem um olhar que os alunos não saiam, que fiquem, que ele resgate aquela cultura que ele tem.

Estamos desenvolvendo o Projeto Quilombola. Teve uma palestra, semana passada, e vai ter uma palestra na terça-feira, e eu acho que esses projetos já eram pra ter começado desde o início do ano. Como você vai trabalhar no final do ano?

Na verdade, o calendário escolar não consegue ser aplicado, porque ele tem 200 dias letivos e eles querem aumentar pra 220. Eu acho que é sobrecarrega, tanto para o aluno, quanto para o professor. Estamos no final do ano e os alunos estão de saco cheio, falam: – que nada! Não quero vir mais. Mas eles falam que têm que ficar, mas é muita sobrecarrega. Nós temos cumprido o calendário, porque a diretora, ela tá sempre ali, no pé da gente, cobrando, e ela também faz o papel aqui de tudo. Ela é coordenadora, ela é professora, ela faz o papel de tudo, porque, na verdade, precisamos ter um coordenador pedagógico, porque, sozinhas, não damos conta disso tudo não. Às vezes temos que encerrar a aula pra fazer o AC, pra elaborar plano de aula e projeto. Aqui tudo é maré! Chega a época também de maré, não meu aluno, mas outros alunos, eles não participam da aula. Eles mariscam. Alguns fazem papel de pai. E esse calendário tem que ser reformulado, porque é muito difícil trabalhar dessa forma, como eles acham que a aula deveria ser, mais prolongada. Mudar o calendário seria garantir um tempo maior pra aqueles alunos que têm dificuldade em sala de aula, porque já estamos no final de ano e temos aqueles que já alcançaram as habilidades, que já estão aptos, e aqueles que não alcançaram, e é época de reforçar. O calendário funciona porque na Ilha os alunos não faltam, é daquela localidade, não sai pra lugar nenhum, dificilmente os meninos faltam aula, eles acompanham o calendário. Se eu pudesse, no início ou final de novembro, já teria encerrado e ficaria com os alunos que tivessem mais dificuldade.

Para os pais, o ideal seria começar sete, terminar doze. Ele querem que a gente faça o papel de pai e de professores. Ao invés de começar às oito, começar às sete. À tarde, começar meio-dia ou ir até seis. Os meus alunos que estudam à tarde, pela manhã eles já estão na escola, aqui na frente, jogando bola. Se você passa uma atividade pra casa, eles não trazem. Ele vem pra escola, sem a atividade pronta, ou senão você tem que passar uma atividade pra aqueles que adiantaram e os que estão atrasados ir fazendo a atividade impressa. No dia da formação, suspende a aula, que é o dia todo.

Foi a maior dificuldade, quando eu iniciei, porque era uma série multisseriada e tinha três crianças especiais. Então, até adaptar essas crianças, que até o meado do ano, já tavam com uma professora, foi muito difícil. Tive que mudar toda a rotina, principalmente com as crianças especiais, que eu tinha que fazer um trabalho de acolhimento, porque cada uma tem um tipo de deficiência. Foi muito difícil até as crianças se adaptarem comigo, chamar pelo seu nome; quando muitas foram

chamar pelo meu nome, já era final do ano; a que tem *síndrome de down* não, já era mais aberta, já se desenvolvia. E a turma multisseriada já foi outro trabalho, porque eu tinha que dividir o quadro, no meio, pra passar as atividades pra aqueles que estavam no quarto ano, e pra passar atividade pro quinto ano. Na verdade, eu estava com três turmas, ao mesmo tempo, é muito dificultoso. A multisseriada você tem que trabalhar vários conteúdos, ao mesmo tempo, e você tem que se virar em mil. Você tem que trazer várias coisas, jogos, brincadeiras, quanto não tá fazendo uma coisa, você tem que ir fazendo outra; já a seriada não, você trabalha aqueles mesmos conteúdos, aquelas mesmas brincadeiras, com todos alunos, ao mesmo tempo, e eles também participam, eles mostram o lado positivo. Porque esse ano eu já tive um lado positivo deles. Que alguns alunos, que mal acompanham, mas, mesmo assim, eu já tenho um lado positivo deles. A dificuldade são os conteúdos a serem trabalhados, que você tem que usar várias metodologias, ao mesmo tempo. Você tem que brincar. Aquelas que são especiais, você tem que contar história, os que estavam no quarto ano, você tinha que fazer jogos ou senão dividir o quadro ao meio pra aplicar a atividade. É muito difícil trabalhar multisseriado. Na verdade, numa sala multisseriada, a gente divide a sala em quantas séries tiver. Tive que fazer vários planos, ao mesmo tempo. Mas esse ano foi positivo, porque eu não estava em sala multisseriada, pra pegar vários assuntos ao mesmo tempo. Se fosse multisseriada, seria um prejuízo.

E a rotina que eu fazia era assim: o plano de aula, eu já trazia um classificador, com os planos, para as especiais, rabisco, desenho, pintura e, algumas, escrever o nome. Quem tem *síndrome de down* era um pouco mais fácil de que quem tem *paralisia cerebral*. A gente trabalha muito com projeto, mas não é com projeto em data comemorativa, isso era um erro da gente. Se estamos na semana da consciência negra, é um trabalho que vamos fazer, organizar um desfile, falar sobre a cultura. A gente utiliza mais, durante a semana, português e matemática, porque tem esse déficit. Porque os meninos, em português, eles trocam muita letra, comem muita letra. Então, a gente faz a interdisciplina. A gente usa o português, mas bota o conteúdo de ciências. Português é texto, mas a gente usa o tema água, poluição e tudo mais. Primeiro, começamos orando, depois começamos com a parte de leitura. Faz um texto, leitura, um lê, o que tem dificuldade ajuda o outro a ler, depois começa a explorar com mais gente. Essa semana, a gente tá trabalhando com leitura. Frase direta e indireta, então foi muito difícil, pros meninos,

fazerem esse texto, porque algumas são muito curtas e algumas têm que ser muito elaboradas. Então, foi a semana toda trabalhando. A leitura foi um pouco rápido, porque tem muitos alunos que têm dificuldade em leitura, mas, na parte da escrita, é muito difícil, a gente levou a semana toda pra fazer, e ainda não terminou. A gente formulou uma questão direta, entre eles mesmos, falando sobre o aluno, e uma indireta. Mas, na hora da elaboração do texto, foi muito difícil, devido à pontuação, e eu acho também que eles não tão acostumados com isso, já estão acostumados com tudo pronto! Mas só que a gente tem que fazer o plano, como já falei, da secretaria. Eu tava trabalhando, com o primeiro turno, português, e o segundo, matemática; quando chega na terça-feira, eu já enfatizo ciências e história; eu trabalho primeiro turno porque eu tenho que acompanhar também os que estão atrasados, porque não adianta passar aquele conteúdo. Porque é uma coisa que tem que seguir, passo a passo, e se você passou uma coisa superficial, eles não vão pegar. Na quarta-feira, é geografia e história também. Na quinta, é português e matemática e, na sexta, é português e geografia. Na sexta, não dá pra trabalhar com duas não, só com uma. Devido a esse diário, que chegou atrasado, tivemos que diminuir, então utilizamos mais português. A Prefeitura, quer que a gente inclua o trabalho com África, só que eles querem que a gente inclua, agora, no final do ano, aí vocês têm que trabalhar desde o início. Mas se a gente também não conhece a nossa origem, não procura saber, se informar, nós nunca vamos poder passar. Tem gente que tá aqui e não conhece, tem professores que estão em sala de aula e não sabem, não conhecem. Então, a gente tem que dar informação, passar essa informação, no início, pra passar pros nossos alunos.

As aulas começam às treze horas e vão até as dezesseis e trinta, e eu organizo mais em casa. Eu trabalhava com eles no recreio, colocava texto, aplicava jogos. Pra ver se eles iam pegando o ritmo, mas até agora nada, e eu não sei mais o que fazer. Passo dever pra casa, eles trazem, mas você vê que não foi ele quem fez, a letra não é a mesma, e ele já traz tudo certinho. A gente pega no intervalo ou senão dia de sexta-feira, quando terminar essa atividade do diário.

Dos 18 alunos, foram aprovados 14. Os que não foram aprovados é por que não acompanharam o desenvolvimento. Falta de interesse e algumas dificuldades também, que eles apresentam. Antes me sentia culpada, mas hoje eu não sinto, porque eu faço minha obrigação e o meu papel. A gente tem que ter apoio de todo

mundo. Dos pais, do professor, do diretor, que tem que acompanhar, chamar o pai. O trabalho é em conjunto, porque aqui é uma escola.

Estamos com alunos de quinto ano que, na verdade, pode-se dizer que é terceiro ano. Mas que, esse ano, graças a Deus, eu tive uns alunos ótimos, que estão bem desenvolvidos. E falo com eles: – sonhe; lute; corra atrás; não queira vir pra escola só por causa do bolsa família, porque sua mãe insiste, mas queira ter seu objetivo, porque, hoje em dia, até pra varrer rua, tem que ter o segundo grau. Meus alunos não estão no mesmo nível de conhecimento. Tem alunos com conhecimentos diferentes. Tenho dois que estão com conhecimentos diferentes. Quando passo uma atividade, todos terminam ao mesmo tempo, menos os dois que têm dificuldade. Dou atenção aos que não conseguem acompanhar. Aqueles que estão acompanhando o ritmo, acham que estão sendo esquecidos. Eles acham que eles é que estão sendo abandonados. Cada um tem um tipo de desenvolvimento.

Eu acho que eles têm que sonhar, meus alunos não sonham, não buscam objetivos. Por que a mãe dele tá indo todo dia pra maré, ele tem que seguir esse mesmo caminho? Tenho 18 alunos, 16 estão com níveis parecidos. E estou com dois que têm um problema. Eles estão com problema em casa. Eles têm um aprendizado bom, são meninos esforçados, mas, devido algum problema que eles passam em casa, eles não conseguem se adaptar. O nível de conhecimento é próximo, de modo geral. E quando vamos conversar com a mãe, que tem que procurar um CRAS, ela fica falando que o filho dela não é maluco, que não é doido. Isto é o que ela pensa, e não o que a gente pensa. As crianças da Ilha, elas só querem ser ensinadas sobre aquilo que elas querem. Elas não têm sonhos. Quando os meninos chegam lá na sala de aula, eles já querem sair pra ir embora, pra ir pra maré tomar banho, jogar bola. Eles não se esforçam, eles não têm sonhos. Quando você pergunta na sala: – quem vai ser médico? Eles respondem: – Eu vou pra maré mariscar, vou viver de marisco, minha mãe tá trabalhando até hoje. Tá tudo bem, que possa até querer esse sonho, mas eu acho que eles têm que ter um objetivo a mais. Eles teriam que correr atrás de um curso pela tarde, tem muitas opções hoje na Ilha, e eles não querem não. Os alunos que saem da professora Ana, do quarto ano, que vão pra minha turma, no quinto, de modo geral, eles acompanham. Dá pra ver aqueles alunos que não acompanham, por falta de interesse ou por tá passando por alguma dificuldade.

Até quando é reunião com os pais, a gente tem que olhar a tábua da maré, se eles vão mariscar ou não, pra eles participarem da reunião. Quando o tempo tá ruim, os alunos que estudam no continente não podem atravessar. Quando o sol tá alto, quando o sol tá baixo, devido à maré também, que eles trabalham muito com a maré. E tem alunos que são pela manhã, que chegam muito tarde, porque a mãe vai mariscar, mas deixa tudo pronto, quando eles acordam, e dão em si, já é oito e meia, nove horas. Então, a mãe acompanha o horário, mas o filho já não acompanha esse horário.

É, só tá no papel: rural e quilombola, mas, na verdade, estamos fazendo o papel da cidade urbana, porque eles não querem que modifique o currículo. Estamos na urbana, não é rural e nem quilombola. É rural, porque eles não acompanham, se você perguntar, a qualquer pessoa, se ele é urbano ou quilombola, ele não vai saber explicar o que é. Ele não resgata aquela cultura que ele tem, ele quer buscar outra cultura que já existe. Somos quilombolas. Temos um olhar diferenciado. Antes, tivemos, aqui, a capoeira, cantiga de roda e eles, hoje, não querem mais isso. Se você disser aos alunos que eles vão dançar capoeira, samba de roda, eles não vão, querem é funk, pagode. Eles não querem resgatar mais a cultura que eles têm. A influência urbana aqui é muito grande, eles acompanham mesmo. A escola não tem feito esse trabalho, não, porque, a partir do momento que o professor busca essa cultura e quer passar pro aluno é uma coisa, mas quando esse professor não busca, ele não pode passar pro aluno. Eu também vim saber que somos quilombolas, há pouco tempo, quando eu vim morar aqui. Mas minha mãe é nascida e criada aqui, você procura saber de minha mãe, ela diz que não, que ela não é quilombola, não. Porque, na verdade, essa cultura eles não conhecem, não passaram. Nem os pais, ninguém passou por essa cultura com eles.

A secretaria, ela não olha pra gente. Apesar de ser um lugar que é remanescente de quilombola, ela tem que ter um olhar diferenciado. Ela manda um diário pra gente, que não convém com a nossa realidade, temos que preencher aquele quadradinho superficial, e refazer aquele plano todo, porque a minha realidade aqui é muito difícil. Eles estão querendo elaborar um projeto, agora no final do ano, quando, na verdade, esse projeto era pra ter sido elaborado no início do ano. É para os alunos que estão com dificuldade, o projeto quilombola. Eu quero que a Ilha tenha um colégio de segundo grau, pra esses alunos não correrem esse risco da travessia.

A Ilha ela tem várias opções de crescimento porque, antigamente, minha mãe falou que ela mariscava e não recebia. Hoje, ela já tem um auxílio da Prefeitura, que ela ganha. Acho que é o defeso, se não me engano. Tem um terreno que compraram pra fazer a escola, mas tá aí até hoje. Não sai do papel! Então, eu acho que se a comunidade, ela não for buscar, ela não vai achar nada, se ficar de mãos cruzadas, ela não vai achar nada.

Professora Maria: Grupo de 2 e 3 anos (turno matutino)

Sou professora contratada por empresa terceirizada da Prefeitura de Salvador, como multiplicadora, técnica de nível médio. Terminei o segundo grau, mas não concluí o magistério. Só depois concluí o magistério no PROFORMAÇÃO. Vim trabalhar em escola, porque nós tínhamos que estar em sala de aula, para fazer o PROFORMAÇÃO. A diretora me deu essa chance e estou aqui até hoje. Já se passaram uns seis anos. Antes, eu não era professora, eu trabalhava na área da limpeza.

Eu morei na Boca do Rio, estudei lá. Entre a escola que eu estudei e esta escola tem muita diferença, até porque foi há muitos anos. Eu terminei meus estudos, eu tinha 19 pra 20 anos. De 20 anos pra cá, as escolas, em comparação com as de hoje, eram totalmente diferentes. Eu gostava mais de como era antigamente, quando eu estudei. Tá muito difícil. Os alunos não respeitam os professores.

Em relação ao calendário escolar, como meus meninos são de dois e três anos, claro que dá pra seguir. Não vejo muita dificuldade pra cumprir o calendário por isso, porque eles são pequenos.

Esses feriados atrapalham um pouco a vida do professor, a vida do aluno. Quando tem um feriado quinta, sexta já não tem aula. Tudo isso atrapalha um pouco. No dia 14 de novembro não teve aula, porque foi ponto facultativo. O professor tem uma meta a cumprir e, quando tem esses intervalos, fica difícil. A escola em si não pode mudar a rotina, temos um calendário a cumprir. Não é uma escola só aqui, são várias escolas que temos, tem outra lá embaixo (Escola Nossa Senhora das Candeias), tem as de Santana, Botelho, Itamoabo, Neves, Praia Grande, Martelo. Acredito que seja a família que tem que se adaptar ao calendário da escola, porque a rotina da secretaria é uma só, o calendário da secretaria é um

só. O mesmo calendário que vem praqui é o mesmo que está lá. Não temos só as escolas aqui da Ilha.

Essa sala de aula não tem as características de uma sala de educação infantil. Aqui funciona também uma secretaria. E aí fica um pouco difícil, conciliar secretaria junto com a sala de educação infantil. Precisa separar sala de educação infantil da sala de secretaria, pois foge a atenção deles da atividade para o computador. Eu tenho que tá chamando. Sempre deixo essa sala fechada, porque, qualquer pessoa que passa, qualquer movimento que tem, eles param de fazer a atividade e olham.

Trabalhar em sala de aula não é fácil não, e trabalhar com série multisseriada, a pessoa tem que passar uma atividade que depende da idade do aluno. Tem que ter uma atividade pra um aluno, de uma forma, e pra o outro, de outra forma. Como eu trabalho com dois e três anos, eu tenho que ter uma pessoa aqui pra tá me ajudando, porque controlar eles não fácil. Eles brincam, fazem as atividades, mas tem que ter outra pessoa aqui, pra tá me auxiliando, e até quando vão pro banheiro, eu não posso ir pro banheiro com um e deixar os outros aqui. Aí, tem sempre uma pessoa aqui, pra me auxiliar, pra poder eu trabalhar com eles.

