

### 2.1.7. TRABALHO E COTIDIANO

Para entender a organização da vida social numa sociedade capitalista, não há como não passar pela análise do papel do trabalho, por mais que a centralidade desta categoria divida opiniões.

Desde as primeiras viagens ao Iguape que minhas impressões se dirigiam à pesca. Via o fluxo diário dos pescadores passando pela praça, pelo porto, as canoas, o imenso lagamar.



Figura 08: Pescadores em dia de chuva

Eu e os parceiros do Projeto Paraguaçu procuramos, de antemão, as associações de moradores locais, que são uma fonte importante de informações, mas que, como muitos das instituições associativas, padecem da pouca participação efetiva dos moradores, ficando centralizada na figura de uma ou duas pessoas. Os contatos iniciais foram com Seu Antonio, em São Francisco, e com Edson Soledade, em Santiago. As conversas circulavam em torno da pesca e do abandono da região pelo poder público. Pouco tempo depois, os encontros foram se multiplicando com pescadores, ex-pescadores, futuros pescadores. Nos povoados, fomos percebendo que além da pesca e da mariscagem, a agricultura, a extração de piaçava e estopa,

a acanhada pecuária e a produção artesanal de azeite são importantes atividades laborais.

Em paralelo, outras expressões do cotidiano também iam se apresentando. Foram dezenas de conversas com os mais diversos moradores, e a vida cultural afluía abundantemente, mesmo quando isso se dava na forma de queixas sobre o fim das manifestações tradicionais. Inúmeras vezes, conversas eram permeadas por sambas, músicas religiosas, canções de candomblé. Ficava intrigado com a força e a imanência destas expressões no cotidiano, mesmo que a maioria das pessoas dissesse que o que a gente via era um arremedo do que foram as festas no passado.

No início do Projeto Paraguaçu, houve um intenso envolvimento com as manifestações artísticas e religiosas, gravando, filmando e vivenciando uma quantidade imensa de expressões locais. Nos primeiros anos de atividade de extensão com as comunidades, a maioria das ações estava muito mais próxima destes acontecimentos do que do universo do trabalho.

A partir de 2004, o Projeto Paraguaçu passou a se relacionar mais diretamente a atividades na área produtiva. No mesmo período, também nos aproximamos de grupos e organizações sociais como a CPP (Comissão Pastoral da Pesca), ligada às comunidades eclesiais de base, e passei a realizar algumas leituras de orientação marxista. Desde então, passei a refletir mais sobre a “pobreza material” dos moradores de Santiago. Com alguma frequência, vivenciei de forma mais penosa do que romântica, por exemplo, o trabalho dos pescadores. Por mais que, conceitualmente, o Projeto Paraguaçu relativizasse uma concepção de “tomar o outro pela falta”, passou a circular a sensação de que talvez tivéssemos subestimado a existência da “carência” e do quanto as questões ligadas ao trabalho eram importantes.

Fui percebendo o quanto a discussão que autores marxistas fazem do trabalho, enquanto categoria ontológica fundante da vida humana, ainda tem de grande valor heurístico. Na visão de Frigotto (2002), a separação homem-natureza é elemento decisivo para compreender o significado do trabalho. No embate com a natureza é que o homem supriria suas necessidades e fundaria a idéia de propriedade como o direito de apropriar-se dos recursos naturais e das transformações operadas sobre eles.

Na análise materialista-dialética, a propriedade seria gradativamente separada do trabalhador e apropriada pelos proprietários dos meios de produção no capitalismo. No entanto, a análise da exploração do trabalho (assalariado ou não) requer algum cuidado. Tanto as leituras foucaultianas quanto as que investigaram o trabalho nos regimes socialistas mostram que a fragmentação e a expropriação não são “privilégios” das grandes estruturas capitalistas.

Negri (2004, p.301-302) fala que a visão mais comum de evolução econômica trabalha com a idéia de sucessão de paradigmas econômicos: um primeiro, baseado na agricultura e na extração de matérias-primas; um segundo, dominado pela indústria e a fabricação de bens duráveis; e o atual, em que a centralidade da produção está nos serviços e no manuseio da informação. Ao grau de dominância de cada um destes paradigmas corresponderia a posição hierárquica que cada lugar ocuparia nas relações de poder global.

Num sistema que se mundializa há séculos, operar contemporaneamente num paradigma agro-extrativista — como é o caso da maioria da população do Vale do Iguape — significa estar subordinado economicamente até mesmo no âmbito regional. Além disso, no sistema político da região, a pouca importância econômica resulta em escassa atenção política. A falta de serviços públicos básicos é um exemplo disso.

O modelo baseado em serviços e no “trabalho imaterial”, como denomina Negri, é pouco presente ainda no Iguape. O comércio é minúsculo e os serviços informatizados não existem.

Pensando em termos históricos, até o fim do século XIX, quando a cultura açucareira vivenciava a transição para meios de produção mais modernizados, Santiago conseguiu manter um lugar de relativo destaque na economia nacional (ver seção 2.1.2). Na segunda metade do século XX, quando foi instalada a fábrica de azeite de dendê Opalma, o Vale do Iguape passou por um período de “reencantamento” pelo capitalismo, com mais de mil pessoas empregadas na agroindústria, até o seu fechamento em 1985.

O trabalho na Opalma seguia o ritmo industrial, com tarefas bem definidas e fragmentadas (plantadores, cortadores de cachos, transportadores, caldeireiros, mecânicos etc.). No entanto, para muitos ex-trabalhadores da fábrica, esse trabalho “fragmentado” era muito melhor do que a situação que enfrentariam a *posteriori*. O fechamento da fábrica, com a demissão em massa e não incorporação

dos demitidos no cultivo da cana, deixou muitos moradores saudosos do tempo em que não pescavam para sobreviver. A certeza do salário e de um FGTS oferecia melhores condições de vida do que a arte da pesca. Para aqueles que conheceram a antiga fábrica, há uma unanimidade em afirmar que a vida era melhor para quase todos.

Com o fim da indústria houve um “retrocesso” do ponto de vista tecnológico. A produção do azeite de dendê voltou a ser feita de forma artesanal, utilizando a força física e com uma produtividade bastante reduzida.

A imagem inicial que tinha de Santiago, como uma comunidade que tradicionalmente sempre vivera da pesca, foi sendo reconstruída com o passar dos anos. Deixei de pensar o Vale do Iguape como uma região aonde o capitalismo não chegou, para vê-lo como um lugar “abandonado” pelo capitalismo. As pessoas não pescam precisamente por uma “tradição secular”, mas sobretudo por falta de opção. Uma parte das pessoas do Iguape que pescavam principalmente para consumo próprio ou para pequenas comercializações, passou a sobreviver desta atividade.

Antes do declínio da Opalma, já existiam muitos pescadores que conseguiam uma produção muito maior do que a que se obtém atualmente. Ivan, pescador de 29 anos, fala de canoas que chegavam a afundar de tanto peixe que se pegava. Esta é uma “história de pescador”, só não sei se com ou sem aspas.

#### 2.1.8. DIVIDINDO O TRABALHO E FAZENDO “A” ECONOMIA

Como na maioria das comunidades rurais, o trabalho no Iguape é uma atividade cuja aprendizagem se dá desde a infância. Não existe um momento específico para o seu início, nem um modelo do como fazê-lo. A necessidade de a criança trabalhar e o tempo que cada uma dedica ao trabalho estão ligados a diferentes fatores como: número e idade dos filhos, propriedade de instrumentos de trabalho, existência de aposentados na família. A dificuldade maior é quando todos os filhos são pequenos e cabe aos adultos mobilizar a maior parte da força de trabalho.

As meninas das mais variadas idades labutam em atividades domésticas como limpar a casa, buscar água nas fontes ou cuidar dos irmãos mais novos. Os meninos normalmente acompanham os pais nos trabalhos na roça e na pesca. Crianças de ambos os sexos aprendem a catar siri, “cavar” ostra, sururu e mirim, mas, com o passar dos anos, se acentua a divisão sexual do trabalho. Depois de adultos, são poucos os homens que mariscam.

A mariscagem é vista pelos homens como uma ocupação de menor prestígio, não só pelo preço do produto, como também pela atividade que é realizada no meio do mangue e sem canoas, que são quase que exclusivamente de propriedade dos homens. Recentemente, a criação de ostras em cativeiro tem levado mais homens para esta atividade, que também é um trabalho com mariscos, entretanto, considerado “mais qualificada”.

Sensível a esta relação entre gênero e trabalho, um projeto da Fundipesca tem investido na aquisição de canoas motorizadas, com destinação prioritária para as marisqueiras. Estes equipamentos têm possibilitado deslocamentos mais longos, além de poupar tempo e esforço físico e permitir o aumento da produção para as mulheres. Em alguns casos, esta situação tem gerado queixas entre os homens e pode trazer mudanças nas relações sociais a partir da questão econômica.

O trabalho de fabricação de azeite de dendê é sazonal. É outra atividade produtiva marcada pela divisão sexual do trabalho. O processo de separação dos caroços dos cachos, a lavagem e o cozimento são atividades que envolvem tanto homens quanto mulheres. O corte dos cachos e a atividade de “pillar” ou bater o dendê são atividades mais executadas pelos homens.

Durante todo o processo, é exigido um grande esforço físico, como descreve Biriba, jovem morador do Calembá:

*Catar dendê, é um esgotamento físico total [...]. Trabalho muito. Levanto cedo, 5 horas, sentado ali só catando dendê. Quando tá bom cata uma cofa, quando não tá ... meia cofa. Levanta 12 horas, almoçamos, depois 2 horas .... Eu mesmo gosto de dormir, pra descansar a coluna, levar direto ninguém agüenta ... quando a gente volta, a gente leva até 5 hora, 6 hora, e tem gente que leva até de noite. Pega o candiero e põe do lado.*



Figura 09: Pilão para bater dendê

Nos povoados quilombolas, a agricultura, a pesca e a produção de azeite de dendê são as três atividades que formam a base da vida produtiva, sustentada quase que totalmente em bases familiares. Em tese, cada grupo doméstico deve produzir o suficiente para o consumo próprio e um pequeno excedente para comercialização. Uma grande questão no trabalho familiar é a distribuição tanto de tarefas quanto dos ganhos. Brandão (1999, p.43), num estudo antropológico sobre a agricultura familiar, se pergunta:

Como distribuir entre sujeitos desiguais do ponto de vista de sexo e idade, de poder familiar e de saber do trabalho, um conjunto igualmente desigual de tarefas básicas em termos de intensidade de investimento, de responsabilidade, afeição e esforço, distribuído entre todos ao longo de cada ano, de tal sorte que a cada integrante do grupo recaia uma proporção adequada de participação na vida produtiva da família?

Nas comunidades quilombolas o processo de trabalho tende a ser menos fragmentado e os trabalhadores têm um forte sentimento de “propriedade” em relação ao que produzem. Para os pescadores que têm canoas e redes próprias isso é semelhante. Em Santiago, quem não possui os instrumentos de pesca submete-se a diferentes formas de exploração, como o aluguel de rede e/ou canoa, geralmente “tomadas” junto a comerciantes. Quem trabalha com equipamentos locados é obrigado a vender sua produção exclusivamente para o proprietário dos equipamentos, além de pagar-lhe com 30% ou 50% da produção. Ivan, jovem pescador, que trabalha com equipamentos de terceiros, fala da relação com os donos de redes e canoas:

*Os compradores ganham em dobro. Nós, pescadores de rede de arrasto, vendemos camarão a trinta reais; eles vendem de sessenta a oitenta o balaio. Eles só faz subir e nós só faz descer e não temos nada. O que ganhamos é pra comer, e mal.*

Existem também os pescadores que são proprietários de seus equipamentos de trabalho, mas que quase sempre não possuem *freezer*. Nesse caso, também terminam explorados, pois têm que vender sua produção imediatamente após a pescaria para os pequenos comerciantes ou para alguns poucos atravessadores que comercializam fora do Iguape.

Apesar de todas estas dificuldades, o trabalho da pesca é visto com orgulho pelos pescadores mais antigos. O trabalho de pesca é visto por muitos como uma arte. A possibilidade de viver na região, apesar de todos os problemas, não deixa de ser reconhecida, como diz Biriba: “*tem que agradecer mesmo, à beira mar, a gente sobrevive de qualquer lado, até na farinha a gente não passa fome*”. Outro pescador se refere ao mangue como o “supermercado dos pobres”.

Não é à toa que os moradores da região recusam-se a trabalhar nos canais da vizinhança, já que o trabalho de bóia-fria é visto como algo vazio e escravizante. Para este trabalho, que é sazonal, os fazendeiros preferem “importar” trabalhadores vindos de Alagoas ou de outras cidades do interior, pois se submetem às precárias condições de trabalho oferecidas.

O comércio do Iguape produz uma imagem interessante da dimensão da economia local. Uma parte considerável da produção pescada ou advinda da agricultura alimenta as próprias comunidades, gerando uma pequena circulação de dinheiro. O comércio é restrito a pequenas mercearias, sendo comum pessoas irem

às compras com menos de R\$ 1,50 e saírem com meio saquinho (daqueles de geladinho) de óleo de soja, um comprimido de Tylenol, uma cebola e um pouco de querosene. Isso remete a um padrão de acumulação mínimo, mas também à situação de pobreza material em que vivem muitas pessoas.