Começo as aulas por volta de oito e vinte, oito e meia. Espero eles chegarem, pra poder começar o trabalho, porque não dá pra começar a aula com três, quatro, cinco, seis alunos na sala. Esse horário eles já estão na sala. Temos um horário a cumprir. Não podemos deixar que o aluno chegue aqui nove horas, dez horas, porque senão eles vão chegar a hora que querem. Lá na cidade, os alunos não chegam a qualquer hora, tem o horário pra chegar. Tem essa tolerância pros alunos chegarem. Depois dessa hora, as mães já sabem, elas não mandam os alunos qualquer hora pra cá não. Nós fazemos aqui as reuniões. Se chegar depois, pode voltar pra casa. Mas elas não deixam chegar nesse horário, elas são responsáveis. À medida que eles vão chegando, a gente começa as atividades. Oramos com eles, depois cantamos as músicas, eles brincam, pulam, cantam. Em seguida, começamos as atividades com eles. Eu separo, tem atividades que dá até pra fazer separado e tem atividades que não dá. E eu tô sempre ali, interagindo com eles. Porque, se deixar somente por conta deles, não tem como. Eu ajudo a fazerem e vai de oito e meia até dez. Aí eles saem, vão pra o recreio; depois do recreio, dez e quarenta, eles retornam. Eu conto uma historinha. Aqui na sala, não dá nem pra gente tá fazendo um círculo. Eles sentam e vão fazer o que eles entenderam da

historinha, desenham e depois eles vão pra casa. Quando uns terminam, eu boto eles pra brincar. A outra pró leva eles pra brincar e fica lá fora até pra poder os outros terminarem, porque, quando um termina que o outro não terminou, fica difícil, porque eles começam a brincar, eles querem pegar brinquedo aqui, e aquele que não terminou, a atenção foge. Aí fica complicado. Nós também saímos, fazemos uma atividade extraclasse. O projeto meio ambiente, nós saímos pra ir brincar com eles, fazer colheita.

Tem atividades de três anos, que não dá pra os de dois anos fazerem. Eu separo e faço. As vogais, dá pra os de três anos cobrir e fazer, mas os de dois anos não têm como fazer. Tenho que separar as atividades pra eles fazerem, e os de três, que já estão maiorzinhos, até pra pegar no lápis, já sabe pegar, e os de dois ainda não sabem. Eu ainda tô ensinando a pegar no lápis, até pra fazer a atividade. A tendência é que eles vão fazendo, eu vou observando, vou passando nas cadeiras. Por isso que eu juntei essas mesas, pra arrumação da sala ficar melhor pra trabalhar e eu poder observá-las. Quando eu separava, ficava difícil, porque eu não podia estar numa mesa, ao mesmo tempo. Eu visualizo as atividades deles. Vejo quem já terminou, quem não terminou, quem avançou, quem não avançou. Eu vou lá, ajudo. Tenho que tá interagindo, porque a idade deles, dois anos, ainda não sabem fazer sozinhos. Eu procuro um jeito pra ele terminar e até porque tem uns que ficam: – não vou fazer pró. Tenho que tá conversando com ele, pra ele terminar a atividade. Quem terminar a atividade, a pró vai colocar no varal para a mamãe ver a atividade de vocês. Então, é uma forma até de ajudar, a eles e a mim.

O planejamento eu faço em casa, trago pronto, as vezes, também, eu tiro aqui no computador, organizo minha trajetória, minha rotina, venho pra escola; nós temos aqui os CD's, a gente faz a lista e tiro ali no computador.

O professor procura, de todas as maneiras, atingir o objetivo, porque ele tem uma meta a cumprir. Se, quando chega no final do ano, o professor não cumpre aquela meta, fica difícil.

Tem um certo ritmo. Eles são pais pescadores e mães pescadoras. Muitas vezes, as mães trabalham à noite, vão pra maré, à noite, vão buscar o sustento da casa, junto aos pais, e aí, quando chegam, ficam cansadas. Muitas mães aqui, que vão mariscar de manhã, quando a maré dá ponta, eles ficam em casa com a irmã, com o pai, com a tia. As vezes, chegam um pouquinho atrasados na escola, por conta disso, porque a mãe sai pra ir pra maré. A maré não fica cheia o tempo todo, e

nem fica maré baixa o tempo todo. As famílias têm que estar de acordo com a rotina da escola. Sobre os dias de festa, aqui na escola, temos que olhar o calendário. Se for um dia que a maré esteja baixa, não vai dá pra fazer a festa, porque os pais vão pra maré, às vezes até alguma criança, quem estuda de tarde, também vai mariscar, e aí não dá pra fazer. Mas quando a maré tá boa, que a gente fala maré boa, aí a gente faz a festa, as mães participam e gostam. Tudo que a gente faz aqui tem que combinar com as mães. Primeiro, fazemos o AC com as prós, a diretora e, depois, reunimos as mães. A diretora reúne e aí combina um dia melhor pra fazer a festa. Depende da maré, porque as mães vão mariscar, quando chegam, vão fazer lenha, pra poder cozinhar os mariscos e catar. Aí, não tem como a gente fazer uma festa no dia que a maré tá boa pra mariscar. Porque, se as mães, os pais, forem pra maré, não tem como vir participar da reunião, e é por isso que as reuniões, aqui, a diretora marca sempre pela tarde. Até porque tem os afazeres delas, pela manhã, e de tarde elas estão mais livres, aí vêm participar da reunião. Porque essa semana mesmo, a maré tá boa pra mariscar, teve uma mãe que, cedinho, não era sete e meia, teve que trazer o aluno pra escola. Passou em casa, me avisou, o aluno não ficou aqui na escola, ficou lá na casa da vizinha. Quando eu vim pra escola, aí, peguei na casa da vizinha, e trouxe. E não é só ele, não. As vezes eu levo o aluno lá pra casa, porque a mãe tá na maré e, no horário que a gente solta, ela ainda não veio da maré. Eu levo lá pra casa, quando ela chega, ela aí passa e leva.

O pessoal lá da secretaria envia muitos projetos para o professor e nem sempre dá pra cumprir. O professor, ele faz de tudo pra cumprir aquela trajetória dele, aquela meta que ele tem pra alcançar. Mas nem sempre dá. É muito difícil, porque vem muitos projetos, muitas coisas pra um professor fazer na sala. A secretaria, ela manda uma coisa e o professor tem que ter aquele tempo pra fazer.

8 APÊNDICE C - narrativas de sujeitos da comunidade de Botelho

Sr. Carlinhos
Funcionário do terminário marítimo de Botelho

Eu sou formado em teologia, numa escola ortodoxa anglicana do Paraná, e estudei filosofia por atividade própria e minha atividade sempre foi, na verdade, com recuperação de viciados em drogas, a recuperação de viciados em drogas, e a minha preocupação sempre foi e sempre é a atividade do homem no local onde ele vive. Não tentá-lo transportar, né, não tentar transportá-lo pra um local que não é o natural dele. Eu trabalho aqui ajudando os adolescentes com tarefas escolares, trabalhos escolares, sempre fiquei atento e observando a atividade cultural daqui. Uma das coisas que mais me interessou foi que eu fui buscá-la na Internet, uma festa que nós tínhamos há muito, há tempos atrás, mais de trinta anos, nós chamávamos de festa do presépio, aí eu fui descobrir que era uma festa relacionada aos escravos, na época da escravidão aqui, que já existia quilombos, mas existiam muitas fazendas, engenhos de farinha, de cana-de-açúcar, e os escravos, para se esconderem dos seus senhores, os cultos e as entidades deles, usavam frutas representando as entidades, e depois eles faziam essa apresentação, nos seus esconderijos. Depois que a festa acabava, eles queimavam presépio, era chamada festa da queima do presépio. Eu fui buscá-la na Internet e descobri que aqui, no Recôncavo baiano, os escravos utilizavam essa prática, justamente para esconder dos seus senhores a sua atividade cultural, ligada aos seus orixás, que não eram aceitos pelos senhores donos de engenho... a coisa mais interessante que eu achei aqui. Aqui, o Recôncavo, a Ilha de Maré, as outras ilhas, por aqui tudo foi considerado reconhecido como resquício de quilombo, porque os escravos fugiam de Salvador e, como aqui, na época, não existia embarcação, era de difícil acesso, eles se alojavam aqui. Então, aqui acabou sendo um dos lugares mais próximo da capital que tinha mais quilombolas. Então, foi a coisa mais interessante que eu achei, que foi uma festa que se perdeu devido à falta de incentivos, à falta de identificação da festa. Mas eu, como criança, lembro de ter – eu tenho 47 anos de idade – e eu lembro de ter participado de uma a duas festas, como criança, e isso deve ter mais de 30 e tantos anos para 40 anos, mas eu lembro de ter participado dessa festa, pelo menos umas duas vezes. Existe uma outra festa, que era festa do pé de fruta pão, onde a gente se reunia para cantar samba de roda, tudo relacionado

aos quilombolas da época. Então, era de duas festas o que mais me interessei em pesquisar.

A vida aqui na Ilha é bastante tranquila. Só quando chegam os grandes feriadões, carnaval, que vamos dizer assim: nós somos invadidos por pessoas que compraram um terreno aqui e estão construindo casa e a Ilha fica muito populosa, mas, no geral, é de uma vida tranquila; todo mundo acorda muito cedo, em torno de 4h da manhã, é o normal se acordar até mesmo as crianças, que têm que ir para escola cedo, eles pegam a lancha 6h da manhã, então 5h, 5:30 meia da manhã, eles já tão... então, a vida aqui é praticamente, principalmente agora no período do inverno, é muito pacata, porque a gente dorme cedo e acorda cedo. Atividade pesqueira é mais para os do tipo que se conhece atividade pesqueira e, então, as vezes, têm que dormir cedo, que têm que acordar 2 ou 3h da manhã, para tirar uma rede para ir pescar. Então, tendenciosamente, aqui no Botelho especificamente, a vida é muito pacata, porque, em torno de 7 h e meia, todo mundo já está em suas casas, a não ser quando alguém faz o aniversário, uma brincadeira que se estende, mas normalmente a vida é muito tranquila, muito pacata. Boa parte das pessoas tem atividade pesqueira ou agora, com atividade do porto de Aratu, muitos deixaram de pescar, adquirido emprego lá, aí, na base, nas firmas que trabalham no porto de Aratu, em função da renda, em função da garantia de carteira assinada, dos benefícios que isso traz, porque, como pescador, é muito mais difícil. Estamos enfrentando seriíssimos problemas, por causa da emissão dos gases dos poluentes que, diariamente, são descarregados aí. Já houve um trabalho, sempre tem havido trabalho para verificar o impacto desses resíduos aqui, mas nada de concreto ainda foi feito, e nós temos visto, são pessoas, pesquisadores que vêm fazer análise, empresas, não sei se governamentais ou particulares, vêm fazer análises da emissão dos poluentes, mas, de concreto, nós não temos ainda resultados específicos. Tivemos uma mortandade muito grande o ano passado, no início desse ano, uma espécie específica de peixes, e tanto que a gente nem tem visto mais é o chamado SAMBULHO. Nós temos tido a dificuldade com os mariscos, os pescados, porque temos a redução, como nós chamamos; não estão gordos, eles não estão achando o material suficiente para se alimentar, em função da degradação do meio ambiente, porque, provavelmente – eu não sou biólogo –, mas nós sabemos que ele se alimenta de resíduos, como esses resíduos estão sendo contaminados,

provavelmente estão sendo danificados, contaminados, prejudicados, mas em geral a vida aqui na Ilha...

Nós temos só uma escola municipal e existe a participação muito intensa dos pais com os alunos, primeiro pela proximidade, pela localidade, então, são as mães que realmente levam. Não existe transporte marítimo e transporte escolar, então as mães que levam para a escola e vão buscar, em função disso, conhecem também as professoras, porque são pessoas conhecidas. Geralmente, a maior parte delas são pessoas conhecidas da comunidade. Então, as vezes, os problemas são resolvidos assim, de forma satisfatória, como toda escola tem seus problemas, mas, no geral, os problemas são resolvidos de forma satisfatória.

Quanto às atividades da escola, eu já observei algumas atividades que estão relacionadas a fazer com que o aluno compreenda o local onde ele mora. Então, por parte dos professores, os educadores, e isso tem sido a intenção, se não exata, mas pelo menos uma intenção, o que precisava ser feito por parte da Prefeitura, mesmo o envio de alguém específico, especialista, para fazer orientação mais qualificada. Mas eu, como tenho dado reforço escolar para alguns alunos, e ajudo os alunos nos trabalhos escolares, aqui, principalmente os da quinta série em diante, eu percebo que as atividades são feitas em função de tentar fazer com que o aluno tenha uma percepção melhor do seu ambiente. Pode não estar sendo de forma exemplar ou correta, mas eu vejo, por parte dos educadores, a intenção e os trabalhos. As vezes, quando pego atividade, eu vejo que tenta falar dos assuntos relacionados ao nosso ambiente aqui.

Eu acho que a questão é a deficiência, o acesso aqui, quando não se acha pessoa qualificada, nós dependemos de alguém que vem de Salvador. Em função disso, depende do trajeto, o trajeto às vezes tem dificuldade. Atravessamos somente de barco e nessa questão, eu não tenho visto dificuldades, não tenho visto alunos com grandes dificuldades.

Quanto às classes multisseriadas diretamente, possa ser na questão de comportamento, porque se misturam idades diferentes e mais a questão educacional, mas não tenho visto...

Os meninos estão aprendendo o básico necessário, como estou tentando dizer, com as dificuldades, mas não tenho visto, existe, há alunos com dificuldades de aprendizado, como se tem em qualquer outra escola, certo?

Não é tão diferente das escolas do continente. Não é mesmo. O nome de meninos que têm dificuldade de aprendizagem é muito, pelo que faço uma avaliação, é muito baixo, entendeu, os outros são muito... como a gente costuma usar, no termo dos marinheiros, que têm atividade diária de lidar com mato, lidar com a maré, então, geralmente, são meninos que têm dificuldades de lidar com coisas, com problemas, resolução de problemas. Eles podem não estar tendo, como disse, um assessoramento mais correto, por parte da Prefeitura, mas, o que eu percebo neles, é uma capacidade de aprendizado muito grande. Percebo a sala tentando, exigindo que os normais, que têm dificuldade de aprendizado, na Ilha, como em qualquer outro lugar, e que pode estar ligada a problema neurológico, algum problema, são as ações.

O modo de vida das crianças, fora da escola, ajuda as crianças a aprenderem na escola, com certeza, porque elas não ficam aprisionadas em computadores, elas têm acesso a lan house lá na cidade. Então, quando ele sai daqui, e todos eles sabem mexer em computador, todos eles sabem mexer em celular, todos eles sabem ler e escrever. Agora existe outra atividade, que muito do continente não tem, que é espaço físico para poder trabalhar outras coisas do aprendizado. O aprendizado não tá restrito só na escola.

As professoras sabem que esses meninos aprendem a pescar, nadar, sozinhos, aprendem a subir no coqueiro, já sabem que tipo dá para plantar, para que aquela planta serve. As vezes, eles mesmos se medicam, vão para o mato e se se cortam, eles mesmos pegam aquela planta, eles já se curam. Então, acho que essa liberdade que eles têm, de espaço físico, a liberdade que estende espaço físico, facilita o aprendizado. Eu acho que tá faltando é um acompanhamento técnico escolar, por parte da Prefeitura do continente, e vir aqui dar uma assessoria mais razoável. Eu não estou tirando o crédito das professoras, estou dizendo que elas poderiam ter mais o acompanhamento, e o fato deles terem espaço físico, muitas vezes até para fazer coisas que aprendem dentro escola.

Nós somos chamados de Ilha porque realmente somos uma ilha, mas estamos muito próximo do continente, temos um fácil acesso. Então, não caracterizaria como a ilha distante, caracterizaria como uma ilha próxima do continente, que tem acesso a todas as coisas que o continente oferece, acesso à informação, se pode ir na cidade.

Eu diria que ela seria uma ilha urbana, pela proximidade e pelo fácil acesso. Tudo nós fazemos, a maior parte das coisas que nós consumimos, dizemos que 80% vêm do continente, vêm desse acesso ao continente. Agora, muita coisa tem que fica aqui mesmo, medicamentos próprios, plantas, boa parte dos alimentos que são naturais... mas eu caracterizaria como uma ilha urbana. Não quero sair mais, de não querer sair mais. Estive muito contato com o sul do País, fiquei muito tempo no Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro que vão dizer, sim, já conheci muita coisa que eu queria conhecer, agora quero ficar mais tranquilo.

Os problemas diários devem ser lidados da forma como que você entenda, que você não consegue, não tem potencial, ninguém tem potencial de resolver todas as coisas. Então, é importante que se resolva umas coisas, de forma diária. Porque nós vivemos com o sol, a lua, o amanhecer, o anoitecer, e que é muito importante que nós entremos nesse esquema, que é um esquema natural. O que eu não pude resolver hoje, amanhã eu vou resolver. Você pode passar a noite toda pensado como vai resolver o problema de amanhã, mas se hoje, de cinco, você conseguiu resolver dois, já tá de bom tamanho. Mostra que você não é incompetente, pelo menos você sabe que não é onipotente. Você não pode resolver, ninguém deve pensar que pode resolver tudo, e não vai resolver tudo e todos os dias. Não faça a programação para resolver com um mês, uma semana, não. Resolva suas coisas com ponderação, de forma diária, cheirando ar, cheirando a vida, convivendo com as pessoas. As vezes ajudando as pessoas. É muito importante que você entenda que, como a natureza é feita, no meu dia a dia, a maré que vem, a maré que vai, sua vida também tem que ser feita dessa forma. Hoje a maré vem, amanhã a maré vai, ou mais tarde ela vai. Você vai resolver cada coisa conforme a natureza da própria situação, porque existe, tem situações que a gente não pode, aí a gente não tem autonomia, a gente não pode esquecer que a gente não tem autonomia. A tendência da gente de achar que a gente tem controle sobre a nossa própria vida, não temos controle sobre nossa própria vida, porque muitas pessoas influenciam nossa própria vida.

A alegria, o prazer, tranquilidade, normalidade, o que acho mais interessante no mar é que o mar é constante, nós é que não somos constantes, temos tendência de procurar normalidade no mar, a natureza, a vida é normal, tudo vem, volta, flui numa forma natural. A gente é que é áspero. Eu acho que a gente que é áspero, as vezes eu acho que a gente é muito áspero.

Eu acho que ele (o mar) está revoltoso. Acho que ele tá reclamando com a gente alguma coisa que a gente fez de errado: o mar se revolta de uma forma natural, porque é a tendência dele, que tem evolução dos ventos, das marés, mas é muito interessante também saber esperar. Vem com você, vem, volta durante milênios, se a gente falar filosoficamente, nós sabemos, nós nascemos e nós não sabemos nada, nós aprendemos tudo com a natureza, nós não sabemos nada.

Essa é a questão em que todo pescador aprende sobre isso. Tudo que não foi pescado hoje, pode ser pescado amanhã, porque a gente depende da sazonalidade. Tem dia que o peixe aparece, tem dia que o peixe não aparece; tem dia que o peixe quer aparecer, tem dia que o peixe não quer aparecer; tem dia que o pescador está disposto, tem dia que o pescador não está disposto, ou tá doente, e nós vivemos da sazonalidade, de uma maré que é o que é... são duas marés por dia. Então, nós convivemos diariamente com o mundo, que não é aquele mundo de é... doze horas de trabalho, a gente vive com é... doze horas de vazante e doze horas de enchente. As pessoas se programam em função da maré. O que eu acho interessante é... do trabalho dessas pessoas, é justamente isso, vivem em função da natureza. A natureza é que dita o nosso comportamento, a nossa atividade. Nós não dizemos pra natureza o que que ela tem que fazer. Nós esperamos que ela dite o que nós devemos fazer. – Tá bom de pescaria? Tá bom. – Não tá bom? Não tá bom. A gente espera a maré de enchente, a maré grande, porque traz muito... Foi algo que eu fui pesquisar na internet, que a maré grande traz... eu não sei o termo específico, mas como se fossem coisas pequenininhas que vão trazer os mariscos. Então, depois de toda maré grande, nós temos uma abundância de mariscos aqui, porque a maré grande vem trazendo coisas. É obvio que se chama maré grande, ela vem com força, vem trazendo. Vem trazendo coisas, não porque tá... Mas os peixes pequenos vão se alimentando, esses peixes pequenos vão ficando grandes, esses peixes pequenos é... servem de alimentos pra outros peixes maiores, esses peixes maiores servem de alimentos pra peixes grandes. Então, é muito importante tentar entender que nessas localidades, principalmente localidades marítimas, seja feito um monitoramento, um respeito, uma... que se tenha uma preocupação sobre a questão da maré. A maré cantada por Caymmi, por Caetano, mas a maré tá largada. Os empresários, as grandes empresas, os grandes empreendimentos, principalmente aqui na Bahia de Todos os Santos, no Porto de Aratu, não estão preocupados com a maré. A maré é o que traz tudo pra todas as pessoas que vivem aqui nessa região.

Aqui na Ilha as pessoas vivem em função... o siri vem em função da maré, o marisco vem em função da maré, o peixe pequeno vem em função da maré, o peixe grande vem em função da maré. Nós tivemos agora, no mês passado, uma abundância de sardinha, mas se não houver o alimento pra essa sardinha, as sardinhas não vão mais passar por aqui, elas vão procurar outro refúgio.

Sempre, a marcação é sempre a lua... água... principalmente a água. Acho... acho não, eu tenho certeza. O que rege é a água. A água, a maré, a lua e os ventos... naturais. As pessoas percebem por cheiro; as pessoas olham para o céu; as pessoas olham pro horizonte; as pessoas olham pro movimento da maré; elas percebem como vai ser até o dia de amanhã, se amanhã vai chover ou não. Não existe nada cronológico. Ninguém faz nenhum tipo de marcação. As coisas são naturais. As pessoas percebem as coisas, por lidar cotidianamente com essas coisas. A cronologia, a forma como se avalia esse tipo de coisa, em termos técnicos, é lógico, pros estudantes, pras faculdades, que fazem uma avaliação através de sistemas de computadores, que fazem uma avaliação... verificam a zona de congestionamento das massas polares... aqui não existe isso não.

Eu tava conversando hoje à tarde, com uma menina, nós estávamos voltando de São Thomé de Paripe pra cá, pra Itamoabo, e nós vimos um rapaz fazendo um esforço repetitivo de remo, que não condiz com a maré que ele tava enfrentando. Quer dizer, ele não conhece. As vezes você tem até que parar, as vezes você diminui o ritmo, as vezes você vai com calma, às vezes, se vir uma onda, você aí acelera. Não existe aquela coisa que a maré te obedece, não. Nós somos totalmente subordinados a ela, nós obedecemos o que ela diz e desfrutamos... ela é como uma mãe, é como uma mãe que você senta na mesa e pergunta: mãe o quê que tem pra comer hoje? E ela não é maldosa; ela não é ruim; ela não é perversa, que eu acho uma das coisas mais interessantes da maré, do mar, né, maré que a gente costuma chamar... usa o termo maré chamando de mar.

A maré é feminina porque ela não maltrata, agora ela quer que respeite ela. Você só vai pra ela ou só vai pedir alguma coisa pra ela ou só vai procurá-la em horário certo. Não pense que você é... Carlinhos: depende dessa sazonalinade, do que ela pode oferecer porque ela tem que trazer coisas de lá do mar, pra abastecer, principalmente os alimentos que nós também nos aproveitamos, mas nós já sabemos quando é o dia de pegar sapiro, quando é a época, quando a coroa tá boa

pra pegar sapiro, quando é bom de pegar rala-coco, quando é época boa de pegar lambreta. Entendeu? Quando a maré tá boa pra pegar guaiamu, caranguejo.

Aprendo isso tudo no convívio diário. Não existe, aqui não tem como, ninguém... aliás tem algumas pessoas que vêm com conhecimentos de fora, e chegam aqui tentando questionar o nosso conhecimento. Não questione o nosso, porque quem convive aqui somos nós.

São os moradores e não são os moradores é... Não são os veranistas. Quem conhece a Ilha somos nós. As vezes a gente sabe pelo cheiro da maré, se a maré tá limpa, se a maré tá suja, o dia de pegar siri, o dia que é pra pegar siri de mangue, o dia que é pra pegar caxangá, o dia que é pra pegar puá.

Pelo que eu soube, e pelo que eu... naturalmente as crianças que estudam nas escolas aqui, eles têm conhecimento, porque eles vão pegar guaiamu, eles vão pegar caranguejo, eles sabem isso naturalmente.

Não tenho visto ser feito esse tipo de trabalho. Eu acho que como a escola pensa que os meninos sabem tudo sobre isso, não quer ensinar. Mas não é a questão que os meninos sabem tudo sobre isso, é justamente melhorar o conhecimento que eles já têm.

Eu acho que a pessoa que percebe que o seu conhecimento está sendo visto e considerado, provavelmente, eu posso até dizer com certeza, ele melhora até suas capacidades. As vezes a dificuldade das pessoas é justamente porque elas têm conhecimento, elas têm capacidade, mas não são reconhecidas. Pode ser até que elas sejam visualizadas, mas não reconhecidas. O reconhecimento é diferente da visualização. Eu sei que fulano tem um determinado conhecimento, mas nem sempre eu faço alguma coisa para incentivá-lo. Ah, fulano já sabe disso, fulano já sabe daquilo, mas eu posso melhorar. Assim como é feito em outras comunidades, não com relação a mar, mas, no interior de Minas Gerais, o reconhecimento das pessoas que descobriram que plantar girassol é bom, porque girassol gera isso, gera aquilo... é... em Santa Catarina, plantar flores pra vender, exportar...

O trabalho do pescador e da marisqueira em relação com o do agricultor é completamente diferente, Porque, na verdade, à maré você não leva nada, você só extrai. Na verdade, toda atividade pesqueira, vamos dizer assim, que é extrativista, e se bem que até mesmo na área de mata, na área de é... vamos dizer... é... na área de mata, né, na floresta existe o extrativismo, né? E existem aquelas pessoas que se preocupam em replantar. Agora existem pescadores aqui que tudo que eles

pegam do mar, o que sobra, eles retornam pro mar... sobras, tudo que é biodegradável. Ele pode pegar a lagosta, ele cozinha aquela lagosta, ele aferventa aquela lagosta, vende aquela lagosta e o que sobra daquela lagosta ele joga no mar. Nunca coloca no lixo normal, né, vamos dizer no lixo de coleta seletiva. É... a casca de papa fumo serve pra entulhar casas... então, tudo que da maré provém, serve para eles.

Os pescadores e os mergulhadores de... é... de sapiro e... de alguns crustáceos, que você só encontra se você mergulhar, depois que eles pegam, eles colocam os cascos de novo dentro da canoa e retornam pro mesmo lugar, porque, de repente, alguma outra... é... eu não sei... não o próprio organismo que...

O pescador normalmente extrai mais do que produz porque, na verdade, a maré produz muitas coisas... muito mais do que... né? Agora, mata é mais complicado, porque a mata, se você tira uma raiz, essa raiz pra crescer ela pode levar seis meses e, as vezes, a maré produz em um mês, dois meses... a diferença maior é essa. Por exemplo, você planta um cacho de banana, você leva meses pra colher.

Os trabalhadores do mar. Não tem trabalhadores da construção civil? não tem trabalhadores que estão no fórum, como advogados e juízes? Não existe trabalhadores dentro de um escritório? É... prestando serviço pra você, é... colocando na sua mão um documento? Eles são trabalhadores... só que eles são trabalhadores do mar. Tem gente aqui que morreria se a maré deixasse de existir, eles também deixariam de existir. Nós vivemos em função da maré: maré alta, maré baixa, maré seca, maré que vai, que vem... qual é o horário, pode pegar papa fumo de manhã cedo, mas pode pegar papa fumo de tarde. O que a gente chama de papa fumo é o chumbinho... é por causa das sardinhas, das saunas... ela nos dá tudo.

Ela, a maré, ela dá tudo. É por isso que até a nossa cultura... a nossa cultura, vamos dizer assim de folclore, a nossa cultura folclórica, de cânticos, de dança, é tudo em função dela. A gente só privilegia ela... ela seria a Nossa Senhora católica.

A escola somente se preocupa em educar os alunos dentro da área que eles estão vivendo. Por exemplo: eu não vou... é... é lógico, se eu perceber que algum aluno, ou se eu conhecer algum adolescente, como eu convivo aqui, diariamente, com muitos adolescentes, perceber que eles têm uma habilidade pra lidar com uma outra área, eu vou incentivá-lo a lidar com essa outra área. Vamos dizer assim: a área intelectual, a área de informática... mas 95% é... aqui no caso da Ilha de Maré,

do Botelho, os meninos gostam... eles adoram remar, eles adoram maré, eles adoram o cheiro da maré, eles adoram se molhar na maré, eles adoram é... estar aqui. Eu... se eu estivesse nesse convívio, eu iria incentivá-los e iria procurar recursos, seja governamentais, prefeitura, federal é... atividades particulares que pudessem ensinar esses meninos a serem melhores pescadores, ainda porque, daqui, poderiam sair biólogos, pesquisadores... eles poderiam servir como orientadores de biólogos, oceanógrafos... algum tempo atrás, veio um oceanografista aqui que o cara não sabia se a maré tava enchendo ou não, tava vazando. Um oceanógrafo... eu não tenho... eu não, como saber... eu não tenho como imaginar que um oceanógrafo não sabia... aí eu disse: – ô... preste atenção! A água está em que altura? Na metade. – A areia está seca? Tá. – Então, significa que o sol já bateu, então ela já vazou. Então, agora ela tá enchendo. Se ela tivesse molhada é porque a água já vazou e ela ainda continua molhada. São observações que... se tem aqui por prática, não tem por conhecimento.

Ele tem... ele tinha... ele... quer dizer é... ele é... se apresentou como oceanógrafo, mas na verdade ele não sabia se a maré tava vazando ou enchendo. Eu não concebo, me desculpe, mas eu não concebo essa ideia de que um oceanógrafo olhando pro mar... porque a gente sabe que a maré tá enchendo, tá vazando, se vai chover, se a maré é grande, se a maré é baixa... A gente olha nuvens, a gente diz: amanhã vai chover, amanhã vai dar uma garoa, foi observação natural, não é nada técnico... isso... isso foi repassado, isso são coisas que a gente comenta aqui, diariamente... coisas que eu aprendi, sei hoje, não foi em função de ter lido coisas com relação a isso, é porque eu observo o comentário dos... dos meus antecessores, né, das pessoas que eu considero com mais conhecimento, né? Há algum tempo atrás, também veio aqui um grupo de mergulhadores... é... que foram mergulhar aqui pra pegar uma... uma... é um crustáceo que a gente chama aqui de vieira. Eles vieram com todos os aparatos: óculos, num sei o quê, incubador de ouvido, pé de pato e num sei o quê... medidor disso, num sei o quê, tal... o menino que mora aqui, ele pega sozinho sem nada. Ele mergulha sozinho, vai lá embaixo, chega a descer doze metros, pega e traz e eles levaram quase seis horas e pegaram seis vieiras; o menino pegou seis dúzias, sem nenhum equipamento. Isso é a vida, na verdade... isso é a vida, isso é natural. Eu acho que o que é vida... o que há vida é natural.

Poderíamos ter mais. Exatamente, se houvesse uma aplicação... vamos dizer... eu estou, eu tenho alunos da Ilha de Maré... eles vão viver aqui, pelo menos a metade da existência deles, vamos dizer trinta, quarenta anos... Eu vou incentivá-los a que eles continuem sendo assim... sendo assim. Eu não gosto da ideia... da ideia de que eles saiam daqui pra outras localidades. Só tem escola de ensino fundamental I, mas não tem por que não existe nenhum tipo de investimento, nenhum tipo de visualização disso.

É isso! Eu não estou dizendo que eles não possam... Quem quiser trabalhar com tecnologia, quem quiser trabalhar com atendimento, quem quiser trabalhar com hotelaria, quem quiser viajar.... apesar de até eu mesmo incentivá-los a viajarem muito... mas seria tão interessante que houvesse um investimento, uma preocupação de se olhar esses meninos, não só daqui da localidade de Botelho, como qualquer localidade praieira, e continuar... continuar a incentivá-los pra justamente continuar a vida.

A vida na Ilha, a vida em Mar Grande... é... em todas as ilhas que se puder. Porque nós... porque a ideia de que todo menino cresce tem que ir pra Salvador ou tem que ir pra outra capital estudar tecnologia, estudar outras coisas... pode até, dependendo, se você perceber... dependendo do... da pessoa que tiver instruindo essa criança, o aluno perceber que ele tem a capacidade pra se enveredar... vamos dizer assim, pra literatura, pra tecnologia, pra informática... incentivá-los a sair. Agora, por que a ideia de que todo mundo tem que sair daqui? De que todo menino... mesmo os que não querem. A melhor oportunidade é lá? Não. Tem meninos aqui que sabem subir num coqueiro de vinte metros. Que aprendeu com o pai, com o avô, com num sei quem... limpar um coqueiro; ir no mato pegar dendê pra fazer azeite de dendê; saber que planta é essa, que planta é aquela... Sabem o que é o urtiga, o que é cansanção. Isso é conhecimento, e se pegarmos... e se a gente for pegar os nossos jovens, colocá-los todos de novo nas grandes cidades, nós vamos fazer o mesmo que... outros interiores, outras cidades interioranas do País todo... fizeram, mandaram seus jovens para as grandes capitais, muitos deles se perderam; muitos deles não conseguiram se adaptar, porque eles são forçados, porque é incentivar... porque lá, pra eles, lá é melhor.