Um ótimo exemplo da economia do Iguape pode ser presenciado na venda de Cloves, a maior e mais freqüentada. Uma economia enxuta e feita, muitas vezes, apenas com moedas — no sentido do objeto de metal. É muito comum pescadores chegarem com 60 centavos e saírem com três ou quatro gêneros. As crianças pedem 5 ou 10 centavos para comprar merenda. É no balcão de Cloves que passo por alguns constrangimentos, como no dia que comprava um filme fotográfico por R\$ 8,50 enquanto um pescador, ao meu lado, juntava 30 centavos para comprar pão para os filhos.

Os pesos e medidas são curiosos: tampas de refrigerante servem para medir óleo ou azeite de dendê; vende-se uma cebola, um limão; um comprimido de Cataflan; 100 gramas de açúcar. Estas frações dão a dimensão da relação que as pessoas estabelecem com o consumo na economia local. Quando existe dívida com a mercearia, o cliente — é comum que a criança esteja à frente nestas ocasiões — pede um quilo de farinha e o vendedor só “despacha” 500 gramas, como forma de marcar a dívida.

Estes pequenos exemplos do cotidiano, além de causar alguns constrangimentos, me ajudaram a compreender como relações econômicas, tradições culturais e de afetividade se interpenetram. A micro-economia e os micro-poderes locais deram pistas do quanto uma tentativa de análise estrutural pode ganhar em complexidade, caso incorpore o que existe de mais trivial no dia-a-dia.

### 2.1.9. SOBRE O TEMPO

Durante o trabalho de campo, em 2005 foi muito enriquecedor poder vivenciar mais de perto a vida cotidiana por um ano completo. Realizei viagens de janeiro a dezembro, e pude acompanhar os diversos ciclos de trabalho, de atividades sociais, de festividades.



Isso foi fundamental para compreender as complexas relações que as pessoas estabelecem com o tempo, especialmente na relação tempo-trabalho. O tempo, do ponto de vista filosófico, é uma categoria que não me arvoraria discutir aqui. Do ponto de vista antropológico e histórico, é uma invenção social tão naturalizada que, em diversos momentos, é difícil compreendê-lo como algo além do relógio.

O antropólogo Evans-Pritchard (apud DA MATTA, 1997, p.34), ao estudar a tribo dos *nuer*, identificou que naquela o tempo é medido por fatores ecológicos (ritmos do dia e da noite, estações do ano) e pela classificação por idades (o tempo de vida de um ancião ou de uma criança). “Os *nuer* não possuem uma expressão equivalente ao ‘tempo’ de nossa língua e, portanto, não podem, como nós, falar do tempo como se fosse algo concreto, que passa, pode ser perdido, pode ser economizado e assim por diante”.

Moreira (apud CARVALHO, 2000, p.97) pontua que há séculos a noção de regularidade do tempo está presente na vida humana “ligada ao ritmo de mudança da natureza, a sucessão das estações do ano, dos dias e das noites, da duração da vida”.

A principal forma de se delimitar unidades de tempo e torná-las acessíveis é a ligação entre tempo e atividade social. Roberto Da Matta (1997, p.34) sustenta que “as atividades que demarcam o tempo, ou ajudam a construí-lo produzindo uma base para a noção de duração diferenciada e de passagem, são as atividades que ocorrem sempre em espaços distintos”. Desse contraste no espaço é que se demarcaria o tempo, através de rotinas, rituais, encontros.

O capitalismo tende a tratar tempo e espaço de modo mais objetivo e homogêneo na sua medida, a fim de garantir maior eficiência técnica e de comunicação em maiores escalas. Na visão de Da Matta (1997, p.35), na história do capitalismo “o tempo foi notavelmente disciplinado e universalizado pelo patrão (que o compra) e pelo empregado (que o vende)”.

Historicamente, há um crescente processo de racionalização do tempo, a partir do advento da manufatura e do industrialismo. A sociedade industrial, num primeiro momento, produziria um movimento de demarcação e de separação cada vez maior entre trabalho e vida particular. No mesmo trabalho do autor, Lefebvre (apud THOMPSON, 1991, p.50-53) trata de um conflito que se instala entre um

tempo cíclico, derivado das tarefas agrícolas, e um tempo mais linear, resultante da organização da vida urbana e industrial.

Thompson (1991) se refere ao tempo cíclico, também, como “tempo natural”, mas que talvez pudesse ser melhor caracterizado como menos artificializado. Para o autor, este tempo se tornaria gradualmente menos perceptível no cotidiano, apesar de ser a princípio, mais compreensível para o trabalhador do que o tempo do relógio<sup>12</sup>, uma vez que atenderia a necessidades concretas, baseadas na maré, no plantio ou na colheita.

Na visão de Moreira (apud CARVALHO, 2000, p.97), a grande mudança que a modernidade promove não é a introdução das noções de regularidade e de sucessão, que já existiam anteriormente, mas sim “no rigor matemático na percepção [...]. O mundo cartesiano diferentemente é a encarnação do tempo-espaço geométrico do pensamento artístico e a materialização do espaço-tempo mecânico do relógio”. O modelo de demarcação do tempo, baseado no relógio, vai ser um dos eixos lógicos e técnicos de funcionamento das máquinas.

O curioso é que o tempo “artificial” do relógio passa a ser tão “natural” que, quando é instalado o horário de verão, algumas pessoas, especialmente as mais velhas, reclamam do desrespeito ao “horário de Deus”. Mesmo imposto por determinantes econômicos, o horário de verão traria uma maior adequação do trabalho ao “tempo natural”. O que talvez traga essa idéia de uma manipulação inadequada do “horário de Deus” é o corte brusco do adiantar ou atrasar uma hora, de um dia para outro.

Por mais que o capitalismo industrial tenha introduzido uma tendência à linearidade na relação com o tempo, o calendário, com seus diversos demarcadores — datas comemorativas, anos bissextos, rituais de passagem —, mantém presente a idéia de tempo cíclico.

No Iguape, é muito forte a relação com marcadores “naturais”: o relógio da maré é um regulador preciso dos horários de trabalho, lazer e estudo; os períodos de fertilidade e de chuvas definem tempos de plantio e colheita.

---

<sup>12</sup> Nos seus estudos, Thompson mostra que apenas a partir de 1700 os relógios passam a ser mais precisos e confiáveis, ingressando gradualmente na vida européia das manufaturas, a ponto de, pouco mais de cem anos depois, vir a ser uma necessidade.

O inverno no Recôncavo Baiano, normalmente é identificado com o período de chuvas de abril a setembro. Nos povoados quilombolas do Iguape, posso dizer que o ano é repartido em dois: verão e inverno.

Durante o “inverno”, é comum nos povoados do Iguape as pessoas dizerem: “nessa época aqui não se faz nada”. O sentido dessa frase pôde ser notado bem de perto enquanto fiz o trabalho de campo em 2005. Além da dificuldade de acesso que encontrei para chegar às comunidades, atividades como a instalação da energia elétrica pelo “Programa Luz para Todos” e a construção de uma unidade de beneficiamento do dendê pelo Projeto Paraguaçu, embora autorizadas desde abril, puderam ser iniciadas apenas em outubro, simplesmente porque as vias de acesso não permitiram o transporte dos equipamentos, nem puxados por tratores. Estes cinco meses de espera, que para mim foram muito longos, para muitos moradores pareceu bem mais natural.

No inverno, estudar, fazer compras ou receber visita são eventos que exigem um grande esforço, difícil de dimensionar até mesmo para quem vive na sede do distrito e que muitas vezes não conhece os povoados.

A vida nestas localidades tem um outro forte demarcador do tempo: o ciclo solar. Quase sempre as pessoas vão dormir muito cedo, da mesma forma que podem acordar de madrugada para fabricar azeite ou pescar. A ausência de energia elétrica, até recentemente, contribuía, por exemplo, para que a televisão não interferisse tanto nas atividades noturnas quanto o faz nos centros urbanos.

Lembro do depoimento de Ananias, nascido e criado no Caonge, mas que há algum tempo divide-se entre Salvador e o Iguape. Por causa do seu envolvimento com a questão quilombola, está constantemente nos povoados e relata sua dificuldade de se adaptar ao relógio local, depois que se acostumou a uma vida noturna mais extensa.

Biriba, morador do Calembá, em depoimento de alguns anos atrás, contava como era normalmente sua noite, antes da instalação da energia elétrica:

*Durmo cedo, às vezes vai na casa do outro assistir uma televisãozinha, assistir uma novela na televisão à bateria. Só assisto na casa dos outros, assisto mais novela, só mesmo novela. A bateria não dura muito, às vezes oito dias ... a pessoa só assiste mesmo novela.*

A estrada e a energia elétrica provavelmente vão introduzir novos marcadores temporais, mas desde já existem diversas temporalidades presentes na vida cotidiana local.

Falar literalmente de “tempo natural” talvez seja um pouco forçado, embora determinantes climáticos e ciclos biológicos sejam importantes para as atividades de pesca e agricultura. Para os trabalhadores do campo, quando se consegue acumular, pode-se ampliar o tempo de descanso ou comprar determinadas coisas ao invés de produzi-las.

O ritmo da pescaria e da agricultura familiar não seria tão natural assim e o mais interessante seria falar em graus de artificialização da natureza. No Vale do Iguape, existem dois bons exemplos dessa “desnaturalização”. O primeiro ocorreu na década de 1980, com a construção da barragem de Pedra do Cavalo, localizada a alguns quilômetros da Bacia do Iguape. O segundo, foi a instalação de uma hidrelétrica na mesma barragem, em 2005. Ambas intervenções introduzem uma variável importante para a pesca: o fluxo de água doce, que mexe com o movimento do pescado.

No entanto, ainda assim, a natureza é um forte regulador do tempo das atividades sociais na região. Pesca-se domingo à noite, enquanto segunda-feira de manhã é possível estar dormindo ou bebendo. No Iguape, é comum que pessoas nativas, com experiência de vida em outras localidades, rotulem os seus conterrâneos de preguiçosos ao confrontarem as formas locais de vivenciarem o tempo com as suas próprias vivências urbanas.

Thompson (1991, p.47), ao se referir a temporalidades não-hegemônicas, apresenta um texto que parece dirigir-se diretamente a Santiago do Iguape:

Um tal desprezo pelo relógio só é possível numa pequena comunidade de camponeses e pescadores, cuja estrutura comercial e administrativa é mínima, e na qual as tarefas diárias (que podem variar da pesca para agricultura, a construção, o arranjo de redes) [...] parecem manifestar-se por si próprios ante os olhos das pessoas, pela simples lógica da necessidade.

Esse relógio próprio implica também uma menor separação entre trabalho e vida cotidiana. Milton Santos (1996a), ao discutir a importância de se pensar diferentes temporalidades, falava de um “direito à lentidão” dos que vivem a margem do fluxo veloz do capital globalizador. Mesmo entre moradores do Iguape,

há aqueles que criticam alguns pescadores por só trabalharem o suficiente para sobreviver.

Uma observação a ser feita é que a “lentidão” às vezes é muito mais uma imposição do que um direito. Os pescadores de Santiago sabem que a atividade da pesca na região está no limite ou, até mesmo, além da capacidade de renovação das espécies. Pescar mais do que já pescam hoje pode significar uma redução ainda maior da produção, que escasseia gradativamente.

Numa linha de pensamento semelhante à exposta por Milton Santos (1996a, 1996b), Boaventura de Sousa Santos (2001) refere-se à necessidade de uma “ecologia das temporalidades” capaz de fazer frente à cultura do tempo linear, que relega à condição de residual outras formas de se relacionar com o tempo. Nesse sentido, a coexistência de múltiplas temporalidades no Vale do Iguape configura uma dinâmica social mais complexa do que é possível perceber numa primeira visada. Para isso, vale discutir com mais profundidade como se configuram as noções de cotidiano e comunidade na região.

## 2.1.10. SOBRE O COTIDIANO

Desde as primeiras viagens pelo Projeto Paraguaçu, a equipe dedicava uma atenção especial a observar os múltiplos modos de vida no Iguape. O “cotidiano” era idéia muito utilizada para refletir sobre as relações que estabelecíamos com as comunidades.

Num primeiro momento, a idéia de trabalhar com o conceito de cotidiano parecia um contraponto interessante às abordagens estruturais. No entanto, pude perceber, com o tempo, que mesmo nestas abordagens existe, também, um interesse em pensar o significado do cotidiano. Este passou de categoria de importância menor, até a primeira metade do século XX, a objeto de interesse teórico. Na perspectiva marxista, aparece em Gramsci, Agnes Heller e Lefebvre, sendo os dois últimos inspirados por Lukács. Lefebvre considera a vida cotidiana um nível da práxis, de onde nascem as atividades superiores. Entre e para além das grandes categorias sociais e do Estado, por exemplo, haveria as administrações

diárias, os conflitos de interesses, a burocracia, etc. Para Heller, o cotidiano estaria diretamente ligado à organização da vida privada, do trabalho e do tempo livre, e relacionado à reprodução do indivíduo (linguagem, objetos, costumes), portanto com um componente que tende à alienação (DUARTE, 2003). Nessas abordagens, apesar do cotidiano ser importante do ponto de vista analítico, é visto como um nível da realidade a ser transposto no projeto de superação da sociedade capitalista.

Entretanto, não era exatamente o sentido atribuído ao cotidiano por estes autores que encontrava maiores ressonâncias com a nossa práxis. Sonia Penin (1995, p.17) afirma que “é na vida cotidiana e a partir dela que se cumprem as verdadeiras criações, aquelas que produzem os homens no curso de sua vida”. Essa afirmação se aproxima mais de uma outra perspectiva, na qual o interesse pelo cotidiano cresce enquanto objeto de estudo através de concepções fenomenológicas, principalmente a partir dos anos 60 com Schutz, Garfinkel, Goffman, a microssociologia, a análise institucional e as etnometodologias. Michel Foucault também analisa as práticas microssociais do ponto de vista disciplinar. Certeau (2003), de certa forma, afasta-se de Foucault ao focar os processos de anticonrole, privilegiando os usos, os desvios, as táticas e as apropriações que as pessoas fazem no dia-a-dia, tanto de normas quanto do mercado de bens.

Na tentativa de apreender a organização do cotidiano local, o Projeto Paraguaçu iniciou os contatos com a população tentando identificar lideranças de associações, reportando a uma visão mais convencional de poder político, ilustrado pela política representativa. Em 2000, existiam quatro organizações formais constituídas, mas que, efetivamente, aglutinavam poucas pessoas. Os pescadores não tinham uma associação e apenas poucos eram cadastrados na Colônia de Pesca<sup>13</sup> de Maragogipe. A primeira sensação era de incômodo com a “desorganização” das pessoas.

Em 2001, iniciamos uma discussão em torno da constituição de uma cooperativa de pescadores. Numa das reuniões, Tico, pescador local, provocou todos presentes: as marisqueiras por ficarem caladas, os pescadores por estarem

---

<sup>13</sup> Colônia de Pesca é um tipo de instituição associativa existente em todo o país. No estado, as colônias são ligadas à Federação dos Pescadores do Estado da Bahia e são responsáveis pelo recolhimento das taxas mensais de contribuição previdenciária, além de averiguar e encaminhar o registro de pescadores junto ao Ministério da Agricultura. Nesta época, a Colônia de Pesca do Iguape só existia “no papel”.

presentes em pequeno número e os membros da UFBA, que ainda eram pouco conhecidos no Iguape:

*Não temos que aceitar o que eles [a equipe do Projeto Paraguaçu] querem. Não é assim, não! Temos que aceitar o que a gente quer. Isso aqui é nosso! Vocês perguntaram a eles qual é o objetivo deles? Tem que entrevistar eles também, para saber se são um grupo verdadeiro, forte. Vamos apertar eles! Podem ser um grupo enganoso. Vocês não perguntaram nada! Eles entrevistam a gente e nós também podemos entrevistar eles, saber o que eles desejam; já estamos cheios de pessoas corruptas e enganadoras! Esta é nossa vez! Esse grupo aqui é nosso!* (SANTOS, M.B., 2001, p.3).

Situações como esta permitiram uma maior sensibilização para os aspectos menos visíveis das relações, despertaram a compreensão de que não existia passividade do “outro lado” e, mais do que isso, que existiam outras formas de organização.

Naquele momento, parecia até que o nosso desejo de organização era maior até do que o deles. Nosso modelo idealizado de organização – a cooperativa – até hoje não se concretizou. Tico foi um dos pescadores que questionou a pertinência de se criar uma organização formal baseada em princípios complexos de ajuda mútua, antes de se criar ao menos uma associação.

Posteriormente, pude perceber que minha visão de “desorganização” política trazia implícita uma lógica restritiva do que seja organização. As formas de associação que encontro no Iguape ainda me intrigam, por fugir às expectativas convencionais de participação política representativa nas metrópoles (associações, sindicatos etc.).

Com essa relativização, não pretendo negar que a não-formalização dos grupos crie alguns empecilhos, que se materializam, por exemplo, na dificuldade de dialogar e confrontar com o poder público e sair do nível da queixa para o da mobilização. Um bom exemplo do preço pago por determinado tipo de desmobilização ocorreu na última eleição municipal. Apesar de ser o maior distrito de Cachoeira, Santiago não conseguiu eleger um único vereador, devido ao grande número de candidatos e à conseqüente pulverização dos votos, enquanto que os pequenos povoados da Opalma e de São Francisco conseguiram se organizar e eleger seus representantes.

Na busca por compreender as razões da desmobilização política em Santiago, por vezes faço um exercício de imaginação e tento encontrar algumas pistas no passado da região. Algumas heranças do passado colonial estão bem vivas. A sede do distrito de Santiago, por exemplo, está literalmente assentada sobre propriedades de antigas famílias. Muitos moradores ainda são foreiros, ou seja, pagam uma taxa anual por terem suas casas construídas nesses terrenos. O foro é um antigo sistema de posse, que sobreviveu por décadas. Bourdieu (1996), ao discutir a economia das trocas simbólicas, mostra que muitas vezes ocorre uma alquimia na vida social, em que é possível transformar dívidas em reconhecimento, relações de dominação em relações domésticas (e vice-versa).

Em Santiago, a relação com o poder público ainda guarda fortes características de relações de familiaridade. Apesar de existirem, há cerca de três anos, uma administração local e o Centro de Serviços Públicos de Santiago, as decisões são extremamente centralizadas e pouco poder é outorgado ao administrador para o enfrentamento de grandes problemas, como os enfrentados pela educação, por exemplo.

O antropólogo Roberto Da Matta (1997, p.80) ajudou-me a ampliar a compreensão das relações que vivenciava. O autor sustenta que a sociedade brasileira preza pelo relacional em detrimento do formalismo legal. Sugere que para interpretar uma sociedade como a brasileira, onde as relações são muitas vezes mais fundamentais que os indivíduos, é imprescindível estudar “aquilo que está entre as coisas”, como meio de evitar desmanchar ou reduzir as oposições. O autor ressalta a importância do “relacional”, compreendendo-o quase como uma instituição:

No mundo social brasileiro, o que sempre se espera em qualquer situação de conflito ou disputa é o ritual de reconhecimento, que humaniza e personaliza as situações formais, ajudando todos a hierarquizar as pessoas implicadas na situação.

Em que pese algumas pretensões generalizantes em obras do autor, como “A casa e a rua”, o modelo de sistema social brasileiro que apresenta é de grande valor heurístico<sup>14</sup>. Para Da Matta, o brasileiro “leria” o mundo por três

---

<sup>14</sup> A sociedade brasileira seria “uma sociedade que atua – como já vimos – por meio de códigos sociais complementares e até certo ponto diferenciados: o código da casa (fundado na família, na amizade, na lealdade, na pessoa e no compadrio) e o código da rua (baseado em leis universais, numa burocracia antiga e profundamente ancorada entre nós, e num formalismo jurídico-legal que chega às raias do absurdo)” (DA MATTA, 1997, p. 24).



prismas complementares: o da casa, que ressalta a pessoa (as afetividades); o da rua, que é marcado pela rigidez da lei (emoções disciplinadas); e o do outro mundo (relativizadora, já que há um outro lugar e lógica que julgam a todos nós). Em casa, as pessoas têm um lugar assegurado na hierarquia — somos “supercidadãos” —, enquanto que na rua “passamos sempre por indivíduos anônimos e desgarrados, somos quase sempre maltratados pelas chamadas *autoridades* e não temos nem paz, nem voz. Somos rigorosamente *subcidadãos*” (Da Matta, 1997, p. 20).

As instituições brasileiras vivem o dilema de conciliar forças universalistas e forças de redes de relações pessoais. Em Santiago, quase sempre o indivíduo precisa de algum intermediário que se coloque entre ele e os serviços prestados pelo Estado. Os vereadores, num nível mais amplo, fazem isso; loteiam cargos, o espaço público e as suas áreas de influência. Num nível micro, são os agentes comunitários de saúde, os enfermeiros, os funcionários do cartório ou do correio que podem ampliar sua influência para além do que é prescrito para seus cargos. Contribuem para administrar o cotidiano do Iguape, na condição de emissários do poder público, baseando-se fortemente em afinidades e relações de parentesco.

Quando os moradores de Santiago vão à sede do município de Cachoeira, muitos reclamam das dificuldades de se conseguir um atendimento médico ou exame, se não quiserem pagar “por fora”. Às vezes, têm que se deslocar da sua comunidade para Cachoeira até por quatro vezes: para pegar uma senha, para passar pela consulta, para fazer o exame e para retornar ao médico. Nestas situações, onde são anônimos, o que pesa é a “lei dura e fria”, o domínio da rua, da impessoalidade. Na visão de Da Matta (1997), o indivíduo brasileiro é posto na condição de anonimato e até inferioridade quando age no cumprimento das leis.

A recente organização das comunidades quilombolas oferece um exemplo de como relações de familiaridade e organização política podem caminhar juntas. Desde o início do processo de reconhecimento dos povoados como quilombolas, houve um diálogo com a Fundação Palmares e o INCRA, além da Comissão de Justiça e Paz (CJP), que contribuiu com apoio jurídico, e a SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial).

É inegável que a existência de um espaço institucional no âmbito federal para a promoção de direitos positivos nas linhas de ações afirmativas e na questão agrária contribuiu para o sucesso da luta dos moradores dos povoados do Iguape. Não obstante a abertura do campo político oficial, outros fatores contribuem para o

fortalecimento do Conselho Quilombola da Bacia e Vale do Iguape, como as opções por uma menor centralização nas decisões e pela autonomia política em relação aos políticos da região. Esta postura da entidade tem exigido da prefeitura uma atitude de respeito e até mesmo de cautela nas negociações. O Conselho conta hoje com oito representantes de cada comunidade, realizando reuniões com média de cinquenta participantes, o que evita centralizações excessivas. Além da horizontalidade, o sentimento de uma origem comum parece favorecer a “comunhão” e a solidariedade, que, no caso, é reforçada por um significante cultural forte: ser quilombola.

### 2.1.11. A VIDA EM COMUM

Nos primeiros momentos do Projeto Paraguaçu, a “descoberta” da vida comunitária encantava a mim e a alguns outros participantes “carentes” deste tipo de relação na vida urbana. Em alguns momentos, corríamos o risco de reificar a “comunidade”, de cairmos numa romantização exagerada dos modos de vida locais.



Figura 10: Fim de tarde no porto de Santiago

Para muitos visitantes, a imagem do Iguape é a de uma bucólica e tradicional comunidade que vive da pesca. No entanto, a primeira reformulação dessa impressão veio justamente do contato com os pescadores. Com o tempo, descobrimos que a ascensão da pesca, como base da economia da sede do distrito, foi uma “tradição inventada” a partir de contingências muito duras.

Uma segunda lição veio com a percepção gradual de que na sede do distrito, Santiago do Iguape, também existem algumas estratificações de cunho geográfico e social. Ruas como Monte Alegre, São Félix ou Nova do Tanque — conhecida como Rua da Xereca — são consideradas “periféricas”. Ouvi por diversas vezes também, moradores se referindo aos outros, pejorativamente, como sem-terra, numa alusão aos moradores do assentamento do Caimbongo.

O conhecimento mais aprofundado do cotidiano do trabalho, da população do Iguape e de um pouco de sociologia, foi configurando uma visão mais complexa da vida comunitária. Segundo Weber (apud DA MATTA, 1997, p.47), “na transição da sociedade tradicional para o capitalismo foi necessário acabar ou ao menos reduzir as distâncias entre as éticas distintas (a da família e a do trabalho)”.

No entanto, a passagem da economia de contornos pré-capitalistas para uma capitalista não se deu de maneira uniforme em todo o mundo. Para Roberto Da Matta, a separação entre os domínios foi maior nos países europeus do que no Brasil. A “revolução individualista” de que fala Louis Dumont, em que haveria a institucionalização do indivíduo como centro moral do sistema e a sociedade estaria a serviço da sua realização, não se totalizou mundialmente.

Segundo Godbout (1999), as três esferas fundamentais da vida moderna: o mercado, o Estado e a vida privada ou doméstica operariam através de três princípios distintos. O mercado se basearia no princípio da equivalência, a partir do qual todos os custos podem e precisam ser calculados e explicitados. Seu ideal maior é “não dever nada a ninguém” e oferecer a possibilidade de romper o vínculo em caso de insatisfação. O Estado operaria com o princípio da igualdade, baseado no discurso e no debate, visando a organização e redistribuição de bens e serviços que circulam na esfera pública. A esfera privada seria o lugar da família, das relações interpessoais e teria como princípio central a lealdade.

Estas esferas não possuem fronteiras estanques, sendo comum a interpenetração dos princípios que as regem. A modernidade teria tentado fazer com que “o mercado e sobretudo o Estado [liberassem] o indivíduo moderno de grande

parte de suas obrigações privadas” (Godbout, 1999, p.37). Salários e impostos seriam grandes substitutos da dívida (ou do “dom”) primitivos.

Para os moradores do Iguape, a materialidade do Estado, quando mais próxima geograficamente de Santiago, mais é dominada por interesses e relações de familiaridade. São poucos os funcionários concursados e os que são contratados temporariamente seguem a lógica das relações de familiaridade. O mercado local, como fora citado no exemplo das dívidas no comércio quase sempre é atravessado pelas relações de reconhecimento (ver seção 2.1.7).

Para Da Matta (1997, p.93), não apenas em comunidades pequenas ou periféricas o relacional é importante, mas a sociedade brasileira como um todo é relacional. “Sabemos [...] que sua pedra de toque é a capacidade de relacionar e de assim criar uma posição intermediária, posição que assume a perspectiva da relação e que se traduz numa linguagem de conciliação, negociação, gradação”.