É... sei lá... dizem, né? Os pesquisadores... que, daqui há cinquenta anos, cem anos, essas comunidades vão estar extintas... Eu não acredito, na verdade, não. Não acredito não... Eu acredito que assim como a natureza conseguiu se

modificar e se adaptar a todas as... uma espécie consegue se adaptar às mudanças climáticas, às mudanças de ambiente... eu acho que sempre vai haver alguém, alguma situação, algum local, porque tem que ter a situação, o local e alguém pra manter. Eu acho que vai ser mantido, pode não ter, pode não ser na proporção que existe hoje ou na proporção que existiu anteriormente, mas ainda eu acho que a natureza, ela... ela procura caminhos que a gente, nós, seres humanos "superinteligentes", achamos que conhecemos tudo. Ela vai procurar um meio de reverter essa situação, de retornar talvez muitas pessoas... não é plano do governo, não é plano do governo mandar o povo que veio pra cidade voltar. É a natureza, ela mesma por si só, ela vai retornar ou vai manter coisas... primeiro, que ela é a mãe de todos, não adianta. Chernobyl estourou. Japão estourou. Incêndio agora nos Estados Unidos, seca aqui agora no centro-oeste, né? O vulcão do Chile, se não me engano é no Chile, tava detonando tudo, agora até aeroporto não funcionava, ninguém funcionava, ninguém trabalhava... isso é a natureza. As vezes a minha preocupação é que o homem agride muito e quando ela se revolta, não é revolta não, ela simplesmente continua fazendo o que tem que fazer... aqueles mineiros que... é... que ficaram presos. Tudo bem, foi uma comoção internacional sobre aquela situação, mas preste bem atenção, você entrou num meio do... numa área que não é sua. Você não é topeira pra tá cavucando... quem tem capacidade pra fazer isso é topeira, foi feito por uma questão econômica, porque tem que... é... tirar os minérios dali. Tudo bem, mas colocou pessoas em risco.

É conhecimento do dia a dia. Aí precisa viver na Ilha de Maré, precisa viver aqui porque as vezes nós não fazemos as coisas com horário específico, a gente faz assim: – Fulana passou? Passou. – Que horas que vai passar? Ela já pegou o dendê? Já. – Peraí, que eu vou passar na casa dela. Aí eu vou lá e ajudo, aí eu vou lá, pego o pilão, vou moer o dendê no pilão, pra depois a gente cozinhar o dendê, pra depois a gente fazer o azeite de dendê, e depois da gente fazer o azeite de dendê... a gente comer o bambá... Isso não... existe uma programação, não. É mais prazerosa... Essa questão cultural é mais prazerosa, principalmente com relação a alimento... com relação a alimento, a gente é muito... é... a gente tem muito mais prazer aqui. A gente come o que gosta... tudo muito fresco, sem conservantes, sem congelamento... As vezes o que a gente acaba de comer pega na maré, a gente cozinha, come na hora...

não tem, nada paga isso. A gente não sai daqui pra ir em nenhum restaurante pra comer uma moqueca, a gente faz a nossa aqui.

Eu ainda... é como eu tava afirmando. Eu ainda acho que a escola é... só perdeu o seu enfoque em comunidades específicas. O que eu vou trabalhar com um aluno numa escola em Salvador, numa escola, vamos dizer em Pernambués, vamos dizer no Iguatemi, numa escola particular, é diferente do que eu vou trabalhar com os alunos aqui.

Não, o enfoque da escola daqui é justamente de transportá-los pra lá. Por que as comunidades estão perdendo os seus adolescentes? Porque ficam preparando eles pra ir pra um lugar que não é o natural deles. A escola tem ensinado os meninos mais a sair. Porque eu percebo... eu percebo isso... É assim como uma cidade pequena do interior de Minas de Gerais, ensinam os meninos pra ir pra Belo Horizonte. Assim como uma escola do interior de São Paulo, ensinam os meninos a irem pra capital. Eu acredito é... que o sistema curricular, que os projetos ou a visualização do ensino não está focada na comunidade. Então, muitas vezes, os meninos se sentem motivados a ir pra um local que talvez, até eu acho, eles não queriam ir. Eles só vão porque todo mundo só diz que é melhor lá do que aqui. Se eles fossem ensinados, se houvessem recursos, se houvesse ensinamento, se houvesse incentivo pra que eles continuassem aqui, eles continuariam sendo pescadores ou mareseiros, boas marisqueiras, boas catadoras de... é... fazedoras de azeite..., tendo dignidade pra viver aqui e sendo reconhecido.

Eu trabalho numa área administrativa numa empresa no terminal... é... hidroviário do Botelho, mas a minha preocupação, sempre que eu tenho a oportunidade de conversar com qualquer pessoa, é dizer que sua atividade tem que ser valorizada. Você tem que valorizar sua atividade, nós não temos recursos pra isso, não existem recursos pra isso... mas ainda é ideal valorizar o homem no local onde ele vive, onde ele nasceu, pra que as comunidades naturais não deixem de existir, e nós não viremos uma metrópole mundial, que é insuportável, qualquer metrópole é insuportável. Eu já vivi em metrópole... elas são boas pra comer em restaurante, pizza, ir pra boate... andar de carro, ver tecnologia... mas ter prazer, ter conforto, ter o dia tranquilo, ainda é muito bom aqui na Ilha.

A preocupação da escola, do ensino fundamental, do ensino médio, até das faculdades, de que todos os alunos sejam iguais? Eles têm que ser diferentes, tem um que é bucho cru e gosta de cavalo, gosta de lidar com mato... ensine a ele fazer

isso, e fazer melhor; e quem tiver capacidade intelectual pra lidar com computador, ensine ele a fazer isso. Quem souber lidar com gente, ensine ele a fazer isso. Por que a escola quer que todos os alunos e as crianças sejam iguais? Você vê pelo fardamento. Nos Estados Unidos, algumas escolas inglesas já aboliram isso, há muito tempo. Pra quê fardamento? Porque parece regime militar... as camisas da mesma forma. Dê a oportunidade do aluno pintar a sua própria camisa, fazer do seu jeito, com o seu corte. Deixem eles, o mundo tá mudando. A gente não vai poder parar isso, nós não podemos aprisionar as pessoas dentro de uma camisa, dentro de um uniforme, dentro de uma forma, dentro, principalmente, dentro de um comportamento, e acharmos que estamos fazendo a coisa certa. Nós jamais vamos poder mudar o mundo... meu mundo anda da forma que ele sempre andou, nós só podemos acompanhá-lo e aprimorar o que nós pudermos.

A coisa primordial da vida é ser diferente. As vezes... é... e principalmente as vezes, não ter a mesma perspectiva, não ter os mesmos incentivos, não ter... principalmente não ter a mesma história. É isso que faz uma pessoa diferente... é não ter a mesma história do outro. O que faz ser um homem diferente é não ter a mesma história do outro. Então, eu não posso exigir que ele seja igual ou que pense como eu, ou que sinta como eu, ou que veja as coisas da mesma forma como eu vejo.

Nós somos só orientadores de pessoas, nós não mandamos nelas, nós não podemos determinar coisas, nós só orientamos. Nós observamos a história da pessoa ou da criança, do adolescente, tentamos descobrir qual é a melhor forma de encaminhá-lo para um estágio melhor. Eu não posso de forma alguma determinar que alguém seja da forma que eu quero que ela seja. Eu só tenho que compreendê-la e encaminhá-la para o melhor estágio dela ou pra um melhor percurso que ela esteja fazendo...

E observar o ritmo... se criar padrão é melhor, então, voltar pra Ernesto Geisel, a Ditadura... pra ditadura... é melhor porque seria mais fácil.

Ou talvez esteja, mas só de uma forma mais sublime... livros diferentes, roupas diferentes, salas diferentes, professores diferentes... pra que ensinar todo mundo a ser igual? É muito sem graça... Tem que ter professores diferentes, professores que ensinem uma coisa e professores que ensinem outra coisa. Pra que todos os professores terem que... ser responsáveis por ensinar tudo? Não, ele só

sabe ensinar isso, o outro só sabe ensinar aquilo, o outro só sabe ensinar aquilo outro. Por que todo professor é obrigado?!

Gente diferente. Se não houver gente diferente, se não houver coisas que eu possa ver diferente em alguém, eu acho que a vida é péssima. É por isso que muitas crianças são frustradas, porque elas não veem nada de diferente, elas só veem o que é comum, a mesma coisa que as vezes até veem dentro de casa.

Sr. Moisés
Pescador artesanal

Eu vou dizer aqui o que eu sei, o que eu já passei, o que eu entendo. Não posso falar acima do que eu não sei. Por causa da vivência com meus pais, que eu fui criado por pescador, né? Meu pai era pescador, viveu disso sempre, nasceu, morreu nisso. Eu já trabalho no mar desde quatorze anos de idade, e aí sempre a pescaria era um percentual mais atuante nessa situação. Viajava, porém pescava mais do que viajava, e aí me profissionalizei. Só que quando me casei, tive a necessidade de ir pra indústria, pra poder sair dessa vida de aventura. Aqui, eu estou preparado pra responder àquilo que eu sei. Não se preocupe que tudo que eu disser é verdade, pode acreditar.

A minha experiência começou na necessidade. Por exemplo, o meu pai foi um pescador, daí eu mesmo, de menor, com nove anos de idade, eu estudava, mas aquele estudo do interior sempre nos dava oportunidade de fazer outras coisas, eu ia pra barra afora com ele (o pai). Eu já militando na pescaria, antes e após barra, e daí fui me profissionalizando naquilo, pela necessidade, né? As vezes ele ia pra pescar, voltava... como ele tinha que voltar à noite, eu tinha que ficar pra poder adquirir o sustento de casa. Essa ajuda tinha que ser através da pesca mesmo, não tinha outro jogo de cintura, era pescaria mesmo. Meu pai saía. Bom meu pai só vai chegar, por exemplo, à noite, e eu que estou aqui, vou adquirir algum tipo de sustento nos manguezais, nas marés mesmo, que nós chamamos de rio salgado, pra poder alimentar minha mãe, me alimentar.

Todo pescador, quando ele não tem vivência ainda com o mar, ele tem um certo pressentimento, ele tem um medo assim... ele não se distancia, ele tem vontade de se distanciar, mas tem receio, depende muito do tempo... mas, com o passar do tempo, ele vai se acostumando e vai também se limitando nisso, porque tem pessoas que se distanciam por não conhecer. Aí mete a cara. Nós vamos

ficando tão profissionais nisso, de acordo com a experiência, que nós não vamos não... As vezes porque você não é um profissional, você vai. Você chega, se mete a determinada situação de tempo, de tempestade, por não conhecer e, quando você chega num patamar de conhecimento, você lá não vai, não é se omitir, nem nada disso, as vezes até como uma necessidade, entendeu? Não precisa ser preguiçoso nem nada, mas ele tem medo. Esse medo eu não tenho, tem que respeitar a situação.

O pescador de barra afora, por exemplo, ele tem que ter um conhecimento muito grande. Aquele cara principalmente que for um responsável de uma embarcação, antigamente ele tinha que ter, tinha que ser uma pessoa... ele tinha que se preparar psicologicamente, saber que esse barco poderia quebrar lá... ele não tinha instrumentos novos e como ele ia chegar até a terra, aquela fica na posição oeste e norte. Então, muitos deles se basearam nas estrelas; se basearam na queda do vento; se basearam na queda do mar; na carreira d'água, que ela corre seis horas pra um lado e seis horas pra outro. Mas lá ela corre trinta dias, quarenta pra um lado só; você não sabe se está enchendo ou vazando... e, então, é preciso ter muita experiência com essas coisas, e essa vivência é preciso que a pessoa tenha, procure, porque aqui ele tá favorecendo ele mesmo e garantindo os companheiros. Eu estou falando daquele cara que é experiente, que ele vive pensando. As vezes não dorme, calculando o que ele vai fazer. Porque quando se vem do mar, principalmente se o tempo tiver ruim, você tem que pensar em terra. No mar, qualquer embarcação, que ela seja eficiente para aquilo... se ela for eficiente... se você se distanciou é porque você... aquela embarcação, ela tem a condição de receber um tempo e vir embora pra terra. Mas esse problema, o maior problema é a chegada de terra, é aquela, é aonde está o maior perigo. Ali é que você tem que ter vivência, você tem que ter experiência, você tem que ser um profissional em cima daquilo. O próprio tempo lhe deu aquela vivência, mas, pra isso, também você tem que trazer de dom, pra poder aquilo ir entrando dentro de você, senão não adianta, você vai viver cinquenta anos ali, mas não vai aprender muita coisa, e não vai ter coragem pra muita coisa.

Olhe bem, antigamente, que as coisas também andavam mais certinhas, ainda não tinham mexido muito na natureza. Nós tínhamos os temporais, que eles tinham o tempo certo, a quantidade de dias que eram até maiores e, hoje, ele pode... ele leva dois dias, três. Mas, antes, ele levava de quinze a vinte dias.

Antes, nós tínhamos que conhecer isso, porque os próprios astros, por exemplo, mudavam tudo, mudavam o sol, mudavam a lua, a sua faixa etária, se fosse uma lua cheia, ela nos dava um sinal com a posição dos ventos, eles mudavam pra aqui, a gente falava: eles estão enchendo o balão de lá. Só que, hoje, nós não precisamos disso, o que é nós temos agora? Nós temos um televisor, onde nós... eu por exemplo, chego ali e fico olhando o... não me interessa o que tão falando, e o que me interessa... o que eles tão falando e o que está desenhado ali no mapa... no mapa, né? Por exemplo: ali já lhe diz tudo, lhe diz o local, é só você conhecer o mapa do Brasil. Você já sabe a região que está aquela previsão. Hoje não precisa... você... também isso hoje... isso eu garanto pra qualquer pescador, se não existisse essa evolução, com essa mexida que deram na natureza, não existia mais pescador bom pra conhecer uma previsão de tempo, está entendendo?

Faz tudo certo pra estar bom e amanhã está ruim. Só que eu testo isso, com a minha profissão, com minha experiência e com o que eles dizem, porque eu digo: poxa, não é possível. Tá tudo bem aí pra não dar errado e o cara tá marcando isso amanhã? E amanhã vai dar o que eles marcaram, não foi o que eu aprendi, porque as coisas já estão falsas, não têm mais.

O que eu aprendi foi o que meu pai me ensinava, o povo, os mais velhos. E o que era que eles me ensinavam? Me ensinavam a posição do Cruzeiro do Sul, que ele mudava, que ele é uma agulha, aonde ele aponta, três, quatro dias antes, o que vai acontecer em posição de vento. E ele até hoje ainda faz isso, mas só que nós conjugávamos essa situação entre outras, posição de vento, essas coisas. Só que o Cruzeiro do Sul ainda lhe dá... Cruzeiro do Sul, caminho de Santiago, essas constelações onde você pode medir, mas só a gente fica duvidoso, porque as outras áreas que ele dava, também que todo mundo seguia junto, tá tudo atrapalhado, tudo ficou diferente, os nortes, que chegavam até duas da tarde, eles hoje normalmente chegam duas da tarde, três.

Quando você é um pescador, é um navegante, você é um escravo da maré. Você tem que ser obediente dela, porque ela não para, ela modifica a cada dia. A cada dia, ela tem uma modificação de quarenta e cinco minutos e você tem que ter na mente isso, pra ir acompanhando ela, por exemplo, hoje eu deixei uma embarcação aqui, amanhã não posso deixar mais, porque eu vou chegar no mesmo horário e ela já vai estar presa, e eu vou chegar atrasado. Então, vou por ela, mas numa distância que me garanta esses quarenta e cinco minutos.

Isso aprendi com meu pai e com... ela mesma me ensina... ela mesma vai ensinando. Você vai tomando seus bolinhos, sua pancadas com a própria maré, porque você chega amanhã... quer dizer, ela não bate na pessoa sabida, que aprendeu, mas no bobo, ele apanha duas, três vezes, e não apanha mais, que ela mesma está ensinando, ele mesmo pergunta: por quê? E hoje todos eles que andam no mar, que usam o mar como profissão, ou como útil e agradável, como eu, eles já sabem disso.

Como pescador, não tenho uma jornada de trabalho regular. Não, pelo seguinte, porque o patrão dele é ele mesmo, e ele tem outros recursos, por exemplo, aquele pescador que vai barra afora, ele vai pra Baía de Todos os Santos, ele se sustenta dali. Ele tem o fusível dele, a escapatória dele, no caso que é uma praia dessa aí, onde dá os mariscos, ele conhece também... todo pescador profissional conhece os manguezais. Então, ele não tem a necessidade de se expor tanto a essa situação e, outra coisa, ele não tem também quem obrigue, mesmo ele trabalhando numa indústria de pesca, mas é sempre... não existe, por exemplo, a indústria de pesca pra fazer você... que faça sol ou chuva, ir lá pescar. Não existe isso, a indústria de pesca, você pesca particularmente pra vender a ela. Você só tem um contrato com ela, quando você pescar, você é obrigado a vender a ela, mas não é obrigado a ir. Se você tem uma situação de perigo, não pode obrigar ninguém a sair.

O tempo aqui na Ilha não corresponde ao tempo no continente, é bem diferente! Em primeiro lugar, a dificuldade é maior... aqui as pessoas, por exemplo, aqui, não em todas as ilhas, nós nos acostumamos naquilo que nós viemos fazendo, de acordo com os nossos pais, nossos avós. Então, tem gente aqui que se acostuma, que essa vida aqui é boa pra eles... fez uma casa, comprou uma televisão e uma coisa, tá tudo bem. Aí, o que eles arranjarem, por exemplo, é lucro, são mais economistas, entendeu? Porque há essa situação, há um direito. Lá fora é diferente.

Aqui é um ritmo de vida mais saudável, porque você não tem a condição de se expor muito. Mas, hoje, atualmente, o pessoal da ilha, ele também está sendo um morador do continente, constante. Ele vive em trânsito, ele talvez tenha uma facilidade maior, que ele tenha a casa dele, os pais aqui e, nos fins de semana, venha se refugiar, quando ele vem. E outros... aí ele já não tem despesa nenhuma, ele vem pra cá pra não ter despesa, ele vem pra cá pra ter mais saúde.

Eu vou fazer uma relação, mas ela é bem minúscula, né, porque a vida do

agricultor a gente conhece muito pouco, mas é baseado aqui, porque tem pessoas aqui, que chegam ali: – quanto é o quilo de peixe aí? São dez reais, são oito reais. – Poxa rapaz, mas um quilo de carne tá custando oito reais e a gente não tira nada. E aí você tá vendendo um quilo de peixe por... Tudo bem, que ele dissesse: você tá vendendo um quilo de peixe por oito reais? Mas ele diz: – uma coisa que você foi lá e não comprou. – Tá bom, tudo bem. Ele não sabe quanto custa uma embarcação, aquela pessoa que falou; ela não sabe o que é expor a vida, colocar ela em perigo; ela não sabe quanto custa nada. Mas, dentro de toda essa despesa que nós temos, o nome chama-se aventura. O agricultor é diferente, o agricultor, ele formaliza a situação dele lá, ele sabe quando o gado dele vai estar pronto pra abate e quanto ele vai ganhar. Ele só não pode... a única coisa que pode surpreender ele é uma seca, é uma situação dessa, mas, ao contrário, ele já sabe o que está investindo e quanto vai tirar, e cá é incomparável, porque cá continua sendo aventura.

É imprevisível e não tem como discutir, o nome é aventura e acabou, não tem como discutir.

Olha, estou lhe dizendo que ele tem que rezar pra Deus, pra a seca não atrapalhar ele e nem a chuvarada demais, mas, depois disso aí, fora dessas duas coisas, ele também já sabe quanto ele vai colher, principalmente que hoje o governo garante, e quando acontecer um desses fenômenos, que atrapalhar ele, o governo vai fazer alguma coisa por ele, e na pesca é diferente, o seu prejuízo fica ali, principalmente se você for uma pessoa independente, não é? Como eu sou nessa situação.

Eu não vejo lá essas roças todas aqui, não vejo... não vejo essas hortas todas aqui. O que eu vejo muito é o pessoal trabalhar em pescarias, mesmo aqui por perto, a mariscada que é maior, a pescaria de camarão e o artesanato que eles fazem, que é aquele pessoal mesmo de Praia Grande; trabalham muito com Canabrava, fazendo balaios, essas coisas. São coisas que regem muito nesse área. Quer dizer, eu quero falar que o percentual disso aí é maior, é bem maior e, como agricultor, é bem pequenininho.

É porque eu acho que não é rural não. Eu acho que não, mas nós temos que... se nós precisamos de um alface, de um couve, de um tomate, nós temos que ir pra o outro lado comprar. Eu disse que o rural aqui é percentual menor, bem pequeno.

Eu tenho isso aqui como uma vila, um arraial mais não, né? Isso aqui é uma

vila, de pescadores e marisqueiras. Uma vila que é justamente regida por pescadores, marisqueiras, uma maior... a maior parte aqui, a maior quantidade de mulheres, né? Que vivem nessa vida de marisco. E aquilo que eu lhe falei, né? Essas situações de artesanato, lá do outro lado, de fazer balaios e essas coisas todas... utilizam de Canabrava, essa coisas, lá em Praia Grande, e aqui, no norte, talvez também. Só que no norte, a maior força do norte, aí é de mariscos, né? As mulheres mariscando, a pescaria de camarão e é isso aí... Porque o pessoal aqui é justamente mariscadores, pescadores.

Olha, no tempo não precisa a gente pensar, a gente sente ele na pele, né? Nós temos várias formas de falar do tempo. Você... há pouco instante, nós falamos aí, nas... eu falei pra você que pra sairmos precisamos saber como está, como é que vai estar o tempo amanhã, mas não esse tempo que você está falando. Você tá falando daquele tempo que precisamos perceber que ele passa e ele não para, e que ele faz um estrago danado, viu? Olha o estrago que ele me fez? Me deixou dessa idade.

Sobre os conhecimentos que a escola deveria ensinar às crianças, não é só em pescaria, nós vamos falar em conhecimento da natureza, de modo geral, onde eu acho que as crianças deveriam estar a par de tudo. E pegar um pouco de cada coisa, e se aprimorar ou não, mas pelo menos no colégio eles terem.

Eu tenho um neto aí, que ele começou comigo, pequenininho, ele chega (na escola) e começa a falar. Não sei se alguém está acreditando ou não, mas ele milita comigo, ele vai pra onde eu vou. Eu creio que esses conhecimentos ele não tem aprendido na escola. Eu acho que quem leva pra escola é ele, conversa com os colegas sobre isso. Eu acho que não interessa muito a escola. A professora talvez olhe até pra ele e diga assim: conte de novo aí Paulinho! Ao invés dela tá um pouco sabida na situação, pra conversar com ele, e pedir até a ele: olhe Paulinho, você é uma das pessoas hoje que eu preciso debater com você aqui. Aí ela, como uma pessoa mais experiente, tirar dele mesmo, um garoto, colher um pouco, né? Ampliar aquilo que ela... aí depois, ela passar aquilo que ele falou, porque o que ele tá falando lá é o que ele vive comigo lá... é pegando peixes grandes, botando no ombro e a zorra, botando pra dentro... a gente não tem essa não. Ele vai desde pequeno comigo.

Esse conhecimento faz sentido, e ele gosta. Ele, na escola, não aprende sobre isso. É como eu estou dizendo, para o colégio, quem tem levado aqui, de fora pra lá, é ele.

Eu não concordo que a escola venha querer ensinar ninguém a pescar. Pescar é um dom, você tem que ter, você gosta ou não, porque muita... todo mundo gosta da natureza, mas, as vezes, você gosta de pescar, outro gosta só de ficar na praia, outro gosta de ir pra roça, outro gosta... Então, a gente não pode, por exemplo, é... igual a religião, você não pode... então, por exemplo: ele ou a pessoa, pescaria não, mas ensinar... Mas que essa situação de pescaria também seja ensinada principalmente em primeiro lugar. Por que? Porque dali, você passando privações na infância, que você começa ah! posso, mesmo sem ter tendência, a aprender por necessidade.

Acho que se escola ensinasse esses conhecimentos para as pessoas que moram na Ilha, a vida na Ilha seria melhor. Melhorava, e muito. Se, por exemplo, alguém procurasse profissionalizar mais um pouco a marisqueira, o pescador, eu tô falando pescador e estou no meio... querer me profissionalizar mais, que eu tô conversando com você aqui, mas eu não sei nada. É, mas se a gente for partir pra um aprendizado aí, por exemplo, eu sei que a teoria vai precisar de mim. Vai precisar de mim a "teoria", porque nem sempre ela funciona sem a prática. Mas quando juntar as duas coisas, se eu não fui lá, você não vem mais me entrevistar, você já vai entrevistar outro, que tem as duas coisas, a teoria e a prática. Isso é bem mais difícil e caríssimo. Caríssimo... porque os radares estão custando muito caro, os instrumentos novos muito caros, e a teoria não anda sem eles. Eu, por exemplo, meu GPS é na cabeça. Eu saio por aí, vou ali, amanhã volto. Vou lá no mesmo lugar, vou em cinquenta lugares e volto. Eu não tenho GPS, ainda não uso instrumento nenhum, porque eu tenho esse dom que Jesus Cristo me deu e meus pais me ensinaram.

Muito bem, o GPS pode chegar aqui e ele vem abranger uma área de trinta metros, mas ele vai precisar de mim, pra eu chegar e colocar naquele ponto. Seu relógio caiu aqui, eu cheguei aqui, pontiei, porque eu conheço as marcas do local. O GPS não vai dizer, mas eu vou chegar: foi aqui, desça aqui!

Se a escola ficasse mais atenta aos conhecimentos das pessoas do lugar, ela ia mudar a vida naquele lugar e no mundo inteiro. Não é naquele lugar, no mundo inteiro, em todas as ilhas, em todas as pessoas, em todos os locais, no continente

mesmo, que tem uma porção de pessoas que precisam desse oceano de meu Deus aí... e aí é nenhuma.

A não ser isso aí, o quê? É... como se diz... aumentar o conhecimento através... teoricamente, aumentar o conhecimento do pescador, da marisqueira, daqueles que usam... que vivem do fruto do mar... a partir do conhecimento que eles têm. É enriquecer através de teorias, a partir do que ele já sabe. Alguém vai chegar pra ele e vai tentar lapidar o que ele sabe, porque ele vai precisar só de lapidação, porque o que é bom, o que é melhor, ele tem. O conhecimento, a experiência e a vivência da vida prática dele. O que precisa é dialogar esses saberes, com certeza! Aí, duas coisas: a prática sozinha sobrevive, mas a teoria sozinha não vai sobreviver sem a prática, de jeito nenhum, porque o mundo evoluiu e os países evoluíram.

Então, a natureza, o tempo da natureza deve ser um conteúdo que a escola deve priorizar, principalmente. Eu tenho certeza disso! E não vai ter como... hoje você, numa indústria, você monta uma indústria, se você vai fazer um estádio... um campo de futebol, vai construir um estádio... você precisa, você vai ter que mexer com a natureza, e se você vai entrar no mar, você vai usar... vai tomando uma cervejinha em lata... você vai te que saber que você não pode agravar a natureza, você tá com um saco plástico, porque levou qualquer coisa pro mar... você tem que saber que você... se jogar aquele saco no mar, você está agravando a situação. Então, tudo isso faz parte, são milhares de coisas, não é só isso. Mas eu acho que, como um pescador, que é um dos maiores atuantes no mar, isso aí deve ser levado para os colégios, e aproveitar um pouco de pescador que tem por aí, em Itapuã, em todas as áreas, em cada local tem sempre um... pra, enquanto esse pessoal tiver vivo, dizer alguma coisa pra alguém como você, que não sabe, nunca viu, mas pelo menos soube... você... estou falando e você tá entendendo aí, como se você estivesse vendo, não posso lhe contar mais coisas porque se tivesse cinco dias, a gente sentado aqui, vinte e quatro horas, dentro desses dias, a cada dia vinte quatro horas direto, seria pouco para o que eu passei, para o que eu militei, até onde eu fui, como eu viajei, nunca viajei... viajei para o sul da Bahia, viajei pra essas áreas todas não motorizado, sempre a vela, desde menino. Gastei meu tempo todo nisso, pra ajudar meus pais, eu, o caçula da família, e nisso eu me profissionalizei em várias coisas. Daí é por isso que eu disse a você, no ínicio, que é preciso muitas vezes a gente ter medo, ter receio. Mas chega uma situação que a gente perde o

medo e encara, pela necessidade. Mas, daí, voltamos formados a ter medo e respeitar e não ir lá...

Respeitar o próprio mar, a natureza, quando ela está revoltada. Porque quando a gente não tem aquele conhecimento profissional, nós vamos lá por ignorância. Quando a gente sabe, não é mais ignorante, passamos a respeitar e encarar o perigo, e ir com muita certeza no que está fazendo. E é isso aí. Tá bom. Obrigado!

Sra. Angelita
Aposentada

Porque isso eu venho falando há muito tempo, né? Sobre essa escola, sobre o temporal, como você viu agora, o que ele fez, né? Então, se o temporal desse de pegar uma embarcação no meio do mar, com as crianças... o que seria desses filhos? Porque há muita... o ano retrasado aconteceu que as lanchas não chegavam em São Thomé nem em Praia Grande. Vinha praqui, pra poder saltar... E as mães desesperadas, chorando, vindo de Santana, nas carreiras, vindo de Praia Grande, nas carreiras, pensando que os filhos tinham morrido, e que tinham se acabado. Então, as lanchas vieram praqui, e isso aqui ficou parecendo um carnaval de gente. Então, muitas vezes, que eu falo e peço, porque hoje eu não tenho mais filho em colégio, mas tenho, que tenho os meus netos, tem os meus bisnetos, já. Quando eu olho o meu bisneto, com onze anos, pequenininho e atravessando esse mar pra baixo e pra cima, todos os dias. Então, achava assim, que o governador, o prefeito, devia tomar essa oportunidade de fazer um ginásio aqui na Ilha de Maré, porque a Ilha de Maré precisa de um ginásio. Então, nem eu, nem vocês que vêm de longe pra ensinar aqui... assim como eu pude fazer uma escola pra botar as crianças pra estudar aqui, que foi o Jayme Viera Lima, quem fez fui eu, viu? Batendo meus acarajés, lutei e cheguei até lá. Um ginásio eu não vou poder fazer... então, isso tá no artigo do governador e do prefeito, fazer e olhar mais pela Ilha, porque, se um cais cai, e se a gente não tiver o cimento ou mão de obra, pra comprar areia, pra comprar tudo pra fazer... a nossa casa vai embora, porque, por eles, a gente não acha nada! Tô dizendo porque isso é certeza e pra isso eu tô guardando todas as notas do cimento que a gente tá comprando, de areia, de tudo, que é pra poder, na hora que for falar, denunciar: toma aqui a nota. Olhe, nem, se governo, deu; nem, se

prefeito, deu. Então, é por isso que hoje eu vivo regostosa e dizendo: já votei muito e, hoje, eu não quero mais votar pra ninguém. Minha idade já chegou, mas, pela idade, enquanto eu tiver pé e vista e uma mãozinha pra fazer a letra, embora engarranchada, eu ainda tenho condições de ir. Mas, pelos desprezos que a gente sente aqui dentro da Ilha..., essa ilha é uma ilha maravilhosa, é uma ilha que a gente gosta, é uma ilha que quem chega gosta, também, viu? Mas ela não é bem tratada pelo governador nem pelo prefeito. Se ele chegar aqui e perguntar: quem é Angelita? Foi você que disse isso? Eu digo: disse, porque sinto. Eu trabalhei pra vocês – que não foi um governador só – trinta e dois anos. Hoje, sou aposentada por lá, ganhando meu pouco e, com Deus, serei muito. Mas nem por isso eu vou dizer que a gente tá sendo bem servido aqui, na Ilha de Maré, que nós não estamos, minha filha. E se Deus não tiver pena da gente, até a nossa casa vai. Eu queria que ele olhasse mais isso e pudesse fazer isso pelas crianças. Não é mais por mim, que já tô com setenta e quatro anos. Então, eu quero que faça pelas crianças, porque, enquanto tiver em poder de pai e mãe, que seja moça, que seja rapaz, pra mim ainda é criança que tá precisando desse apoio, de pai e de mãe e deles, pra fazer pras pessoas. Se é o miniposto, como eu falei lá mesmo, no dia da inauguração, lá em Praia Grande, eu disse que achei bonito e gostei. Que quando nada diz, na Ilha de Maré tem um posto médico. Mas pra mim não tem serventia, que se eu tiver uma dor, até chegar em Praia Grande, eu já fui pra Base, tá entendendo? Fui pra Base, fui pra Paripe, porque lá eu sei que eu tô sendo bem atendida e os lancheiros daqui, graças a Deus, não me cobram um tostão pra levar as pessoas, quando estão doentes. E hoje tem a SAMU que, se telefonar, dar tempo, ela vem. Então, é o que eu tenho pra declarar minha filha, é isso... que nós temos tudo que não tinha, tem água, tem luz. Hoje, tem um posto médico em "Ilha de Maré"... Mas por que que nós temos água, luz, telefone? Porque nós pagamos, se não pagasse, não tinha também não, meu amor. Não tinha mesmo! Então, é isso que a gente precisa, de um posto médico, um ginásio pras crianças estudarem, que é pra poder ver se a Ilha de Maré completa... tá completa. Ela, por enquanto, ainda tá meio dividida, não tá completa.