Santiago é só um dos muitos lugares em que se pode dizer que a modernidade é uma realidade “inconclusa”. Quando se pensa a economia da região, em diversas práticas existentes nos povoados quilombolas subsistem muitas relações não-mercantis (trocas de produtos agrícolas, trabalho comunitário na pesca e nas casas de farinha, empréstimos de equipamentos). Não seria fácil compreender como as famílias sobrevivem com o pouquíssimo capital que circula na região, se baseássemos nossa análise apenas numa simples estatística do tipo renda *per capita*. Além da produção para consumo próprio, que é difícil de quantificar, existem outras redes de empréstimo e prestação de serviços que não seguem a lógica monetária.

No Iguape, as relações familiares e de familiaridade<sup>15</sup> são muito estreitas e importantes na constituição da organização da vida social como um todo, e não apenas nas relações de trabalho. Ao mesmo tempo em que estas relações podem ser um importante apoio, por exemplo, para “compensar” as dificuldades econômicas e ajudar na criação dos filhos para além da família nuclear, são, também, objeto de queixa de muitos jovens por trazerem um forte acento de hierarquia, além de limitar o espectro de determinadas escolhas individuais.

---

<sup>15</sup> Relações de familiaridade são entendidas aqui como relações de reconhecimento e de afetividade que ligam as pessoas, num contexto comunitário, para além da família nuclear. Sobre a multiplicidade dos sistemas de aliança (parentescos por escolha, espiritual, étnico) existentes no Recôncavo Baiano (ver Mattoso, 1992, p.173-175).

Nos primeiros momentos do Projeto Paraguaçu, ficávamos intrigados, quando não, incomodados, ao observar que, em Santiago, a organização coletiva era muito mais comum durante as festas do que nas mobilizações em torno de atividades produtivas.

À primeira vista, não era possível enxergar uma organização clara, um acordo formal. No entanto, havia um entendimento mútuo sobre a “existência” de algo que os unia e de seu poder de coesão, construído muitas vezes em mais de cem anos de vida partilhada, o que confirmaria a tese de Bauman (2003, p.48) de que “nenhum agregado de seres humanos é sentido como ‘comunidade’ a menos que seja ‘bem tecido’ de biografias compartilhadas ao longo de uma história duradoura e uma expectativa mais longa de interação freqüente e intensa”.

As mobilizações em torno de festas religiosas, blocos de carnaval, ternos, escolas cantadas, sambas, teatro, dança-afro e quadrilhas, que acontecem durante todo o ano, são fortes agregadores sociais.



Figura 09: Dia de samba em Santiago

Todas estas manifestações produzem signos de identificação coletiva e tecem relações de pertença. Para Maffesoli, são os rituais comuns, diários — mais

vividos e sentidos do que conscientizados — que “cimentam” o sentido da existência individual e social. Isso seria o que ele denomina de socialidade:

Um “estar-junto” fundamental que, ao lado dos elementos mecânicos e racionais, que estão na base do contrato social, integra todos os aspectos passionais, não-racionais, senão, francamente ilógicos, que estão também em ação na natureza humana (MAFFESOLI, 1998, p.182-183).

A noção de comunidade ainda é bastante evocada pelos moradores de Santiago no seu cotidiano, especialmente nos pequenos povoados. Nestes, subsiste um sentimento forte de comunidade, de forma “tácita”, mas que não pode ser estendida ao distrito como um todo. É um contexto em que a repulsa e/ou a atração podem sempre estar presentes, mas onde a indiferença é rara.

Esta observação é importante, pois a noção de comunidade tem sido tão vulgarizada nos discursos sociais e políticos que merece algumas considerações, a menos que se queira tomá-la unicamente como conceito retórico. Chamar de comunidade um lugar com mais de 4 000 habitantes e características tão distintas pode ser empobrecedor e uniformizante.

Nas ciências sociais, segundo Bauman (2003), comunidade seria, atualmente, um conceito algo mágico, o “paraíso perdido” que antropólogos, sociólogos, militantes de movimentos sociais adotariam com certa nostalgia e em contraponto à impalpabilidade de um social fugidio.

O crescimento contemporâneo do chamado Terceiro Setor e do engajamento associativo pode ser interpretado, em parte, como uma busca por formas de relação que só existiriam na “comunidade”<sup>16</sup>. Para Caillé (2002), as causas do aumento do engajamento associativo estariam ligadas à necessidade de protagonismo da sociedade civil frente às falhas do Estado e do mercado, no que diz respeito à garantia da sobrevivência material, do direito de acesso a bens políticos e culturais e da criação de mecanismos de regulação contra a hipertrofia das ações estatais ou de mercado.

Quer abordemos de um envolvimento comunitário do tipo mais tradicional ou do mais contemporâneo (ligado ao voluntariado ou à “onguização” da sociedade,

---

<sup>16</sup> Na visão de Caillé (2002, p.147), este novo contexto exige uma revisão ou ampliação dos significados para “comunidade”, que possam ir além dos sentidos atribuídos às sociedades tradicionais, nos quais a forma predominante de associativismo era aquela baseada nas relações de parentesco, onde, por exemplo, “a personalidade das pessoas é mais importante do que as funções que elas desempenham (o que não impede que essas funções existam e sejam importantes)”.

como dizem alguns críticos do Terceiro Setor), em ambos há algum grau de doação de tempo e comprometimento com a coletividade. Noções como utilidade, interesse e motivação envolvem a busca pelo entendimento da natureza dos vínculos sociais e pela compreensão do “porque as pessoas se juntam?”.

Marcel Mauss, no seu clássico “Ensaio sobre o dom”, propõe que a lei mais geral da ordem social se fundaria na tríplice obrigação de “dar, receber e retribuir” — o chamado “dom” ou “dádiva”. Nas relações de dádiva, o valor de vínculo é mais importante do que os valores de uso ou de troca, que fundam as relações de mercado. O “dom”, numa definição sintética formulada por Caillé (2002, p.142), seria “toda prestação de serviços e bens efetuados sem garantia de retribuição, com o intuito de criar, manter ou restituir o vínculo social”. O “dom” não é uma atitude desinteressada; apenas devota maior atenção a interesses ligados à solidariedade, às relações de reconhecimento pessoal, à amizade, sobrepondo-se a interesses meramente instrumentais.

Alain Caillé acredita que as ciências sociais tenham menosprezado as idéias de Mauss, privilegiando abordagens individualistas ou coletivistas<sup>17</sup>, que são fundadas nas noções de interesse e de obrigação, respectivamente.

A abordagem da organização social a partir do “dom” destaca a importância do vínculo, das relações sociais primárias, da confiança. Esse sentido foi de grande valor para compreender as relações comunitárias em Santiago do Iguape. Incluir um olhar não-utilitarista numa análise social não significa menosprezar as abordagens que ressaltam a importância do interesse e da obrigação nas relações sociais. O próprio Mauss não compreendia estas duas abordagens como excludentes, mas sim como racionalidades que manteriam uma relação de permanente tensão.

Dos vários *insights* que surgiam durante as vivências no Iguape, talvez, os mais interessantes tenham sido aqueles em que era possível sair de idéias excessivamente dicotomizantes.

---

<sup>17</sup> “O individualismo pretende fazer derivar todas as ações, regras ou instituições dos cálculos, mais ou menos conscientes e racionais, efetuados pelos indivíduos considerados como únicos reais. O holismo (culturalismo, estruturalismo, funcionalismo, etc.) declara que, ao contrário, a ação dos indivíduos (ou dos grupos, classes, ordens etc.) simplesmente exprime ou atualiza uma totalidade a priori, que lhe preexiste” (CAILLÉ, 2002, p.144).



## 2.2. UM *LOCUS* PARA PENSAR A EDUCAÇÃO — AS ESCOLAS DO CAONGE E DO ENGENHO DA PONTE

Após tratar da relação entre Santiago e o mundo, nesta seção da dissertação passo a discutir questões mais diretamente ligadas à educação, tomando as escolas do Vale do Iguape como ponto de partida. Inicialmente, as instituições escolhidas foram as escolas Cosme e Damião e Coração de Jesus, localizadas, respectivamente, no Caonge e no Engenho da Ponte. Posteriormente, inclui a Escola Eraldo Tinoco, em Santiago, que oferece turmas da 5.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental ao 3.<sup>o</sup> ano do Ensino Médio, para os alunos oriundos dos povoados. Da mesma forma que foi feita a ressalva na seção anterior, não pretendo generalizar as observações feitas em pequenas escolas rurais para a totalidade das discussões sobre o fenômeno educativo contemporâneo.

Minha aproximação mais direta com a educação formal se deu em 2005. Até então, as atividades do Projeto Paraguaçu ocorriam, quase sempre, nos fins de semana e meu contato com as escolas ocorria de forma periférica ou indireta. Em 2003, Islana, membro do Projeto Paraguaçu, estagiou numa escola de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série, na sede do distrito, fazendo a primeira incursão pela realidade escolar da sede do distrito. Nos anos de 2003 e 2004, realizei algumas visitas espaçadas às escolas dos povoados. Na primeira delas, estive na escola do Caonge conhecendo o trabalho de Juvany, que já havia sido entrevistada pelo Projeto Paraguaçu e palestrado numa das aulas inaugurais<sup>18</sup> da Faculdade de Educação da UFBA, em 2002, a convite do então coordenador do projeto, Felipe Serpa.

No mesmo período, o Projeto Paraguaçu participou do projeto inicial de construção da biblioteca pública do Iguape e criou um grupo de estudos com jovens e professores que desejavam fazer vestibular.

No grupo de estudo, pudemos conhecer um pouco dos interesses, das habilidades e das dificuldades dos jovens e professores que pretendiam cursar o Ensino Superior. O trabalho que foi desenvolvido tinha um caráter multidisciplinar; eu, por exemplo, trabalhava com geografia e matemática. Dessa relação com os

---

<sup>18</sup> Esta aula foi publicada em livro (PRETTO, 2002), que contém, também, os depoimentos de Mãe Stella de Oxossi, que participara do evento.



professores locais na condição de alunos, imaginava algumas das dificuldades que eles poderiam ter em sala de aula.

Apesar do pequeno contato com o “lado de dentro” das escolas, a relação com professores, em situações diversas da suas vidas cotidianas, foi fundamental para situar a educação num espectro que ultrapasse o meramente institucional. Alguns dos professores, além de lecionar, também trabalhavam com pesca, mariscagem ou faziam “bicos” como pedreiro, o que possibilitava estabelecer muitas conexões entre trabalho e educação.

Posteriormente, a opção por uma aproximação com as escolas dos pequenos povoados de Santiago deu-se inicialmente pela curiosidade de compreender que lugar as escolas ocupavam nos processos educativos nessas localidades. Se os professores que lecionavam na sede passavam por tantas dificuldades, ficava imaginando como seria o trabalho em localidades ainda menos assistidas pelo poder público.

Conhecia superficialmente a realidade dos povoados, sabia da dificuldade de acesso e da ausência de energia elétrica e que tinham uma relação bastante forte com o passado escravista. Em relação às escolas, sabia que as classes eram forçadamente multisseriadas e que faltavam alguns materiais didáticos básicos. Gradativamente, na convivência com os povoados, pude perceber que tinha muito mais a conhecer para ampliar minha visão sobre as escolas e as pessoas de cada um deles.

## 2.2.1. APRESENTANDO AS ESCOLAS E SUAS COMUNIDADES

Para entender melhor a situação da educação na região, é conveniente mostrar como é composta a rede de ensino no distrito de Santiago do Iguape, em seus diferentes níveis:

- A Educação Infantil é oferecida oficialmente apenas na sede do distrito, na Opalma e em São Francisco. As escolas do Caonge e do Engenho da Ponte oferecem também alfabetização, além de incorporarem informalmente crianças de até 4 anos na sua estrutura;

- Turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental existem em todas as cinco localidades citadas acima, além de funcionar, também, nos povoados do Caimbongo Novo e do Calolé;

- O Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries, só é oferecido nos povoados da Opalma e de São Francisco e na sede do distrito;

- O Ensino Médio funciona na sede do distrito;

- E a Educação de Jovens e Adultos possui turmas nos povoados maiores.

Para a realização desta pesquisa, as instituições escolhidas são as escolas Cosme e Damião e Coração de Jesus. Situam-se nos povoados do Caonge e do Engenho da Ponte, distantes, respectivamente, 5 e 7 quilômetros de Santiago do Iguape, por via terrestre, e cerca de 3 quilômetros por via fluvial.

Até pouco tempo atrás, os dois prédios escolares lembravam nas suas estruturas físicas, as várias escolas públicas que vemos na beira das estradas quando viajamos pelo interior baiano. Eram pintadas de amarelo, sem janelas e com venezianas de cimento nas paredes, duas salas de aula com pouco mais de 25 metros quadrados cada uma, dois sanitários e uma pequena sala para preparar merenda. Em 2005, passaram por uma pequena reforma e foram ampliados com varandas e, no caso, do Caonge, com um pequeno espaço para instalar uma biblioteca.

## **No Caonge**

O Caonge é um dos povoados localizados mais próximos à sede do distrito de Santiago e é composto por cerca de oito casas. O acesso de carro é possível apenas no verão. Entre os meses de maio e setembro, período mais chuvoso do ano, muitas vezes, nem caminhões e tratores conseguem chegar ao povoado. O “centro” da comunidade encontra-se em torno do colégio, do campo de futebol, da fonte de água e da casa de Juvany, professora e fundadora da escola. A comunidade é passagem obrigatória para quem vai por terra às comunidades

vizinhas do Dendê e do Calembá. As crianças destas duas comunidades também estudam no Caonge.