O meu modo de vida é esse aqui, olha. Então, quem não trabalha na rua, porque não teve a sorte de achar um emprego, trabalha pra si. A mãe carinhosa que você tá vendo aqui, minha nora, catando sirizinho, porque já foi buscar na mãe carinhosa pra dar, né, que as águas... se a gente quer negociar, a gente tem que comprar o peixe, a gente tem que comprar marisco, a gente tem que comprar tudo

pra chegar onde a gente quer chegar, pra não ficar sem o pão de cada dia. Porque, se eu também fosse ficar parada, só esperando esse salariozinho, quase que eu... se dividisse, não dava pro pão de cada dia. São uns indo pescar, são outros indo na roça, ver se acha um cachinho de banana que, com esse... essa danação aí dessa fumaça, desse fedor, acabou com os nossos bananais. Eu tinha meu marido, tinha cinco bananais e hoje não tem nenhum, porque morreu tudo com essa poluição. Então, se deixar também, se não tiver um duro ali... quando cai, olho; se não falar logo, perde também marisco... Então, é uma vida que nós vivemos aqui cheia de cuidados, pra poder viver, porque, se não tiver cuidado, não vive, acaba tudo e a Ilha fica destruída. Então, nós queremos nossa ilha completa, e vocês vão me trazer isso pra acabar de completar, ginásio e posto médico. Polícia não precisa não.

Ah!... Eu faço muita coisa e tem dia que eu não faço nada. Eu faço... eu lavo roupa; eu varro minha casa. Quando eu não posso varrer, minha filha vem e varre, essa daí, que é a "mãe" do neto, vem e varre; eu faço minha comida; eu faço comida pros outros. Ela é minha ajudante, mas eu faço, tá entendendo? Então, o que tiver que fazer, eu faço, que eu levanto, forro minha cama, dobro meus lençóis, lavo meus pratos...

Não, a minha vida aqui sempre foi porreta, vou fazer mesmo que o ditado. Foi porreta. Nossa vida aqui, eu daqui... só mesmo é Deus querer, só pra Santana, no dia que ele quiser, e se ele achar que eu devo demorar mais, deixa eu aqui meio agitada. Não, me achei agitada há pouco tempo, depois que mataram minha filha. Mas não foi aqui, foi em Salvador que mataram. Mas minha vida aqui sempre foi essa que você tá vendo aqui... que você chegou agora, tô lhe conhecendo, viu? Minha vida aqui sempre é dar risada; minha vida era fazer samba de roda. É... esse grupo que tá até lá... como é que é... é registrado na Prefeitura, mas não sai nada, viu? Minha vida... o grupo é assim, a gente faz uma roda de samba, tá entendendo? Com pandeiro, com tambor, com agogô e aí o samba cai mesmo bacana. E aí já teve grupo aí na sede, que eu já representei esse samba de roda, e levo minha vida assim bacana, viu? Dou meu caruru... se esse ano não acontecesse o que aconteceu, eu ia fazer cinquenta e seis, que eu dou um caruru de Santa Bárbara, com muito amor e prazer, dou uma feijoada de treze quilos de feijão, no dia de Santo Antônio, pra o povo comer, tá entendendo? Minha vida eu levo assim... distraindo e achando que tá boa, viu? Dois pãezinhos... sempre vou todo ano, as vezes não cai no dia certo, mas as vezes vou na igreja de São Francisco levar o pão, pra dar ao

povo, lá. Que esse ano quem me acompanhou foi dona Norma, pra ir levar esse pão na igreja de São Francisco.

Eu pratico todas as religiões. Todas... se tiver um samba eu vou olhar, se tiver uma seresta eu vou dançar... quando podia dançar, se tiver maculelê, eu tô lá; se tiver uma capoeira, eu tô olhando, não jogo porque não posso. Então... se tem uma missa na igreja, eu vou; se tiver uma festa de crente, que já cansam de me chamar, casamento e tudo, já fui e vou. Então, eu sou uma pessoa que vivo com tudo, creio em tudo e gosto de tudo.

Me acho, me acho feliz! Porque essa peça que eu tive agora, não sou eu só que perdi, tá entendendo? Então, eu não posso dizer que eu sou isso, aquilo e aquilo outro, de ruim, porque se isso só acontecesse com a minha, eu dizia: meu Deus, o que é que eu tô devendo pra pagar assim? Mas se agora o mundo tá assim, o que que eu posso fazer? Chamar por Deus e viver mais do que eu vivia, que se eu puder ir a cem, eu não sou ficar com sessenta e quatro.

Eu quero é que essa Ilha volte a ser maravilhosa mesmo, como era ela. Ela era uma ilha de paz, minha filha... era uma ilha de paz. Você não via negócio... como até hoje, não anda aí se discutindo, nem fazendo isso, nem fazendo aquilo não, e quando briga é latir, né? Que, as vezes, nego pensa que nem brigou, mas brigou. Mas não vive assim na rua pra tá espalhando, nem fazendo isso, nem fazendo aquilo, não. Então, é isso que eu quero, que tenha mais paz ainda na Ilha, mais sabedoria porque agora chegou mais uma pessoa, ou duas pessoas, ou três pessoas, trazendo mais sabedoria pra Ilha, viu? Como vem essa diretora que chegou aqui agora, nós pedimos a Deus, muitos anos de vida e saúde pra ela, e muita paz, e que dobre muito a sabedoria dela, e que ninguém possa derrubar essa diretora que chegou agora, porque veio pra consertar, viu filha? Tem que dizer...

Tem essa:

é na ilha de maré que é lugar de se sambar
é na ilha de maré que é lugar de se sambar
ô lá vai viola tin tin tin lá vai viola
ô lá vai viola tin tin tin lá vai viola

Esse é um samba daqui da Ilha de Maré... Tem outro:

ô canoeiro, canoeiro de passé
ô canoeiro, canoeiro de passé
me tire desse lado, alô beleza para a ilha de maré
me tire desse lado, alô beleza para a ilha de maré

samba aí peti meu amor ai ai ai
samba aí peti meu amor ai ai ai
não é assim ou assim não é
não é assim ou assim não é
não é assim que se maltrata uma mulher

Tem esse também e tem... pera aí... tem Ilha de Maré... outro de Ilha de Maré? Vira aí, João. Tem hora, que quando a gente tá cantando, cantando, aí lembra muito, né? Mas tem hora que a gente não se lembra... mas essa aí é da lavagem do Bonfim. Mas roubaram minha filha, não é mais minha, né?

Aí eu vim de Ilha de Maré, minha senhora, pra fazer samba na lavagem do Bonfim.

Saltei na rampa do mercado e segui minha direção, cortejo armado na igreja da Conceição

aí de carroça andei compadre
aí de carroça andei comadre

Mas aí, quando eu chego no Bonfim, minha senhora, de carroça enfeitada, eu andei

com água, flores e perfume, a escada da colina eu lavei
aí foi que eu sambei compadre
aí foi que eu sambei comadre
mas foi aí que eu sambei compadre
aí foi que eu sambei comadre
viva Senhor do Bonfim

Mas ... a gente ia pra lavagem do Bonfim, né? Então, a gente saía da igreja, daqui da Ilha, vestida, e ia direto pra igreja. Chegava lá, a gente arriava as quartinhas dentro da igreja, onde ficavam os pais de santo, os grandões da federal lá, e aí a gente chegava, saudava eles e tudo, e botava. E na hora de sair, a gente aí

se arrumava e saía pra vir andando. Então, quando chegou no Bonfim mesmo, aí minha tia, que ela tinha um negócio de inventar, mas não tinha as vozes assim pra tirar. E ela: um bora tirar essa música, esse samba pra gente? Um bora tirar o samba. Aí, pronto, a gente começou naquele fuá de tirar o samba, e lá vai, lá vai e aí, depois também, a gente esqueceu, quando pensou que não saiu, porque quem tirou, quem roubou foi o... é... já falei, tá falado, foi o... um que vendeu pra Alcione e a Alcione nunca veio na Ilha de Maré. Agora esse, que eu esqueço, do nome do malvado, ele veio... e também tem um Taranto, que é funcionário de dentro da Prefeitura, ele ainda foi ser testemunha da gente, ele ainda recebeu um radinho e um cd, Taranto. Mas aí a velha tomou medo, hoje a gente vive por aí, eu não quero... a gente não sabe de nada, antes que pegue a gente e mate. Num sei o que aí... parou! Hoje... é... ficou pra ela mesma... não, que eu me lembre, não! Nunca vi não... e nem Alcione. Nunca veio. Alcione nunca veio, e essa, se veio, não sei.

Agora desde da primeira vez que eu fui agora pra lavagem do Bonfim, já tem uns três anos pra quatro. Aí eu fui nesse dia, aí a gente fez um samba de roda ali, debaixo do jardim, ali... eu tava com um pouquinho de poder no bolsinho e os meninos soltando... eu peguei comprei vinte cervejas de lata e dei à turma. Aí, mais uma colega com uma criatura dali: um bora Angelita, um bora sambar. A gente sambando, sambando, sambando... Aí, eu disse: agora eu já vou, pra mim já chegou. Aí, ele: já chegou mesmo? Eu digo: já. Aí, eu digo: só vou tirar um samba pra não dizer que não tirei nenhum. Aí ele: tire aí. Aí eu tirei:

ô papai, mamãe me bateu
papai, mamãe me bateu
mas eu sou filha única, a caçulinha sou eu
eu sou filha única, caçulinha sou eu
aí o tambor bate mesmo pra valer...

Eu conheço a Ilha mais pelo meu mais velho, que eu nasci aqui, meus mais velhos, como bem minha avó morreu com cento e seis anos, meu avô... e sabiam explicar a gente o que era. Então, aqui era um cais do engenho, e se ... é do engenho, qualquer lugar que você cavar aí, você tira cada pedra que só vendo. Então, aqui nesse cais do engenho, existia uma usina muito grande e tinha uma caera e o resto tudo era roça, mato. Você olhava pra ali, você não via aquilo; só mato, não, você só via roça. Então, o pessoal daqui, antigo, vivia mais de roça e

nem aquelas firmas não tinham, no tempo dos meus antigos. Aí, com isso, quando... assim meu avô contou porque ele era um nego nagô mesmo, da zorra, viu? Quando os escravos atravessaram, os escravos atravessaram por aqui e daqui, porque ele achava, e como era Praia Grande o lugar mais longe pra se achar, ele, lugar de duas ladeiras, de oiteiro. Então, eles passaram pra lá e aqui ficou o meu avô, que meu avô morou aí nessa casa, um bocado de anos, quase cem anos, viu? Então, aqui que é o lugar, de certo que a língua não dá pra dizer, do quilombo, é aqui. Mas passaram o Botelho pra trás, no quilombo, e botou pra Praia Grande e pro norte. Mas é aqui, mas foi aqui que foi atravessado os escravos.

Olha... eu, hoje, eu acho o espaço sendo quase o que era minha filha. Que pra mim só mudou... é... só mudou porque essa poluição dali, que acaba aqui com a gente, que, de primeira, era difícil você ver um menino atacado, uma pessoa mais velha atacada, viu? Então, hoje, é como eu disse: hoje tem água, hoje tem luz, hoje tem isso e aquilo, porque nós pagamos; se não pagássemos, não tinha. A mudança só é essa, mas existem coisas melhores que a gente tem que ter, e praqui ainda não chegou.

Eu acho que sim. Acho que sim porque aqui existia muita coisa, aqui tinha casa de farinha, aqui tinha... a gente fazia azeite, aqui se plantava mandioca, aqui se plantava aipim, aqui era bananeira, era pé de mangueira, era pé de tudo. Tudo aqui tinha!

Porque a poluição acabou. Então, o povo foi se desgostando de ver tudo morrendo, tudo se acabando... pronto! Tem dia que quando sai o pó dali, chega a ficar branco os pés das plantas. Vê se a gente tem mais plantas como tem aí? Um dia que você vier aqui, eu ainda vou lhe amostrar um retrato da minha neta, que hoje já tem filho. Aqui ó, nisso aqui ó, num jardim com essas bananeiras bonitas e mais plantas... Hoje ó, eu luto pra vê se eu não perco minhas sementes, tá entendendo?

A poluição vem dali da CODEBA... De que firma, eu não sei... Eu sei que ali se chama CODEBA e é dali que vem. Aqui só tá maiorzinho também, né, nessa parte que aqui não existia bereguede, agora tem. Ninguém pode fazer nada, né, isso? Aí a Ilha é essa daí.. tem esse prejuízo, porque dessa poluição que acabou com tudo.

Olha, que pra mim o tempo é... porque, pra mim, o tempo é uma viração, porque é um tempo mesmo. Porque, dependendo dos dias, dependendo dos horários, ele me ronda, tá entendendo? Viu? Porque é como eu disse: o tempo, ele é

uma viração, porque ele ronda. Então, dependendo do dia, dependendo da maré, dependendo das horas, ele dá diversas qualidades de vento. Então, nesse vento, é que as vezes vem tempestade forte, e como vem, também, as coisas, as maneiras. Mas, nessa parte do candomblé, nós temos ele como tempo, temos ele como tempo... Mas, na parte da igreja, ele é São... como é... ele, São Jerônimo, tá entendendo? A parte da igreja ele é São Jerônimo, ele é sentado numa pedra, ele tem um lagero, entendeu? Que tempo que eu tenho do tempo da minha avó, que morreu com cento e seis anos, e eu ainda tenho esse São Jerônimo aí comigo. Tá entendendo? Então, é isso... Quem tem o tempo chama São Jerônimo. Então, a gente também tem o... nesse meio do tempo, nós temos uma profissão que, as vezes, não sabe porque não tá ali dentro, que é o arô boboi. Então, nesse arô boboi , nós... a minha avó naquele tempo dizia assim: que quando vinha o vento que faz a viração na terra, esse é o vento da arô boboi, e foi isso que eu aprendi com eles, e na minha parte da magia negra, eu sei que é o tempo mesmo. Agora, tempo tem todas as virações, como eu já disse a você, porque, quando dá a maré... dependendo da maré, dependendo do vento, dependendo da lua, então ele manda diversidade de ventos que, as vezes que ele está em terra, não tá compreendendo que vento foi aquele que deu e que o vento vira na mesma hora, e quando pensa que tá nordeste, ou sudoeste, ou norte, ou sul, ou baixo, ou alto, ele, as vezes, já deu ali todo, como deu no dia dez de agosto, que é dia de senhores do tempo, ele dá toda diversidade de tempo. Contado, diz até que é mentira, né? Mas ele dá toda, toda diversidade de tempo... Nesse dia, ele dá, que o dia de São Lorenço, que o tempo se chama também São Lorenço, e fez aqui... Quem entende e quem acredita, um dia vai olhar e vai ver que é isso mesmo, tá entendendo? Porque a gente não cuida... a gente só cuida dele, como tempo, na hora que tá dando as coisas que a gente diz: eta, meu Deus, o tempo mudou! E é vem vento baixo e é vem aquilo, e é vem aquilo outro. Então, na hora da gente fazer uma matança pra ele, a gente já canta ele como tempo, tá entendendo? Pra poder uma... qualquer coisa pra ele, a gente trata ele como tempo, tanto que eu tenho ele aí assentado, que é essa bandeira branca que tá lá em cima... são essas ferrais aí... aí é um assento meu, que tem em cima a bandeira, tá, branca. A bandeira da paz, né minha filha? É... a bandeira da paz.

A gente adianta, que tem:
Olha o tempo no convento.
Aê tempo.
Aí tem:
Tempo de virar gangar.
Eu venho de uma zonda só.
Ai, ai, ai, eu venho de uma onda só.
Tempo de virar gangar.

Aí, tem essa também:

Olha o tempo, olha o tempo.
Olha o tempo, o tempo vai mudar.
Olha o tempo, o tempo é de virar gangar.
Porque ele vira né? E tem amola a faca. Essa eu já disse né?
Amola a faca no convento.
Aê tempo.

E como tem tempo, disso tempo, de tudo com o tempo tem tempo.
Espere o tempo, que o tempo vai cobrar.
Espere o velho tempo que ele é de mandar gangar.
Então, o tempo tem muita distinção.

Tempo de virar um gangar
Eu venho de onde as ondas só
Tempo de virar gangar
Eu venho de uma onda só, aí, ai, ai
Eu venho de uma onda só
tempo de virada gangar

Aí tem essa (Cantando)
Tempo ê, rê, rê, rê, rê
Tempo a, rá, rá, rá, rá
Tempo ê, rê, rê, rê, rê

Tempo a, rá, rá, rá, rá
tempo de virar amazona
tempo ê mandá, mandá
(risos)

Angelita Cantando:

Amola a faca no convento, aê tempo
Amola a faca no seu Bento, aê tempo
Amola a faca no convento, aê tempo
Amola a faca no convento

Angelita: Já foi três, já tá boa. (risos)

Angelita: Oh, meu Deus...