O colégio da comunidade foi batizado de Escola Cosme e Damião, o que já diz muito sobre sua origem. Juvany, criadora da escola, é uma referência no local como liderança comunitária e espiritual. Começou ensinando as crianças da região como voluntária por volta de 1975. Trabalhava com os alunos debaixo de árvores, em casa ou no “salão”, como é conhecida a “Casa de Oração 21 Aldeia de Terra e Mar”, que ela e as irmãs construíram.



Figura 12: A Escola Cosme e Damião, hoje

Juvany, lembra com orgulho dos seus primeiros momentos, como professora:

*Já tive sala de 49 alunos. De eu guentar todos escrevendo no colo. Letras bonita, decente e interessadas. Era um pedaço de quadro todo remendado ... já mandei serrar pé de coqueiro, pros meninos sentar.*

Algum tempo depois a prefeitura reconheceu seu trabalho e a contratou, no início dos anos 80:

*Matriculei sessenta meninos. Não tinha lugar pra eles sentarem. Aí eu coloquei uma lata de um lado, uma lata do outro, com uma tábua no meio, aí sentava todo mundo. Fiz uma campanha para os pais: Quero um banco de cada um! (PRETTO, 2002, p.74).*

Neste primeiro momento chegou a ensinar, também, pela manhã, no Engenho da Ponte e, à noite, no antigo Mobral. Muitos adultos que estudaram na Escola Cosme e Damião estão hoje em Salvador:

*Tem aluno que fez o Mobral comigo e que são mais do que eu. Tem uns que são cobrador de ônibus ... é pedreiro, aí ganha muito mais do que eu. Tive aluno que trabalhou na fábrica de biscoito e que ganhava “os tubo” e tirou o Mobral comigo.*

Metade da escola foi feita com material que Juvany havia comprado para construir sua própria casa. Segundo ela, o prédio escolar já caiu uma vez e foi reconstruído. E até hoje, apesar de exigir muito da prefeitura, ainda costuma comprar materiais para a escola.

Juvany foi professora leiga até pouco tempo atrás. Estudou até a 7ª série, fez supletivo em Feira de Santana e o curso de pró-formação em Santo Amaro e Cachoeira. Ela lembra que sua experiência durante o curso de pró-formação serviu para reconhecer algumas das dificuldades decorrentes de seu processo de escolarização. Os professores e colegas do curso questionaram seu método de alfabetização, mas a experiência não deixou de servir para dar visibilidade ao seu trabalho.

A professora não esconde as dificuldades que tem com algumas matérias e habilidades:

*Eu ficava louquinha, quando pegava meu trabalho pra fazer e “não sei se tá certo e não sei se tá errado” ... e eu quero fazer o melhor.*

Ela recorda o quanto se sentiu valorizada ao fazer o curso:

*É o que eu sempre falei sobre esse curso que eu tomei: “professora eu tô me sentindo o máximo. Eu precisava desse negócio aí” e ela sempre me deu apoio.*

Lembra que em alguns momentos até exagerava na empolgação e era repreendida pela orientadora:

*Você tem que calar a boca. Era eu e Cinha (...) em História eu me empolgava, falava dos escravos, começava a debater.*

Juvany conta que, até então, ninguém sabia o que se passava em sua escola, e foi num evento do curso de pró-formação que teve a oportunidade de expor seu trabalho:

*A Secretaria nunca tinha visto meu trabalho, eu não sei se elas achavam que eu tava aqui dentro [no Caonge], achavam que eu não era capaz, não tinha assim a capacidade... Não sabia que meu colégio tinha capoeira, que tinha aula de dança... acho que ela não sabia que era capaz daquilo ali... porque quando chegou que fiz a apresentação... a menina que coordenava o curso fez questão de abrir o trabalho com meu trabalho.*

**Ela lembra que foi a primeira vez que teve seu trabalho reconhecido:**

*Ela [a coordenadora] me achava super inteligente... “você só é ruim na hora de passar pro papel”. Aí num me manda pelo amor de Deus... eu faço até o rascunho, agora passar pro papel não. Também não sou boa de coisa ligeira... ligeiro pra escrever, porque eu sei que erro muito...mas ela fazia questão de me passar as coisas... –“eu sei que você é super inteligente, Juvany; sua área é do dendê, você vai ficar com tudo de dendê. Bolei tudo e você me entrega pra eu ver. Bolei tudo, tudo. Fiz uma dramatização, um jogral pros meninos pra eles apresentarem na abertura, fiz a música e fiz tudo pra apresentar ... nessa coisa do dendê, que é uma coisa da África, entrou o samba de roda, entrou o candomblé, entrou capoeira, entrou maculelê e eu levei tudo isso com os meninos do colégio. Dois meses ensaiando.*

A falta de assistência pela prefeitura, na elaboração de projetos didáticos e na realização de encontros pedagógicos, dá margem para que a práxis pedagógica do Caonge seja fundamentada em deliberações locais. Essa liberdade (ou abandono) da Secretaria de Educação permite a criação, por exemplo, de dois níveis de alfabetização, chamadas “alfa 1” e “alfa 2”. A ausência de turmas de Educação Infantil e as dificuldades de realizar a tarefa de alfabetizar são alguns dos motivos para a manutenção de dois anos de alfabetização.

A professora conta que se vê “obrigada” a criar formas próprias de ensinar. Relata que a matemática é a sua maior dificuldade, mas mesmo assim tenta encontrar maneiras de fazer:

*Esse negócio de jogos, de matemática eu mesmo sou muito ruim. Eu trabalho matemática com eles com folhas, palito, eu tô desenvolvendo os números. Trabalho no quadro amostrando os objetos... vou mostrando, esse aqui é o 1, esse aqui é o 2 (...) Eu tava pensando em fazer umas tabelinhas, nas folhas de papel, na cartolina, desenhava algumas coisas e botar o número, porque tá sendo difícil pra eles. ... cada cartolina desenho o número e dois objetos.*

*Eu trabalho muito com música, também: “dois passos para trás, dá uma rodadinha e se rebola mais”, mas a matemática é mais difícil mesmo.*

A questão da música é algo forte na relação de Juvany com a educação. Ela não só canta muito com os alunos, como também compõe, faz rimas. É difícil uma reunião ou evento com a presença de Juvany em que não tenha uma música. Ela costuma abrir as reuniões do Conselho Quilombola ou com a prefeitura entoando alguma música.

No ensino da Língua Portuguesa, também utiliza este recurso, como, por exemplo, no ensino do alfabeto:

*“Jararaca toca tuba/ papagaio come milho/ borboleta lava louça na casa do jacaré.*

*O que é que essas criança quer? Aprender a letra do A” (Aí eles mostram a letra).*

*“O que é que essas criança quer? Aprender a letra do B...” (Fulano de tal me mostra tal letra)*

*Aí é fácil de aprender. Aí como quando você começa a tirar as vogais das consoantes, aí eles já tão bem. Agora matemática já é mais difícil, sempre é mais difícil.*

Como fora dito, Juvany passou por vários conflitos entre a sua forma de ensinar, aprendida e desenvolvida muito solitariamente, e as novas propostas pedagógicas, que encontrou no curso de pró-formação, especialmente, em relação ao método de alfabetização, em que utiliza a prática de soletrar:

*Na 3ª série, idade já avançada eles não querem ler. Sabe o que é não querer ler. Não lê em casa. Não sei se antigamente era diferente. Porque eles agora proibem a gente um monte de coisa. Proíbe de lê assoletrado e eu acredito muito no menino lê, assoletrar e aprender. Eu aprendi assim e ensinei muita criança assim. E eu disse a ela, na minha sala mando eu e perguntei à coordenadora: — tem alguma discriminação de em ensinar a soletrar? A maioria das colegas que tava na reunião disse que ensina assoletrado, porque quando o menino termina a 1ª série, ele já sabe qualquer palavra. E eu disse: “professora, é uma discriminação ensinar a soletrar, mas na minha sala mando eu e eu que vou ver qual é o melhor jeito de ensinar as crianças a aprender. E eu agora estou alfabetizando como eu alfabetizava antes, não quero nem saber. Porque eu já tenho menino, ele já sabe o beabá, beêbé, beibi, quer dizer, já completa. E esses*

*menino da 3ª série, porque hoje eles estão assoletrando, porque como eles queriam que a gente fizesse letras, falasse as letras e os meninos ... por exemplo, p-a-r-a-d-a, um negócio assim, então, quer dizer que os meninos não conseguiram, mais difícil. Pra mim eles não conseguiram. Eu tô achando que a defasagem deles é na alfabetização. Porque os outros que eu ensinei não foi assim... Hoje já trabalho com eles como trabalhava com estes daqui. Estes meninos com 3, 4 anos já tão gravando tudo, já falando tudo. Por exemplo, eu canto uma música pra ensinar eles. Eles já sabem a música e aí eles já vão.*

Depois de anos, praticamente sem trocar experiências, parece difícil esperar que uma práxis se transforme em pouco tempo:

*No curso mesmo que fiz, os professores falaram que os alunos não conseguem [aprender soletrando], que isso é coisa antiga, e aí a gente tinha que mudar o método, só que eu não gostei desse método de agora.*

Juvany até arrisca um diagnóstico em relação à dificuldade dos jovens em aprender a ler, relacionando à confusão de métodos. Suas filhas, que também trabalham na escola, vivem este conflito:

*As minhas meninas que estudaram 8ª série, que se formaram, elas não sabem ensinar soletrar... elas aprenderam comigo, só que da 5ª série em diante já foi mudando. Estão sempre lá discriminando ... não pode ensinar soletrando e elas acharam... então eu sempre achei que essa mistura de alfabetização não dá certo, eu sempre ficando com a 3ª e 4ª série e aí eu tô achando assim, que não aprenderam por isso, pelo método da alfabetização.*

A questão da contextualização, outro “imperativo” do discurso construtivista contemporâneo, há algum tempo faz parte da práxis cotidiana do Caonge. A cultura afro-brasileira, por exemplo, é uma prática na escola, muito antes do processo de reconhecimento da comunidade como quilombola. A música, a capoeira e a dança-afro, que começaram a ser ensinadas no fim dos anos 90, informalmente, fazem parte do currículo.

No ano de 2005, os alunos estavam divididos em quatro grupos: alfa 1, alfa 2, 1ª e 2ª séries (ciclo 1) e 3ª e 4ª séries (ciclo 2). Pela manhã existem dois grupos: alfa 1 e 2; no primeiro são os alunos que ingressam na escola pela primeira vez, no segundo os que cursam o segundo ano. No turno vespertino, os mais velhos

passam, *a priori*, dois anos em cada ciclo. Juvany fala sobre o trabalho com os menores (alfa 1 e 2):

*Trabalha com desenhos, alfa 2, já estão tirando as letras do quadro, já estão na letra. O a, e,i, o, u já estão sabendo de letra. Já estão juntando as consoantes com as vogais. Cada dia trabalho com uma letra, um dia é vovó – para trabalhar o “vê”, outro dia é o rato, para trabalhar o “rê”.*

*É leitura, todos os dias. A gente faz ditado, dou aula de matemática, de ciências, do que tiver que dar, mas a leitura ...*

*Vou fazer agora um livrinho, com eles contando o que fizeram em casa, conte sua história no seu caderno mesmo, agora você lê, eles começam a gaguejar, um não lê direito, mas é importante dizer o que você mesmo fez, você mesmo escreveu e eu aproveito isso.*

*Cada um vai fazer um caderninho da sua vida, vou mandar pegar grampo. O ano retrasado eu fiz um caderno de receitas, chás. Outro ano, o ano passado fiz um caderninho de poesias. Esse ano eu quero um caderninho da vida deles, o que fizeram, o que tão fazendo.... tem vezes que tudo faz a mesma coisa, tem vezes que é “catei dendê, fui pra roça, fui buscar água, lavei roupa...”, outros dizem “fui pra maré”. Cheguei em casa, tomei banho, comi e vim pra escola.*

De forma muito intuitiva, Juvany utiliza inúmeros elementos da cultura local para alfabetizar, tais como receitas do dia-a-dia, histórias sobre a origem dos povoados, músicas tradicionais ou mesmo o “arrocha”, ritmo muito ouvido na região.

No entanto, a contextualização não é suficiente para garantir que os alunos possam estabelecer relações entre o vêem na escola e uma sociedade cada vez mais complexa e interligada. A pouca mobilidade da população local e a dificuldade de acesso a imagens, a livros e a sons de um universo maior, são obstáculos para que os alunos possam dimensionar as relações que Santiago tem com o mundo. Alguns alunos têm dificuldade, por exemplo, de estabelecer uma relação de pertencimento com a cidade de Cachoeira.

Também é comum que professores da região se queixem das famílias, da falta de atenção para com a educação dos filhos. Falam que alguns pais são agressivos, que não acompanham os deveres de casa, que conversam pouco com os filhos.

Esta questão do diálogo parece um elemento importante. No entanto, existe ainda pouco diálogo no interior da escola, onde a idéia de transmissão do



conhecimento é forte. Desenhar, representar e contar suas experiências são atividades fundamentais para que a criança possa organizar suas vivências e inserir-se num campo mais abstrato como o da cultura letrada. Nesse sentido, Bruner (apud Geertz, 2001, p.171) sugere que:

“Vivemos num mar de histórias’ [e] aprender a nadar nesse mar, a construir histórias, entender histórias, classificar histórias, verificar histórias, perceber o verdadeiro sentido das histórias e usar as histórias para descobrir como funcionam as coisas e o que elas são, é nisso que consiste, no fundo, a escola, e além dela, toda a “cultura da educação.