Tempo disse ao tempo
Tudo com o tempo tem tempo, ô, ô
Tempo disse ao tempo
Tudo com o tempo tem tempo,
Olha o tempo meu Deus
O tempo vai mandar
Olha o tempo meu Deus
Tempo de virar gangar

Gangar, porque é um, é uma... Um pé de mato, que chama gangar. Então, nele, é folha de tempo. Está entendendo? Então são folha de tempo, é onde se encosta, é assim. Porque a gente acha assim, cada uma folha dessa, tem um nome de quem é.

Pra tudo, a gente chupa a fruta do gangar, a gente faz um banho, e, se precisar fazer, um chá, a gente faz um chá, você está entendendo?

O Tempo... Pra mim, possa ser até que outros já conheça com outra, né... Como vê no Rio. Agora no dia de São Jorge, no Rio, foi o dia de Santo Antônio, e lá tem São Jorge como Ogum, e a gente, aqui, tem São Jorge, como São Jorge mesmo, não é isso?

Não. Mas ele escolheu essa porque é do gangar mesmo... (risos). Já que é gangar, vamos meter mais gangar, então, nessa folha de gangar, o tempo vai mudar. E como muda pra mais forte e como pra mais fraco, porque o tempo nunca foi ruim, o tempo sempre foi bom. Não é isso? É...

O tempo, no candomblé, é uma entidade muito boa. Ele é muito bom, porque, sem ele, a gente não passa. Então, como bem, se a gente vai fazer uma obrigação, como eu tenho ele aí, então, antes de começar uma festa dentro do barracão, a gente tem que vim, acender uma vela ou se for botar qualquer coisa, para o tempo, e o que mais a gente faz mesmo é acender vela, e quando faz uma matança, mas eu já tenho mais de uns quatro ou cinco anos que eu não faço. E outra, na hora de começar, que a gente começa, nós temos que vim na porta, cruzar nossa mão, levar na cabeça, e pedir ao tempo que nós vamos começar nossa brincadeira, e que tome conta, e o que for ruim, leva, e o que for bom, deixa. Então, é muita importância que ele tem, né? É assim. É... E junto com ele, só tem os mais velhos, para mandar e desmandar.

Os mais velhos, sempre um respeita o outro, tá entendendo? Naquela antigamente, porque agora você não está vendo mais isso, mas eu mesma, que estou aqui, tem pessoas mais velha de que eu, e eu respeito. Então, muitas pessoas que Deus já levou, eu tomava a bênção até a hora que Deus levou elas. Eu olhava que ela era mais velha do que eu, ou ele, e o respeito para mim continuava. E na entidade é isso mesmo, porque, se o tempo estiver na sala, nós temos que tomar uma bênção a ele, jogada no chão, se juremeira, que é avô dos caboclos, a gente tem que levar a mão também e jogar no chão, para tomar a bênção, está entendendo? Então, os caboclos mais velhos, a gente tem que fazer isso. Os encantados mais velhos, agora, os caboclos sempre é mais moderno, e eles têm que respeitar os mais velhos. Eles fazem o que os mais velhos mandam. Até hoje, a entidade ainda respeita. Que diz assim: eu só venho tal dia, porque fulano disse que eu podia vim, isso e aquilo. Então, tá vendo que tá o respeito, né... Não é a matéria. Porque aí, olhe, não é querer falar mal... (Risos... Se referindo ao barulho ao redor). Se fosse eu, tinha parado um pouco, mas... Estou dizendo a ela, se fosse outro, "fechava um corte" mais ligeiro. Você está vendo que está fazendo coisa, mas... O que é que vai fazer?

Não. Essa relação aqui na Ilha, ela ainda existe com muitos, tá me entendendo? Com muitos, e com outros que não têm compreensão, não olha a vida

para a frente e para trás, só quer dizer o que sai na boca, viu, porque, no candomblé, "nós diz: na indaca de furinbonde". Tá entendendo o que é "indaca de furinbonde"? É esta língua da gente, porque a língua, quando diz assim "indaca de furinbonde", está atingindo aquelas pessoas que não merece e nós aqui somos boca. Abre a boca, conversa, fala. E, aqui, o respeito já foi muito, muito melhor do que agora. A gente é que vai relevar dessa, passar aquelas coisas...

Não... Porque hoje todo mundo quer ser dono de si próprio. Nós não olha para trás, nós não olha para trás o que já foi feito, o que os mais velhos deixou, naquela responsabilidade, o que a pessoa gostava, e procura machucar as pessoas, sem necessidade. E eu achava que, de primeiro, parente era parente, mas, agora, com certos parentes, a gente já não pode achar nada, minha filha. Parente pra gente é aqueles que vêm, trata a gente bem, porque eu pensava, de primeiro, diferente. Eu achava que eu devia ser pisada. Se era parente, me pisasse, mas, agora, não. Agora, eu acho, para mim, assim, parente é parente porque as vezes corre aquele sanguinho na veia, mas os parentes da gente é o que trata a gente bem, tá entendendo? Pode viver lá um ano, dois anos, três anos, mas se lembra que aquela pessoa está viva, se lembra que já veio e que pode vim, porque não é que está na presença desse aqui, não. Esse daqui eu adotei como filho, na vista da mãe. Estou esperando acabar aqui para contar o caso meu com ele (risos).

Aí quer dizer, chegou aqui, me tratou bem, correu a Ilha quase toda, mas veio praqui, tá entendendo? E como tá aí, olhe. Voltou, me liga, de vez em quando ele está me ligando, para saber da gente, eu também procuro saber dele, estes é que são os parentes, entendeu? Que eu tenho irmão que nem liga para saber como eu estou, mas eu não estou me importando, porque eu tenho tantas pessoas que se importam comigo...

A escola tem ajudado, mas a natureza daquelas crianças que já levam para a escola a natureza da mãe, que não sabe dizer: olhe meu filho quando você chegar na escola, se a professora reclamar com o você, você obedeça, porque ela é que é a sua mãe lá dentro do colégio. – "Não, se a professora disser isso, diga que é ela". – Porque eu já ouvi mãe dizer isso. E não é isso. É da família...

Não. Foi. Ela passou pela escola, é porque a ignorância é onde existe a pior pedra, porque se você pegar uma pedra pra rumar, basta uma palavra que sai da sua boca, da ignorância, já lhe quebrou toda. Não estou certa, não? Não precisa pegar uma pedra para rumar... E eu vou vivendo assim. Eu não ando aqui

machucando... Ele levou um bocado de tempo pra dizer... Daqui...E na casa dele, eu ainda entrava, sentava, conversava. Eu ainda disse a ele: – É eu tô vendo que você é o preferido mesmo, que eu ainda entro aqui. Porque, não tá aí alugada? Pergunte se eu entro ali. E elas me chamam minha avó, me tomam a bênção e tudo, mas a natureza é essa. Mas eu passo e fico aí sentada, a tarde toda. Naquele dia, você me encontrou, não foi? Quando é de noite, que eu cabo, não gosto da novela de sete, lá vou eu para aí e fico sentadinha. Passa um: – Oi dona Angelita! Oi! – Oi comadre. Oi! Oi, Oi Meu Deus... E vou vivendo minha vida... Vou vivendo... já chega! Não é Fred? Já chega (risos).

É. É isso que todos deveriam fazer. Estudar para saber aonde existe as verdades ou as mentiras. Que muitos não estudam e querem saber o que é que acontece, ou dá risada pra chicanar. Então, estude pra poder vocês aprender e saber aonde tá a verdade. É. Foi. Pra poder ter a intimidade de poder falar a verdade. Que se disser assim... (risos).

Não serve, e eu falei isso abertamente. Até lá no dia da inauguração. E, quem quiser achar que eu tô errada, ache; quem achar que eu tô certa, pode dizer também, porque eu estou falando porque eu sei que estou certa. Sai daqui umas crianças de 12 anos, de 10 anos, para o ginásio de lá de baixo, de um tempo como tá aqui hoje, olha! E não tem possibilidade... O governo tem pra fazer tudo, o prefeito tem para fazer tudo! Olhe pela Ilha de Maré, prefeito! (risos) E o senhor governador! Que não para e faz... (riso, ilegível 50:48). Viu, é que precisa de olhar para gente. Aí, um caso desse que a gente gastou o que não tem pra maré não levar nossa casa. Isso aí tava no direito do governador e do prefeito. E do prefeito, ainda mais. Quando chega a hora da eleição, procura logo a gente aqui, e Angelita é a famosa de me procurarem. Venha me ver agora, que estou precisando de cimento (risos).

Pra fazer o cais que a maré levou todo, na minha porta e dos vizinhos também, arrodeando aí o Botelho, para ver o caís caído. Não. Eu tenho a verdade porque isso vem da minha cabeça, da minha antiguidade, e você vai ter a verdade, porque você está estudando, procurando saber o que é a verdade. Está comigo... (muitos risos) estou entendendo... (risos), eu tô entendendo que estou sendo a professora dela... (risos), não é não? (risos) Pois é... Não vai saber porque as vezes a gente lê, estuda, lê, mas não sabe de onde vem aquela verdade mesmo, aquele saber, não é isso? Porque você lê, você escreve, você estuda, mas você as vezes quer entender da onde vem mesmo aquela verdade, aquele saber que ainda não

chegou entre vocês, e você achando uma filha de Deus ou um filho de Deus que queira lhe ensinar, então você vai aprender, e vai agradecer, sem precisar dinheiro. Eu aprendi com os meus guias e protetores (risos), porque eu não tenho mãe de santo, não tenho um pai de santo, e faço a minha obrigação... Esse ano eu ia fazer 56 anos, mas no momento, Deus ou ela não quis, mas espero que eu, nas minhas obrigações, vou continuar. Com fé em Deus. Com a minha experiência. Porque eu sou assim, se eu, na comparação, eu achar que eu devo aprender a fazer aquilo... Só a leitura que não entrou de jeito nenhum na minha cabeça, mas não entrou mesmo! Mas, outras coisas que eu achar que eu devo aprender, eu aprendo, e depois vou largando de mão, porque a idade vai chegando, viu fia... Porque você está conversando aqui com uma mulher que já fez muita farinha, uma mulher que já raspou muita palha, uma mulher que já fez muitas tranças de capa de banana para levar para o mercado modelo, para vender a capa e tudo, viu... Uma mulher que já lavou muita roupa. Uma mulher que já fez de tudo para sobreviver: doce, cocada, e para lutar pelo dia! Acarajé... 31 anos de acarajé! E trabalhei trinta e um anos de colégio, viu? Sendo funcionária! E hoje estou aqui dentro de casa, embora um pouco a pulso, porque o joelho não deixa andar muito, mas ainda não parei de trabalhar, e só vou parar no dia que Deus quiser, e Deus não vai querer isso. Deus só vai dizer assim: seu dia chegou, é hoje, mas enquanto você estiver por aí, vai trabalhando! E eu tô indo trabalhando, né, porque a gente, sem trabalhar, minha filha, a gente se arreia e deixa a vida levar, ou a doença que é...Então eu, no nome de Deus, eu só posso dizer o que... (cantando): deixa a vida me levar, a vida leva eu, deixa a vida me levar, vida leva eu, deixa a vida me levar... deixa a vida me levar aaa... vida leva eu, sou feliz e agradeço essa vida que Deus me deu! (risos) E é nessa que eu vou ficar!

Sra. Norma
Marisqueira

Meu nome é Norma, sou filha aqui da Ilha de Maré, marisqueira. Marisco muito sarnambi, que é o papafumo, siri catado, lambreta, sururu, rala-coco, e outros mais que aparecer... peixe, camarão... se tiver uma redinha pra mariscar todas do camarão... então, para mim, o meu trabalho hoje em dia... crio os meus filhos, a força da maré também, por que outra opção, né? A opção é essa mesma: marisco.

Aí eu vou, como agora, daqui eu tô indo pra cavar o papafumo. Quando vem pela tarde. lavo, aí afervento, sento com meus filhos pra catar. e aí por diante... é a vida do dia a dia, é sempre o marisco.

Meu dia... eu acordo cinco horas, cinco e meia... como hoje mesmo, eu acordei cinco horas. Aí corto a madeira, acendo o fogo de lenha, cozinho meu marisco, sento pra catar, com meu marido ou com meus filhos... até a maré vazar, quando a maré vaza toda... na maré de novo, e aí por diante. Hoje já não sei se dá pra ir mais, porque da chuva. Mas todo dia dá maré, cavando... Quando não tô cavando, o papafumo e a lambreta; quando não é a lambreta é o siri, quanto não é o siri é a ostra... pela noite, é uma marézinha boa, passando minha redinha, panhando meu camarãozinho, com os meus peixinhos miúdos... e daí se vai todo dia.

É de maré... tem maré que quando é de manhã, a mariscada é bem melhor do que pela tarde. Pela tarde, a gente vai, mas dificulta mais, porque a maré não vaza muito nos lugares melhores, aí panha menos. Pela noite, quando ela é cendera de sete horas... sete e meia até oito horas, é uma faixa boa e, quando é de dez horas em diante, já fica mais difícil, que a gente não vai, porque sozinha não dá pra sair de noite sozinha pra mariscar. E de dia, a mesma rotina. É... o marcador é o do dia a dia, da semana, do lançamento pela maré... a gente assiste pela televisão, os horários da maré baixa-mar e preamar, e aí a gente vai seguindo... agora mesmo, ela tá na baixa-mar, tá ficando pequena, quando for pra semana, ela tá, de manhã cedo, mais assim vazando... depois passa três, quatro dias, já amanhece enchendo, porque é o lançamento dela, entendeu? É de lançamento, de maré a maré... agora, ela tá quebrando, tá ficando pequena... tá ficando ruim pra marisco. Aí, quando for na outra semana, chama lançamento. Puxou o lançamento, aí ela já vai chegando pra de manhã... aí vai começando a vazar, só vai aumentando o vazamento... o vazamento... crescendo, crescendo... até voltar de novo, assim, a maré pequena, entendeu? É assim...

Meu pai é pescador, minha mãe era marisqueira. Hoje já não tenho mais ela... Meu pai sempre foi pescador porque foi nascido e criado na pescaria... Em terra, trabalho da maré; em terra, lavando roupa, é fazendo dendê pra poder ajudar minha mãe, pra gente criar nossos irmãos. Era sempre a mariscada. E eu já tô com essa bênção, também ajudando a mãe, é na maré, é no cursozinho que ele tá agora aí fazendo, né, meu nego? É com o netinho, no dia a dia, é com o netinho, com a maré... que aí é a bênção de Deus, né, meu filho?

Pra mim, o sentido da é tudo. A maré pra mim é um tudo, na minha vida, porque nunca trabalhei de serviço, assim de carteira assinada, trabalhei dois anos de serviço emprestado pra Prefeitura, pra segurar uma vaga, e essa vaga até agora não chegou, quanto mais agora, que não vai chegar mais na minha idade, e sempre a minha... a maré é tudo para mim, é a razão de meu viver, é a maré... que eu sempre sustentei, meu pai sustentava a gente na maré. A gente foi crescendo, ajudando ele, e hoje eu estou também sustentando meu filho, ajudando, que meu marido tá afastado do trabalho faz mais de cinco meses, e quem tá aguentando essa barra sou eu mesma, na maré, porque nem mariscada ele não pode, com o problema da perna, e eu que tô aguentando a barra na maré, agradecendo a Deus. Vou lá e sem nada eu não volto. Se eu não achar um papafumo, eu pego uma ostra; se eu não achar uma ostra, eu pego um siri... O que Deus me der, vai juntando... o meu dia a dia de viver, né? Vendo minha moqueca, vendo por quilo... Chega freguês: – tem um quilo aí? Tenho. Vendo meu quilo, vendo minha moqueca, vendo meu pfzinho (prato feito), e alimento meus filhos também. Que eu vendendo, eu compro outra coisa, da maré, que eu tirando... e aí pronto. É aí por aí mesmo...

O tempo pra mim na Ilha é maravilhoso, porque abaixa a estação, o negócio enfraquece muito, mas tem que se conformar. Pra mim, esse tempo aqui é maravilhoso. A parte do verão é melhor do que o inverno. O verão é melhor porque, no verão, chega os visitantes, a gente facilita mais as vendagens das coisas, e, no inverno, é devagar... Aí pega o nosso quilo de marisco... É mais difícil de vender, porque não tem comprador, que todo mundo é marisqueiro mesmo. Aí dificulta mais a venda. Mas pra mim é bom, eu não faço questão de sair daqui nunca. Daqui, minha filha, eu não faço questão de sair nunca... muito boa a Ilha.

Sobre a maré... foi... sobre a maré. Como eu já falei... tudo sobre a maré, eu já falei. Sobre os pescadores... Aí, esses negócios aí, eu não sei não. Não sei mesmo. Só Angelita ou meu pai, se tivesse aqui, algumas pessoas... Porque a gente... pra falar a verdade, minha mãe não tinha nem tempo de sentar assim, porque era muito trabalhadora. Vivia correndo, com sete filhos pra criar, com marido desempregado... Ela não tinha nem condições de se sentar pra contar história, viu? A história é essa mesmo. Já as meninas, já crescendo, os netos já aprenderam também a mariscar... E não tem outra opção mesmo. Mesmo aprendendo, como minha filha aí, agora... concluiu o ano dela agora, mas cadê? Que nem um curso aqui, não tem nada pra fazer aqui. O ruim daqui é só isso. Muito bom, muito bom pra

criar os meninos, sem perigo nenhum. Mas sobre o lado de futuro pra criança, que é bom, não tem. Não sei se é a maré mesmo que... pra maré, não tem nada para fazer. Não tem um curso, não tem nada pras crianças se desenvolver, pra ter uma profissão, pra trabalhar, pra ter, ganhar um tostão, não tem. Só mesmo isso... só a maré. Maré, maré, maré, maré... do dia a dia maré, maré, maré... até o dia que Deus quiser.

8 APÊNDICE D - narrativas de sujeitos da comunidade de Praia Grande

Sr. Bira
Pescador artesanal

Aprendi com meus pais mesmo... sempre pescaram e mais outro senhor, que tinha aí, que me ensinou muito a pesca. Ter conhecimento. Ter conhecimento quer dizer... a prática da pesca, sobre a maré, vento, lua... sobre esses tipos de coisa que a gente aprende mesmo é com o tempo, o tempo mesmo vai ensinando, agora, os pescadores. Tempo da experiência. Aprendendo mais...

A maré não tem saber... quando ela tá enchendo, tá vazando... entendeu? A força que a maré tem quando tá grande... onde vai botar a rede, também pra não panhar a escopera... sempre dá porcaria, entendeu? O ponto bom pra panhar o peixe... tudo isso tem que saber. Sim... a maré tem um próprio ritmo.

Na Ilha... a gente... a rotina mais a gente... o horário de manhã... certo? A gente acorda cedo ou se for pela noite, também... a rotina é essa aí. Também trabalha muito em cima da lua. Quando a lua tá... pela lua, certo? A altura da lua... aí, a gente sabe o movimento da maré, do peixe. É... é da lua. Cria um ritmo diferenciado, sim. Porque a gente vai dizer... é o tempo, né? A gente vai aprendendo, né? Com o tempo... aí a gente vai aprendendo vai... a lua, a maré, a gente vai aprendendo... vai ensinando a gente a viver.

Todo dia, acordo quatro horas da manhã e saio. Só tomo só um menorzinho e saio. Hoje mesmo, quando eu retornei, já era umas nove e meia já... quando retorno, não tem outra atividade, não.

É! Há uns três anos atrás, aí eu perdia muita noite, só pescava pela noite... a noite toda. Mas depois, também eu fui aliviando mais. Aí começava às cinco horas da tarde, cinco e meia tinha que botar a rede no mar, e quando dava cinco e meia da manhã, seis horas, eu tava chegando em casa. Trabalhava a noite toda, e era mar aberto.

Representa muito, né? Por isso eu vivo disso. Aí é dizer vivo disso, é dizer o conhecimento cada vez mais. Risco tem... tem. Já vi uma embarcação pesada, como já aconteceu. Entendeu? Da rede até ficou da embarcação pesada. Com medo de vir em cima da gente. Lá passava navio. Aí teve que largar mesmo.

A principal atividade é o pessoal que marisca, certo? Do marisco que são mais quantidade... E a pesca, certo? Tem muito pescador, mas a quantidade maior é mesmo do pessoal do marisco. Bira, como chama marisqueira, que panha siri, o

sarnambi, que chamam de chumbinho, são as atividades maiores. A atividade de pescador, em relação ao agricultor, tem vantagens. Tem. Eu acho que pescador seja bem melhor. A fonte de renda é melhor. É maior. É... bem melhor.

Eu acho que... não tem muito trabalho rural, entendeu? Então, eu acho que a Ilha não é rural. Eu penso... é meu pensamento, entendeu? Pelo tipo de atividade que tem aí.. entendeu? Seria mais área da pesca, mesmo. Tem mais quantidade. O pessoal é mais da pesca.

Não... tem o ensino das crianças, não é isso? Bira, então, sempre vai, tem que ter pras crianças aprenderem alguma coisa aí.

É... tem. Pelo menos elas estão passando, entendeu? A vida também, como é, e as vezes os meninos também não tão querendo nada com a vida... e cada dia que passa, a dificuldade maior do ensino, né isso? Se não estudar, não sabe nada... Como eu, que sou um pouco leigo. Se eu soubesse alguma coisa, talvez eu não tivesse nem pescando. Como eu não aprendi. Eu fui à escola, estudei até a quarta, até a quarta... e aí essas crianças de hoje têm que aprender mais... Então, é bom elas passarem os problemas também, entendeu? Sobre pesca, sobre agricultura, esses negócios, pra elas se interessarem mais pra querer aprender. Mas isso vai ser na dificuldade...

Melhoramento? Não... A escola, aí não tenho nada que falar sobre a escola. É muito boa a escola, mas se tivesse um melhoramento, melhor, né isso? Algumas coisas a mais, entendeu? Evoluir mais essas crianças nossas.

Bira. É... No meu caso também, eu tenho um menino que sai daqui pra São Thomé de Paripe, e aí não adianta nada.

Eu acho. vai todo dia, e quando vai... hoje mesmo, foram e já voltaram, não teve aula, entendeu? Vão, e quando dá nove horas, dez horas, os meninos estão em casa. Nunca tem aula. Durante o ano, não sei se tem cinquenta dias de aula.

Exatamente. Essa escola de São Thomé... entendeu? Mas trabalha... Mas as crianças vão todos os dias, acordam cedo... e não vai, quando tá chovendo, não vai; se venta, não vai; quando o dia tá bom, que eles vão, não tem aula.

É o prefeito, o governo, construir o colégio na Ilha pra essas crianças, que não existe, entendeu? A escola de quinta a oitava. Os meus vão e voltam, esses aí, hoje, já foram e já vieram, não teve aula. Aí aprende... sempre assim. Sempre assim... já, já. A população aqui é muito grande, dá pra isso já. Em Praia Grande, menina, hoje deve ter umas três mil... umas duas mil pessoas, nessa faixa.

Sr. Dilton
Pescador artesanal

O dia que eu saio pra pescar, isso depende de maré. Tem maré que é melhor de pescaria, a gente sai mais cedo, sai quatro horas...da manhã. Aí, retorna dez, onze horas... Depende da pescaria, né? Quando a pescaria tá ruim, a gente continua insistindo pra ver que panha algum peixinho... mas quando a pescaria tá melhor, a gente, oito horas, nove horas, retorna pra casa. E outra tem também, nós acostumamos fazer o cravado, só que é... sai cinco horas, aí bota a rede, espera... Depois puxa sete horas, oito horas... Isso aí é um lanço só, nós viemos embora. Mas acontece... Deus dá boa pescaria, tem dia também que não panha nada, e a gente se conforma com que Deus faz, e continua assim... Depende de maré, bota a raieira também, pega a raia... Tem diversas marcas de rede, e tem meus filhos também que pescam, todos são pescadores mesmo.

Ah... Com meu pai, porque desde pequeno que meu pai também foi pescador. Aí, eu pesquei direto... Desde a idade de cinco anos, oito anos, ele me levava só pra eu ficar na canoa, canoa enxuta... Só acordava pela manhã, com a zoada do peixe, o peixe... Ele tirando da rede, o peixe batendo na canoa. Aí, me alertava, aí eu ia tirar a água, ajudava a ele. E aí cresci na pescaria... E a pescaria, eu gosto muito, e me ajuda bastante.

Ó, primeiramente, ele tem que aprender a saber o vento, a maré, e tem maré pequena, tem maré grande, que maré pequena é aquela que não corre muito e a maré grande tem muita carreira... Aí, já panha muito limo, a rede enrola... A gente não tem como pescar, fica difícil a pescaria. Aí a gente procura mais a maré morta, a gente, aqui, chama de maré morta, que é a maré pequena. E aí nós fazemos na pescaria aí... Tem muitos que insistem de ir de maré grande, mas encontram muita sujeira, trabalham muito, a rede enrola, panha limo... fica difícil.

Ó... é saber onde vai botar a rede, também, porque tem diversos pontos, porque tem ponto que tem pedra e tem ponto que não tem... Tem areia, lugar de lama... Afunda. Aí, de conformidade à maré, a gente pesca nesses tipos de lugares, né? Que, se a maré tiver correndo, a gente não bota cima do basto que a rede vai lascar, corre, pega na pedra, enrola... Aí é prejuízo. A gente procura da lama, que não tem pedra, não tem pegador nenhum... E... as outras pescarias vão aqui pela beira da praia mesmo, a gente pesca na beira da coroa, pra panhar tainha, esses

peixes... E vivemos assim, é dia a dia nessa luta aí... Só pescamos aqui mesmo. Só aqui... Daqui até Madre de Deus, Paramana... daí pra terra. Mar aberto, não temos condições, não que a canoa não dá, só de barco. Não... Canoa de remo.

É uma vida difícil, viu? Porque, quanto mais a gente tá precisando pra comprar o leite das crianças, mais a pescaria tá ruim... E tem dia que nós tamos com... montando uma feirinha, dentro de casa, quando não tem nem esperança de fazer uma pescaria boa, acontece. Aí cada pescaria boa dá pra quebra...

Não... pescaria é uma aventura... A pescaria é uma aventura. A pescaria, a gente vai e apanha, e, outro dia, não apanha... E a vida de pescador é muito difícil, fica muito, a... condição financeira, difícil.

Eu acho que é igual, viu? É igual... por a pessoa ter que plantar pra depois esperar pra colher. É o mesmo que a pescaria, a pescaria você tem que comprar uma rede, tem que, ou fazer a rede, investir dinheiro, pra depois pescar, e a aventura... Tudo isso é aventura. Que o lavrador, quando a estação tá ruim, ele também não faz nada. Aí é dinheiro perdido. E é muito difícil mesmo, a gente marisca, faz tudo da pescaria aí...

Sobre a pescaria, não. É o que a gente deseja, que ele aprenda. Amanhã ou depois, conseguir um trabalho, um emprego... Que é melhor do que a pescaria, que a pescaria num... só dá mesmo pra ajudar, mas não pra sustentar uma família, né? Pra dá uma assistência, dentro de casa. Não é igual, quando a pessoa tem um emprego... Que é um tipo de trabalho que é muito difícil a gente ter condições, assim, pra sustentar uma família... Porque não dá não, porque eu não desejo aí pros meus filhos... Faça Deus que eles aprendam alguma coisa, pra se empregar. Mas a pescaria é só pra ajudar mesmo, mas pra..., porque as vezes é condição, é um barco, é mais rede..., porque já que ele não tem emprego, ele vai viver só daquilo. Quando a rede...

Seria... E como. E como... você sabe que o pescador não tem dinheiro pra comprar os aviamentos competentes... Tem uma redinha e vive daquela redinha... Aí, quando acaba, que ele vai fazer o empréstimo, ou pedir a pessoa pra comprar... Aí, pra fazer outra rede, pra manter a família. Mas as coisas são difíceis mesmo.

A escola poderia passar à pessoa que se interessasse... A chamar os pescadores, fazer uma reunião, dar condições ao pescador pra comprar os aviamentos que precisam, pra o pescador ter uma melhor condição de pescar. Não,

não, não... não, não... Não pode acabar, porque nem todo mundo vai se empregar, e a pescaria nunca termina. Os meus filhos estão pescando também...

Aí as coisas ficam mais difíceis, ainda, de conquistar, né? Porque é. Dificilmente... porque, quando um não gosta da pescaria, dez gostam. Aí vão aprendendo, de geração a geração... aí só vai... E meus netos mesmo, um mesmo tá com doze anos, treze anos, e já vai comigo pescar... Já gosta da pescaria, aí tá aprendendo... Está aprendendo. Aprende sim... que eu ensino a ele... Não, primeiramente a escola, aí é outra coisa... Agora, quando ele não tá na escola que vai fazer uma pescariazinha.

Não, porque aí já é outra parte da leitura. Aí faz parte da educação, e cá é o trabalho, é pescar. E a pescaria ele aprende onde e como pescar. Aí, a gente ensina essa parte, agora, aí, depende do colégio, professora... Aí faz a parte dela, não? Bom, se tiver uma pessoa interessada lá na escola, né? Pode... ajuda muito! Isso faz parte também da pescaria... Conhecer ventos, onde o vento sai, qual é o vento que está, qual o que vem... Tudo isso, um pescador sabe.

Eu conheço o vento, quando muda pela noite. Eu estou pescando e vejo a nuvem correr, aí a nuvem para, já muda de posição, e eu conheço o vento. Qual é o vento que tá vindo... Quando é o vento que não dá mais pra pescar, aí nós colhemos a rede, rapidamente, e vem embora. Quantas vezes, antes da gente chegar no porto, tempestade já caía, antes da gente chegar... Debaixo de tempo... Se fosse uma pessoa que não conhecesse, né? Podia até naufragar ou morrer... Tudo isso tem que ter o conhecimento da vida, da pescaria. Meu pai me ensinou tudo isso. Justamente... tem que aprender, pra quando estiver pescando... A escola valoriza, valoriza... porque a professora tem que ensinar qual é o ponto do vento... Tudo isso faz parte da professora também... Os pontos cardeais... como é, como não é... Isso aí já... sei. E sair faz parte da criança aprender... Faço minha parte, e ela tem que fazer a dela lá, também, né? Já ajuda...

Não, não. O relógio é uma coisa pontual, porque a gente já marca a maré pelo relógio. Porque, hoje, a maré ó, tá programada doze horas, amanhã ela já faz a diferença de 45 minutos a mais. É 45 minutos até os... Quem estudou mesmo é a vida, mas é a diferença de uma maré pra outra 45 minutos... ou aumentando, ou diminuindo... é esse tipo.

Não, não. Ela tem diferença... que ela tá toda seca hoje, dez horas... Amanhã, no mesmo horário, ela já está vazando. É uma diferença de 45 minutos,

dependendo. Aí, a gente já, se baseia nesse antes do pescador mesmo. E nós botamos uma rede hoje, vamos puxar com a maré toda seca, a maré parada, a gente, aqui, chama baixa mar.

O ritmo da maré interfere, interfere. Porque a gente tem que ter conhecimentos sobre isso. Porque o pescador não são pessoas que não sabem né? Vão pescar por esporte. Botou a rede, puxou, pegou... A gente já tem os pontos principais, lugares que têm muita pedra, a gente já sabe qual é o vandareio, que nós vamos colocar a rede, pra não lascar. Tenho... já tenho... já tenho. Até pela noite mesmo, tudo escuro, mas eu vejo pelas marcações da luz. Aí eu já tenho aquilo gravado já. Tal marcação, tal lugar... A gente tem os nomes dos lugares que nós colocamos a rede. Eu... até uma... É só eles estudarem, depois que eles estudarem, se formar.

Olha, a profissão. Eu mesmo desejo pros meus netos... não desejo pescar, eu desejo uma profissão. Que eles sejam um encanador, sejam um maçariqueiro, um soldador, um armador, tudo isso faz parte do dia a dia do trabalho. O que as firmas hoje estão procurando é isso, um armador, um torneiro, um maçariqueiro. Justamente! E ter uma profissão, um conhecimento. Tendo conhecimento, se emprega mais fácil. A pessoa quando tem... vamos ver, entram cinco serventes... Pronto. Servente, as vezes não pega. Aí um cara que tem uma profissão é mais fácil de conseguir um trabalho.

É difícil, viu? Agora é um lugar bom de se viver, tranquilidade... e o que está faltando aqui, agora, é um posto policial. É o ponto preferido daqui da Ilha de Maré, agora é isso.

É um posto policial. Porque, antigamente, a gente tinha muita tranquilidade aqui. Hoje, agora não tem. Até pessoas, que são maus elementos de Salvador, vêm porque sabem que aqui não tem policial; vêm, se alojam por aqui. É o que nós precisamos, um posto, graças a Deus, nós já temos aí. É... agora só precisamos de um posto policial, mesmo. Nasci e me criei aqui.

Boa... boa, boa, boa! É um lugar que não tem igual pra se viver, porque se o cara for trabalhador, ele não morre de fome. Essa maré aí é uma riqueza nossa... É uma riqueza... É o que Deus mandou pra gente aí. Porque nós arranjamos a farinha... pronto. Aí os filhos não passam fome.

Não. Não. Vai na maré, já apanha o marisco, panha um siri, panha um peixe... e os meninos tão em casa esperando, né? Já sabe que é certo.

Isso que eu não acho... um lugar melhor de se viver é na Ilha de Maré... Só tá faltando é isso, alguém ajudar mais. O governador, o prefeito... É o que tá precisando, mais de algumas coisas... É bom... Eu nasci e me criei aqui, até o dia que Deus me der oportunidade de viver, eu não saio daqui. E como... graças a Deus!