Há algum tempo, Juvany divide suas atividades com as filhas. Apesar de hoje a escola ser municipal, a estrutura é fundamentalmente familiar. Ela e as filhas Jucilene e Pina revezam-se entre coordenação, merenda e docência. Esse aspecto de personalização é uma marca forte da escola do Caonge. Apesar de ser uma escola pública, guarda fortes traços de uma escola comunitária, o que já abriria espaço para uma discussão entre público e privado.

Esta forte identificação entre a escola e figura de Juvany permite (ou exige?) que ela produza suas próprias estratégias para dar conta da educação de seus alunos:

*Eu mesmo quando vejo que tá errado eu busco outro método... o ano retrasado eu tava com a 4ª série e a minha menina com a 1ª e a 2ª série. Um dia eu cheguei e vou tomar, vou pegar a lição. E os meninos não sabiam ler. Aí eu peguei a 2ª série, botei junto com a 4ª e a 1ª junto com a minha 3ª. Pronto! Num instante. Porque na minha opinião não tem negócio. Leve a lição pra casa e traga sabendo e quando chegar eu quero ela. Essa lição eu já uso pro ditado de texto e desse ditado já vou fazer a interpretação pra aproveitar. Aí num instante eles aprenderam a ler, num instante. A maior parte, só um não passou ... o restante foi-se embora lendo direitinho, interpretando e fazendo até texto.*

O distanciamento da Secretaria Municipal de Educação e o respeito que os gestores tem por Juvany, dão à escola uma grande autonomia para definir quem deve ser aprovado ou reprovado. A Escola Cosme e Damião tem ido um pouco na contramão das políticas públicas de aprovação quase compulsória dos alunos, independente do seu desempenho. Como diz a professora:

*Fico a tarde toda aqui, mas eu quero ... não adianta adiantar se não sabe ler. Eu fico a semana toda, o mês todo com isso aqui, porque enquanto não tiver lendo direito não tá bem.*

Ela diz que não aprova aluno que não atingir o mínimo necessário em termos de leitura e que não quer ninguém “fazendo feio” em Santiago, uma vez que, a partir da 5ª série, os alunos terão que ir para o Colégio Eraldo Tinoco estudar.



Figura 13: Professora Juvany em sala

Outro aspecto singular da Escola Cosme e Damião é a compreensão da educação como algo que ultrapassa a escola. Juvany criou, além de seus dez filhos “de sangue”, mais alguns. O interessante é que alguns destes “chegaram” através da escola, como uma de suas alunas atuais:

*Eu tomei ela. Tá aí em casa, só vai pra casa [dela] no fim de semana, porque a menina tem boa vontade de estudar, e em casa não tem que ligue pra menina. Aí Mundinho [o marido] diz assim: “Tu é a mãe da caridade, tu fica pegando carma dos outro pras suas costas”. Mas se eu tenho pena da menina, a menina tem vontade, mas não se desenvolve. Aqui em casa, não. Tá aí desde o ano passado, eu vi que ela ia perder na 4ª série, eu disse você vai ficar aqui. Foi botar de castigo, sentar para estudar, faz o dever com minha neta, senta, as meninas ensina, porque a mãe não tem interesse.*

Não houve como falar da escola do Caonge sem falar muito diretamente de Juvany e sua família. O sentido de escola comunitária é mantido, apesar do Estado reconhecer o colégio como integrante da rede pública. As últimas gestões municipais mantiveram uma relação ambígua com o colégio: de um lado, respeitando as práticas locais, de outro, “acomodando-se” e delegando à direção da escola uma autonomia que não foi requerida. Juvany sinalizou, em diversos

momentos, a necessidade de estabelecer trocas e o desejo de participar mais ativamente das decisões da Secretaria Municipal de Educação. Mas, até agora, a escola tem sido obrigada a inventar sua própria história.

## **No Engenho da Ponte**

O povoado do Engenho da Ponte fica ainda mais distante da sede de Santiago do que a comunidade do Caonge. O centro do povoado fica entre a igreja, quase em ruínas, a escola e a “rua” principal, onde está construída a maioria das casas dos moradores mais antigos. A escola, denominada Coração de Jesus, atende também a população do povoado do Engenho da Praia. O prédio foi reformado recentemente e a sua estrutura lembra muito a da escola do Caonge: um pequeno pátio, uma sala para preparo da merenda, uma varanda e duas salas de aula, sendo que apenas uma funciona.

Nos anos de 2003 e 2004, o professor foi Tiago Bispo, morador de Santiago e com quem o Projeto Paraguaçu tem um contato relativamente próximo. Tiago conta que essa escola, por alguns motivos, sempre teve uma grande rotatividade de professores: a dificuldade de acesso, a infra-estrutura precária e os alunos “que são muito difíceis”. Ele e os professores anteriores viviam o dilema de ir e voltar todos os dias a pé, gastando cerca de três horas nesse percurso, ou dormir lá, sem energia elétrica, o que dificultava a permanência de profissionais. Em 2004, os professores não concursados da região de Santiago ficaram quase todo o ano sem receber seus salários. Em alguns colégios, os professores paralisaram as aulas. No Engenho da Ponte, só houve aula até o mês de setembro. Posteriormente, Tiago entrou com uma ação na justiça contra a prefeitura, responsabilizando a gestão anterior. Como resultado disso, não foi contratado em 2005.

Ivanilson, o atual professor, tem 26 anos, nascido no Engenho da Ponte e criado na Imbiara, onde lecionou informalmente até 2004. Lá trabalhava com o mínimo de estrutura, numa área coberta, onde tinha uma mesa de sinuca e uma porta de geladeira servia como quadro de giz. Recebia mensalmente, por cada aluno, um ou dois reais, de quem podia pagar.

Numa conversa gravada em 2002, Ivanilson, ou Ivan, como é mais conhecido, relata como era seu trabalho na Imbiara:

*Alguns alunos estudam no Calolé, outros por dificuldade não podem ir pro Calolé, porque é muito longe, aí eu ajudo eles ... Estudo pela manhã, faço formação geral e se Deus permitir pretendo e ir pra universidade. À tarde quando chego dou aula pros meninos. Dou português, matemática, história, ciências, às vezes quando dá tempo dou até religião e pouquinho das coisas que aprendo de inglês eu passo pra eles.*

*Trabalho com uns 12 e agora nas minhas férias vou dando reforço pros meninos lá no Calolé, tô com 10, que tão indo pra 5ª série, que tão assim um pouquinho meio fraco e eu tô dando reforço.*

Ivanilson não fez magistério, como boa parte dos jovens da sua geração, que já percebia a dificuldade de conseguir um trabalho como professor. Apesar disso, ele diz que sempre gostou da área de educação. Ainda em 2002, quando estudava em Cachoeira — não existia Ensino Médio em Santiago —, deu um depoimento que revela a dificuldade que os jovens dos povoados enfrentam para estudar e o seu início na carreira docente:

*Eu sempre pretendia me formar. Por eu ser muito novo e a distância aqui é muito longe ... como eu que tinha que sair daqui 3 horas [da manhã] pra chegar até o ponto pra pegar o carro, meu tio não liberou... até sofria muito porque eu queria estudar e não tinha como me locomover até o ponto. Parei, fiquei 4 anos sem estudar e depois fui estudar no Iguape, estudei 4 anos lá, da 5ª a 8ª, depois fui pra Cachoeira [...] quando eu ia pra Cachoeira, aquela colega ali me deu a sugestão: porque você não dá banca aqui, que eu não vou dar não, não levo jeito pra isso [...] Quando eu pensei, tinha um bando de aluno pra dar aula.*

Desde o início de 2005, Ivanilson trabalha como professor na Escola Coração de Jesus. Enfrentou o desafio ampliado de iniciar o ano letivo apenas no mês de abril e com alunos que passaram por um ano letivo bastante irregular, em 2004, mas que foram aprovados compulsoriamente. Ivanilson contou que no mês de abril, no grupo de 3ª e 4ª séries, apenas 3 sabiam ler, outros liam gaguejando e a maioria não lia nem palavras soltas.



Figura 14: A Escola Coração de Jesus e a turma do turno matutino

Só tive um contato mais próximo com esta escola no segundo semestre de 2005. Na primeira visita, Ivanilson perguntou se eu queria fazer alguma atividade com os alunos. Diante da minha negativa, seguiu sua programação depois que os alunos cantaram uma música de boas vindas. Logo em seguida, um estranhamento inicial: a arrumação da sala de aula. Percebi que existiam dois quadros de giz na sala: um na parede frontal, outro na parede lateral, e, também, que as carteiras estavam dispostas neste sentido, perpendiculares entre si.

Conversando com Ivanilson, soube que ele estava trabalhando sozinho desde o começo do ano com alunos de alfabetização, 1ª e 2ª séries, pela manhã, e 3ª e 4ª séries pela tarde. “Oficialmente” esta é a divisão da turma. No entanto, a turma da manhã recebe, numa mesma sala, alunos de pouco mais de 2 anos de idade, que acompanham os irmãos mais velhos quando os pais precisam sair para trabalhar na roça ou mariscar. Muitas vezes, precisam dividir a mesma carteira, que já é grande demais para alunos de 6 ou 7 anos de idade. Os alunos de 2º série são muito poucos, por isso foram transferidos para o turno da tarde. Nesta visita, passei o dia acompanhando as atividades em sala. Havia 12 alunos da 1ª série, apenas três do sexo feminino, e 14 crianças no grupo de alfabetização, com 9 meninas. Ivanilson costuma se referir aos dois grupos como o “dos maiores” e o “dos menores”.



O que chamou minha atenção de imediato é que, apesar do colégio ter duas salas, apenas uma estava sendo utilizada para ministrar aulas. A outra era utilizada por Mara, diretora da escola. A falta de um segundo docente obriga Ivanilson a dividir os alunos em dois grupos, dentro de uma mesma sala. Pela manhã, a forma encontrada para trabalhar com uma turma tão heterogênea foi colocar os alunos de 1ª e 2ª séries de frente para o quadro principal e os “menores” diante de um quadro improvisado, colocado na parte lateral do fundo da sala.



Figura 15: Professor Ivanilson e a sua sala multisseriada

Durante uma outra visita mais prolongada percebi que Ivanilson alternava sua atenção entre os dois grupos: passava uma atividade para os “maiores”, enquanto os “menores” desenhavam, e depois invertia as ações. Esta “geografia” inusitada da sala produz situações algumas vezes engraçadas: no momento que Ivanilson trabalha com um dos grupos algum assunto que interessa ao outro, imediatamente este grupo abandona suas atividades e vai observar o outro quadro.

A partir de setembro, Ivanilson passou a receber o apoio do irmão, Piá, que cursava o 3º ano do Ensino Médio. Este colabora com os alunos menores, em troca de “um agrado”, como o próprio Ivanilson dizia. Isto significa que Ivan teve que dividir parte do seu salário com o irmão. Mesmo com a presença de Piá, a figura de Ivan permaneceu como catalizadora da atenção de toda a turma.

O trabalho com multisseriação é uma realidade em muitas escolas rurais brasileiras, pelo pequeno número de alunos em cada série e/ou pela falta de professores. Ivanilson reconhece que às vezes a multisseriação é uma necessidade emergencial, mas tece críticas à forma como o poder público conduz o processo:

*Mesmo que ele [o aluno com dificuldade] passasse, que dividisse a sala. Aqueles com mais dificuldade ficasse em uma sala, botasse aquele professor capacitado para ensinar ele... não simplesmente botar numa mesma sala e aprovar... Porque às vezes aumenta um e prejudica os outros.*

No Caonge, Juvany também faz a multisseriação a contragosto. É grande o desafio de conduzir esta forma de trabalho sem uma formação e material didático específico para atender necessidades tão diferentes. O que talvez torne o trabalho mais complexo é ter que trabalhar com turmas multisseriadas sem que haja uma mudança significativa nas concepções de educação baseadas na seriação.

Em “Ser e ter”, documentário francês de Nicolas Philibert, é mostrada a realidade de uma escola rural francesa, multisseriada, com alunos de 3 a 11 anos numa mesma classe. O professor trabalha com apenas 12 alunos, numa grande casa com diferentes espaços de aprendizagem e equipamentos adequados para cada faixa etária. O trabalho com crianças de diferentes idades num mesmo espaço não é algo novo na França, apesar de ser algo ainda pouco compreendido em muitos lugares do mundo.

Ivanilson garante que tem seguido as recomendações da secretaria de educação e feito o planejamento semanal de suas aulas, inclusive pagando para digitá-lo. No entanto, parece que não há um retorno da coordenação municipal sobre seu plano de trabalho.

Numa das aulas que acompanhei na integra, Ivanilson trabalhou com vários assuntos diferentes na disciplina Língua Portuguesa, oferecida para a 1ª série.

Primeiro trabalhou com a leitura de letras associadas aos nomes: “A” de amigo, ... “D” de dedo, ... “Z” de zero. Apenas três, dos 12, conseguiam reproduzir a associação após a leitura do professor. Depois utilizou duas músicas para trabalhar a memorização do alfabeto, que segundo conta, foram dicas da professora Juvany, do Caonge. A primeira é uma paródia de um arrocha bastante conhecido na região, chamado “Cachorro dentro”:

*Antigamente era o arrocha, antigamente era o arrocha  
Agora é a letra "A", agora é a letra "A"  
Antigamente era o arrocha, antigamente era o arrocha  
Agora é a letra "B", agora é a letra "B"*

Seguiu até a letra "n", para depois utilizar a segunda música, do "m" ao "z":

*Olê mulher rendeira, olé, mulher rendá  
Tu me ensina a fazer renda, que te ensino a letra "m".*

Ivanilson ainda trabalhou com uma atividade com o objetivo de diferenciar palavras em que o "s" tem som de "z". Ele citou alguns exemplos e depois colocou no quadro a tarefa, mas poucos alunos copiaram, uma vez que alguns ainda não conseguem escrever nem o próprio nome. Ivanilson ainda passou uma tarefa de matemática antes do recreio, mas a inquietação era grande.

No mesmo período, a turma de alfabetização fez três atividades diferentes. Piá passou folhas mimeografadas com a letra "q", escrita de forma cursiva, para que os alunos cobrissem. Por quase meia hora a atividade foi essa, embora alguns completassem rapidamente e outros nem a começassem. Houve um intervalo longo até que passasse a segunda atividade, que era tentar descobrir qual era a palavra iniciada com "u", a partir do desenho: "U de uva / U de Ugo / U de urubu". Nenhum deles conseguiu fazer a associação.

Eles ficaram ainda mais um intervalo sem atividade e por fim receberam outra folha mimeografada para colorir, com o desenho de uma tartaruga e algumas borboletas, intitulado "Viva a primavera". Cada aluno recebeu apenas um lápis de cera, o que gerou em alguns momentos disputas e choro. A própria disposição da sala e uso de carteiras altas e com "braços" pequenos dificulta a socialização e a troca entre os alunos, especialmente dos menores. Logo depois, foram merendar.

Acompanhar o recreio foi muito interessante. Ver os meninos correndo, apanhando tamarindo e lutando, contrastava com a necessidade de contenção exigida em sala de aula com a cultura "do lápis e papel". A inquietação com esta situação já vinha acompanhando meus contatos com os processos educativos locais.

Mas um outro acontecimento, riquíssimo para pensar algumas questões de minha pesquisa, viria depois do recreio. Semelhante ao que ocorrera no Caonge,



Ivanilson também discutia questões ligadas à localização da região e aos limites urbano e rural.

A aula era de geografia e o assunto tratado era as distinções entre país, estado, município, zona rural e zona urbana. A faixa etária dos alunos variava entre 7 e 12 anos.

Ivanilson perguntou:

— *Quem já foi em Cachoeira?*

Quase todos responderam que sim. E logo em seguida eu indaguei:

— *E quem já foi em Salvador?*

Apenas três responderam que sim. Depois, Ivanilson perguntou:

— *Qual é o nome do nosso país?*

Um primeiro aluno respondeu:

— *Casa!*

O segundo:

— *Ponte!* [referindo-se ao Engenho da Ponte]

Ivanilson perguntou:

— *Qual é o estado que a gente mora?*

E um outro respondeu, de imediato:

— *...Unidos.*

Ivanilson insistiu:

— *Qual é o município?*

Um aluno disse:

— *Engenho da Ponte!*

E um outro:

— *Vitória*<sup>19</sup>!

Ivanilson corrigiu dizendo que era Bahia.

Logo depois, colocou no quadro estas mesmas questões por escrito.

Perguntou ainda:

— *Quem é Tato* [o atual prefeito]?

Apenas um aluno respondeu:

---

<sup>19</sup> Para quem não vive na Bahia, vale uma explicação: Vitória e Bahia são os dois principais clubes de futebol do Estado.

— *Vereador.*

O professor fez a última pergunta:

— *E quem dirige a cidade?*

O mesmo aluno respondeu, sem pestanejar:

— *Deus!*

A experiência era tragicômica. Estranhava que os alunos desconhecêssem algumas noções básicas de orientação geográfica e divisão política. Mas, voltando à sala de aula, Ivanilson começou a explicar para os alunos a relação entre o nome do lugar em que nascemos e a denominação que recebe quem lá nasceu. O professor fez mais uma pergunta, cuja resposta daria uma outra dissertação:

— *Quem mora no Engenho da Praia é ...?*

Um aluno respondeu:

— *Preto!*

Eu e Ivanilson conversamos sobre esta resposta depois. Ele me falou do racismo que existe na região, apesar de todas as comunidades serem reconhecidas como quilombolas. O Engenho da Praia é uma das comunidades mais isoladas e pobres materialmente. A herança africana, que é forte em toda região, no Engenho da Praia é muito visível no fenótipo dos moradores, que, como dizem na região, “são pouco misturados”. Ivanilson lembrou que existe um aluno seu, de pele mais clara, que não gosta de sentar próximo dos alunos mais escuros e até se recusava a beber água na caneca destes.

Pensei depois que poderia ter explorado mais as respostas dos alunos, pois cada uma delas resume várias idéias que fui tecendo sobre as escolas, as comunidades, o poder público, durante anos no Iguape. Algumas destas falas dos estudantes me acompanharam por muito tempo. Refleti, por exemplo, que não saber quem é o prefeito de Cachoeira não é tão estranho assim, já que a prefeitura é bastante ausente na região.

Quanto à turma de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries, no turno da tarde, o meu contato foi bem menor. A dificuldade em retornar para Santiago não permitia que as visitas se estendessem muito.

Desde o início de nossas conversas, Ivanilson falou da sua preocupação com esta turma, afirmando que boa parte dos alunos da 4<sup>a</sup> série não tem condição

alguma de ir para a 5ª série. A turma tem estudantes com idades de 10 até 18 anos. Num dos encontros, uma aluna carregava seu bebê no colo e já adiantava que no próximo ano terá que interromper os estudos. Ivanilson falou que os alunos são inibidos e falam pouco, mesmo na presença dele. Mas pudemos conversar um pouco, inclusive sobre as perspectivas futuras dos alunos, que abordarei na discussão sobre projetos de vida.

### **Saindo dos povoados (ou indo para o “ginásio”)**

Terminada a 4ª série, quase todos os alunos dos colégios do Caonge e do Engenho da Ponte vão para Santiago, estudar no Colégio Estadual Eraldo Tinoco, popularmente conhecido como “ginásio”. Lá encontram com estudantes vindos não apenas da sede do distrito, mas, também, do Caimbongo, de São Francisco e da Opalma.



Figura 16: Jovens das comunidades quilombolas a caminho do “ginásio”

Para os estudantes das comunidades quilombolas, essa saída dos povoados exige uma série de adaptações. A primeira delas diz respeito ao deslocamento; os estudantes percorrem um longo trecho pelos caminhos de

massapê, até chegar ao entroncamento com a estrada principal. Do Engenho da Praia ao “ponto do ônibus”, por exemplo, são cerca de 40 minutos, quando não está chovendo. A partir daí, leva-se pouco menos de meia hora até o colégio.

Até 2003, o Ensino Médio era cursado em Cachoeira, o que alongava o tempo total de deslocamento em pelo menos mais uma hora. O ônibus saía do Iguape às 11:30h e retornava apenas à noite. Hoje, os estudantes sentem-se divididos entre o sofrimento de enfrentar horas de ônibus até Cachoeira e a qualidade do ensino do colégio de Santiago, como demonstra o depoimento de Agda, moradora do Calembá. De um lado, ela afirma que: “o 2º grau [de Santiago] tá péssimo. Porque a experiência que dá pra gente é pouca mesmo (...) Tem que ir pra Cachoeira mesmo, fazer o 3º ano lá”. Mas por outro, a estudante pondera que mesmo com todas as deficiências do “ginásio”, ainda é muito difícil a decisão de voltar a estudar em Cachoeira:

*Aqui é melhor porque a gente chega cedo em casa. Quando é em Cachoeira, a gente chega tarde em casa, às vezes até 11 horas, meia-noite. O ônibus sai de lá cinco e meia, seis horas. Às vezes atrasava e a gente chegava até 11h, meia noite, pisando na lama, arriscado ainda a cobra picar.*

Alguns estudantes que passaram pelo Colégio Estadual de Cachoeira também se dividem entre boas e más lembranças. Valnei, 20 anos, morador da Opalma, tem recordações positivas da antiga escola:

*Eu tenho saudade do colégio de Cachoeira, aliás, todos nós temos. Porque lá o ensino é totalmente diferente ... bom demais. Aqui é tudo de qualquer jeito. Aprendia mais, só tirava nota boa, nunca fiquei de recuperação lá.*

Alguns alunos como Germano e Leida, que também estudaram em Cachoeira, contam que além das dificuldades de acesso, também passavam fome lá, já que a merenda era fornecida apenas para o Ensino Fundamental. Estes mesmos estudantes não esquecem do preconceito que sofriam. Durante um tempo houve inclusive uma turma separada para os alunos do Iguape. Segundo Germano, eles eram conhecidos como “povo do mangue”, “povo da roça”.

Em 2004, o Ensino Médio passou a ser oferecido em Santiago do Iguape e passou a funcionar no prédio do Colégio Estadual Eraldo Tinoco, que antes abrigava apenas alunos de 5ª a 8ª séries. Lembro que no período da mudança a

preocupação com a queda da qualidade era grande entre os alunos, mas não deixava de ser uma conquista.

No ano seguinte, estabeleci alguns contatos com alunos, professores e direção do colégio, mas não realizei observações em sala, como fizera nos povoados quilombolas. Na conversa com Ana Clara, diretora do colégio, soube que o colégio tem cerca de 480 alunos matriculados. Ela contou que questionou a viabilidade da instalação do Ensino Médio em Santiago, por conta da falta de infraestrutura.



Figura 17: O “ginásio”

De fato, a estrutura física do colégio é pequena para o número de alunos. Além disso, a dificuldade de deslocamento para os professores é grande. Praticamente todos vêm de Cachoeira, sendo que existe até professor residente em Salvador. Boa parte não possui nível superior, muitas vezes tendo que se desdobrar entre áreas não afins como química e inglês, ou português e matemática. De forma semelhante ao que acontece no Engenho da Ponte, onde os professores de Santiago não querem ensinar, os professores de Cachoeira, com formação universitária e aptos a lecionar no Ensino Médio, não querem vir para Santiago.

Devido à distância, os professores tendem a concentrar suas atividades em um único dia ou no máximo em dois. No período de chuvas, quando são mais

freqüentes as ausências tanto de alunos quanto de professores, um dia de falta do professor significa uma semana sem aula para o aluno. Balbino, 23 anos, morador do Calembá, fez uma conta rápida, que resume a questão da falta de aulas:

*A gente não chega a estudar oito meses no colégio, se tem 10 meses de aula. Acho que a gente não estuda nem 7 meses. Tem dia de não ter aula nenhuma. A gente fica pela rua.*

Agda, no mês de novembro, contou que “só agora que a vice-diretora começou a dar aula pra gente”. Balbino reitera a crítica:

*Já faz meses que estamos sem professor de matemática. Venceu o contrato, e dizem que não sabem quando vão contratar outro. No final do ano, se ele não vier, repete a média da 2ª unidade.*

Pelo pouco tempo que os alunos passam em sala com o professor, o “currículo nulo<sup>20</sup>” da escola deve ser muito maior que o currículo oficial. A queixa contra a falta de professores para algumas matérias também é grande.

Poucas são as disciplinas elogiadas pelos alunos. Balbino dá o seu depoimento, falando das suas preferências e da descontextualização dos assuntos:

*Português eu gosto, a professora ensina bem. A professora não falha, não falta não [...] A professora de história também é boa, explica bem. O ruim daqui é que eles não falam da história daqui. Se eles falassem (...) mas não fala. Falam sempre da história de Portugal, lá de baixo da França, sempre desses lugares diferentes [...] Lá em Cachoeira, não; tinha o professor Carneirinho, que conhece a história da região. Sempre trazia um pessoal pra falar.*

Valnei também reclama da dificuldade de relacionar o que estuda com seu cotidiano:

*Do que aprendo no colégio, matemática é o que eu vejo que serve pra alguma coisa [...] Vou falar a verdade. Química, desde quando estudo aqui, eu não aprendi nada.*

Balbino confirma a impressão do colega de sala:

*Eu também, não sei nem o que é Química. Sorte se tem uma aula de química na semana, a gente nem sabe o dia (...) isso quando vem.*

No entanto, além dos desafios que os alunos do Ensino Médio enfrentam, vale discutir um pouco mais o processo de transição das escolas dos

---

<sup>20</sup> Currículo nulo: “constitui aquilo que os alunos não têm a oportunidade de aprender, sob os auspícios da escola” (CARVALHO, 1996, p.141).

povoados para o ginásio. Essa mudança, em qualquer escola exige uma série de adaptações, relativas à forma como o sistema educacional brasileiro está estruturado. O ingresso na temida 5ª série é o momento em que o aluno passa a enfrentar várias disciplinas, vários professores. Antes de conhecer o colégio Eraldo Tinoco, ficava imaginando como seria sair de uma escola “familiar” como é a do Caonge, com menos de 50 alunos, onde todos são conhecidos, quando não são parentes. Balbino lembra desta mudança, mas não considerou muito traumática: *“Quando a gente mudou do colégio de lá pra cá, ficava meio acanhado, mas depois pega o clima e tudo bem”*.

No entanto, na visão dos professores essa transição não é tão tranqüila. Segundo a professora de Português, Uitamara:

*Às vezes, quando chega aqui, a gente tem que alfabetizar novamente, porque ... leitura, escrita, eles têm dificuldade, dificuldade de escrita. Eu mesmo que trabalho Português na 5ª série, tem que alfabetizar novamente.*

Segundo ela, as dificuldades não são poucas e são sentidas pelos próprios alunos:

*As diferenças aparecem visivelmente na 5ª série. Os alunos têm que se dividir por diferentes professores. Os que terminam não querem esperar os que demoram.*

Professores e alunos identificam diferenças culturais e de desempenho escolar, e não deixam de criar categorias, classificações. Os professores identificam uma certa hierarquia no desempenho dos alunos: os de São Francisco do Paraguaçu, vilarejo que teria os alunos com os melhores desempenhos, seguidos de Santiago do Iguape e, “por último”, os alunos dos povoados. Ana Clara, diretora, ao discutir esta hierarquia, pontua que, dentre os alunos vindos dos povoados, os do Caonge, até que chegam com uma boa base, quando comparados aos de outras localidades menores.

Existem muitas histórias de rivalidades entre São Francisco e Santiago, embora todos atestem que tem melhorado muito. Há no imaginário de alunos e professores uma idéia de que São Francisco era a casa-grande e Santiago a senzala. Uma das “provas” seria atestada pela questão fenotípica, pois, de fato, São Francisco tem um grande número de pessoas de pele clara. Lembro de uma brincadeira feita por uma jovem de Santiago, após uma visita a São Francisco.



Segundo Aline: “... aqui em São Francisco até as lagartixas são diferentes das de Santiago. As de lá são todas pretas, as daqui são brancas”.

A questão racial é algo pouco discutida tanto no interior da escola quanto no cotidiano. Não parece possível atribuir exclusivamente à questão racial as separações entre diferentes localidades, mas não há muita dúvida de que o racismo é um elemento presente nas relações locais. Expressões como “nego do massapê” são pouco utilizadas hoje para se referir aos quilombolas, mas pessoas mais velhas lembram que costumam emergir em situações extremas ou de conflito. Segundo Leida, que acabou de concluir o 3º ano no colégio Eraldo Tinoco:

*O povo de São Francisco não gosta muito do povo de lá [dos povoados quilombolas] ... sempre falam: ‘Ih! Chegou os pé-rapado’. Muitas vezes eu ouvi isso.*

Segundo a professora de Português:

*Há uma separação grande, incrível, até os daqui [de Santiago] e os que vêm do Caonge, do Calolé, você vê a diferença na aprendizagem, na motivação, no interesse.*

No interior da sala, para Uitamara, a separação também é sensível: “Eles sempre ficam unidos com eles mesmos ... sempre em grupos”.

Demerval, outro professor do colégio, fala que no passado o conflito entre São Francisco e Santiago era muito forte e as diferenças chegavam ao conflito corporal. “Quando havia festa aqui [em Santiago], os meninos de São Francisco saíam”.

Segundo Uitamara, existiria uma hierarquia em termos de desempenho:

*Na questão do desenvolvimento da sala de aula, os de São Francisco se desenvolvem melhor do que os daqui, os daqui se desenvolvem melhor do que os do Caonge. Há essa diferença.*

Apesar das diferenças, a professora ressalta que ainda assim as dificuldades de aprendizagem acontecem com alunos de diferentes origens: “O pessoal de São Francisco se desenvolve um pouco mais, mas a maioria vem com dificuldade também”.

Demerval, que também leciona em São Francisco, faz uma leitura da complexidade dos fatores que fariam desta localidade uma comunidade com “melhores” alunos:



*Você pode observar em São Francisco, estão todos centrados numa única comunidade. Já aqui é diferente, no Iguape, vem pessoas de outros lugares, de Caonge, Calembá, Calolé ... Em São Francisco, na sociedade assim, é um pouco mais homogênea. Acho que lá a maioria dos pais são instruídos, poucos pais são analfabetos, eles acabam vindo mais preparados, até porque tem esse suporte em casa. Mas o daqui [dos povoados quilombolas] não, a maioria quando leva tarefa pra casa ... tem a dificuldade da lama, do ônibus (...) também daquela atenção em casa. Às vezes levam até semanas sem ir para a escola, porque vai ajudar o pai na época da colheita, vai catar, trançar o feijão, como eles dizem, várias atividades pra ajudar o pai. Leva dias, depois ele retorna à escola, já tá com um certo atraso, e tudo isso vai deixando eles em dificuldade.*

O mesmo professor reconhece que existem também questões bem objetivas, como as dificuldades com transporte, que é mais crítica em Santiago do que em São Francisco:

*A questão do transporte (...) os professores [de São Francisco] já estão lá, aqui a gente tem que vir de manhã, já demora, já atrasa. A primeira aula, quase a segunda aula a gente perde (...) em São Francisco os professores não precisam pegar transporte, já é ali, todo mundo é uma comunidade. Os professores já vivem a realidade deles mesmos. A escola é de 5ª a 8ª série, é municipal e os professores são tudo residentes lá mesmo.*

Problemas com o transporte são críticos, pois interferem diretamente nos horários do colégio. Em alguns momentos, professores só chegam na sala de aula às 9 da manhã. Lecionam até às 11 horas e praticamente emendam com o turno vespertino que começa ao meio-dia e meia. Por volta de 3 horas, já precisam se preparar para retornar a Cachoeira. As disciplinas ministradas no início e fim de turno facilmente “desaparecem” do quadro de horário, ou então são ensinadas nos espaços vagos entre disciplinas.

Na 5ª série, o ingresso de grupos sócio-culturais distintos, num espaço tão reduzido, dificilmente poderia acontecer sem conflitos. É nesta série que, pela primeira vez, alunos vindos dos povoados quilombolas, do assentamento do sem-terra e da sede do distrito se encontram no ambiente escolar. Os jovens de São Francisco vêm para Santiago apenas a partir do Ensino Médio.

O interessante é que a questão da relativa horizontalidade econômica e social que existe no interior das comunidades começa a se desestabilizar no interior

da instituição escolar. As diferenças começam a se desdobrar, reiterando a visão de alguns autores como Peter McLaren e Forquin, de que a escola ainda pode ser um importante espaço de conflito — inclusive de gerações — e negociação social.

No entanto, no Colégio Eraldo Tinoco, o tempo escolar é literalmente comprimido e acelerado, por questões estranhas às necessidades dos alunos. Corre-se muito para aproveitar o pouco tempo do professor na escola, mas, mesmo assim, os alunos passam boa parte do seu turno escolar fora de sala.

Além disso, como os professores vêm ao Iguape apenas por um ou dois dias da semana, o planejamento e as discussões coletivas são difíceis de acontecer. Poucos professores conhecem Santiago e a quase totalidade deles não conhece os povoados. Até mesmo entre os moradores da sede do distrito, são muitos os que não visitaram as comunidades vizinhas. Para os professores é penoso, especialmente no inverno, atravessar os 18 quilômetros de estrada esburacada que separam a BA 026 de Santiago. Lembro de um professor que perguntou se eu estava fazendo uma pesquisa nos povoados quilombolas. Diante de uma resposta afirmativa, exclamou: “*Coragem, viu!*”.

Todas estas questões são entraves para fazer da escola um ambiente de maior interação e debate entre alunos e professores, de modo a avançar no enfrentamento dos conflitos que emergem.

Para alguns professores, é visível o fardo que é trabalhar no Iguape. Diante dessa questão, Juvany ponderou num encontro entre o Conselho Quilombola e a prefeitura:

*Pra que da 5ª a 8ª série, vir professor de Cachoeira, tudo do mesmo nível dos que tem dentro de Santiago? Por que não fazer um ponto básico nesses professores de Santiago do Iguape e colocar eles para ensinar da 5ª a 8ª série? Porque antigamente eram esses professores que ensinavam e a gente via resultado. E, hoje, traz professores de Cachoeira, (...) não é professores de faculdade. Que tenha professores de faculdade pro 2º grau, mas que da 5ª a 8ª série que tenha professores que tenha responsabilidade. Que tenha pedagogia e tenha plano de aula, e ele consista o plano de aula com os alunos nos horários certos. Que os alunos não fiquem na porta do colégio.*

Questões muito objetivas contribuem para a precariedade da educação no “ginásio” (carga horária encurtada, falta de professores, formação dos docentes e falta de tempo para planejamento) e reduzem a possibilidade de sucesso de

qualquer que seja o projeto educacional. No contato com alguns poucos professores do “ginásio”, pude perceber que muitos deles se angustiam com as difíceis condições de trabalho e parecem fugir de um lugar comum entre muitos educadores, que é o de atribuir a maior parte das dificuldades escolares aos alunos ou as famílias.

No Iguape, a discussão sobre uma proposta político-pedagógica para as escolas da região ainda é uma realidade distante. Até o final de 2005, a prefeitura não tinha sequer um projeto municipal de educação, além de, nos últimos anos, permanecer completamente ausente das discussões sobre políticas educacionais nos âmbitos regional e estadual. Nesse caso, as tarefas de compreender a realidade do aluno e de encontrar soluções para sua prática ficam a mercê do interesse e da capacidade individual do professor.

Alguns docentes demonstraram preocupação com a dificuldade de tornar a aprendizagem significativa para os alunos. Segundo Demerval, não é simples fazer relações entre o mundo deles e uma realidade mais ampla, exigindo um grande esforço de contextualização:

*Até em prova, se você bota uma questão mais próxima da realidade deles, é mais fácil, eles pegam mais fácil do que se você jogar a mesma situação em outro lugar. Por mais que seja próximo, que pertença a Cachoeira, é muito distante. É uma realidade totalmente diferente que a gente vive lá e a que eles vivem aqui (...).*

*Quando dava aula de inglês, pegava alguns textos assim, e na tradução do texto, vinha assim uma visão de contexto que não era a realidade deles. E aí ficavam assim: “pra quê isso?”, achando assim diferente da realidade deles (...) Então eles acham assim, que vive aqui dentro e as coisas são passadas de pai para filho: o dendê, o plantio, a pesca, o marisco, mas aí eu sempre digo pra eles o seguinte: se vocês querem ser alguma coisa diferente na vida, além disso, se têm um sonho, vocês têm que lutar, é através da educação que vocês vão conseguir.*

Uitamara também percebeu dificuldades semelhantes às encontradas pelo colega:

*Eles se limitam a isso aqui, parece que não existe um mundo lá fora. E na verdade, parece que o que eles construíram aqui, o que eles vivem, é o que eles querem. A gente até tenta levar mais pra fora. Mas eles dizem: “Pra quê? Meus pais vivem assim.”*

*Aqui é muito difícil. Você que tá vindo pra cá, vê como é a dificuldade de chegar aqui. Então eles se acham isolados, no meio do nada. E não tem aquela conscientização... Eu dizia outro dia, vocês*

*precisam explorar a gente. Viemos de fora, nós estamos aqui pra ajudar, nós ganhamos pra isso.*

Segundo Demerval, existe também uma certa passividade dos alunos para tentar modificar a realidade em que vivem, para modificar esta situação:

*Quando a gente traz algo pra vocês [para os alunos], que vocês acham que é diferente, vocês tem que tentar descobrir o que é isso, o conhecimento desse algo que vocês estão encontrando. Mas, às vezes, ficam esperando algum projeto político, algum político que traga algum projeto beneficente, que venha dar emprego.*

A implantação do Ensino Médio em Santiago tem dado muitos motivos para a indignação de alunos, professores e familiares, por conta dos inúmeros problemas já apresentados acima. No entanto, a dificuldade de “se autorizar” a lutar e a se apropriar dos bens públicos não parece ser apenas dos alunos. Na sede do distrito, episódios recentes de mobilização política são raros. Pode-se dizer que a luta dos povoados quilombolas, nos últimos dois anos, seja uma exceção de mobilizações coletivas para questionamento das ações do poder público na região do Iguape.

## 2.2.2. O LUGAR DA ESCOLA, HOJE

O fato de eu não ter feito uma incursão etnográfica pelo interior das salas de aula do Colégio Eraldo Tinoco, como fizera nas escolas dos povoados, talvez tenha contribuído para que eu não pudesse fazer uma leitura mais positiva sobre o “ginásio”. Diante de tantos problemas, ainda fico me perguntando: que lugar estas escolas ocupam no mundo contemporâneo?

Atualmente, a velocidade das transformações conduzidas pelo movimento de globalização faz com que muitas instituições tradicionais percam ou pulverizem suas centralidades. Dentre as instituições centrais na estruturação social, a escola é uma daquelas que mais tem sido tensionada. Demandas ligadas à reprodução social ou diretamente às necessidades do mercado confrontam-se com os propósitos emancipatórios da educação, que podem ser potencializados com a apropriação de uma infinidade de tecnologias. As chamadas “tecnologias de

informação e comunicação” (TIC) trazem mudanças significativas, não apenas nos instrumentos técnico-pedagógicos, mas, sobretudo, na maneira de pensar e aprender. Embora ainda seja uma realidade apenas para uma determinada parcela da população mundial, as novas tecnologias vão gradativamente permeando a vida cotidiana.

No caso do Iguape, a professora Uitamara se mostrou preocupada com o distanciamento dos seus alunos em relação às tecnologias: *“Chega a preocupar, porque com a tecnologia, hoje, daqui a pouco eles vão viver do que?”*.

Em meio a essas transformações, a educação brasileira apresenta um grande número de contrastes, com escolas de ponta, totalmente informatizadas, e outras onde até mimeógrafo é artigo de luxo, como acontece com as escolas do Caonge e do Engenho da Ponte. A alfabetização digital ainda é um sonho em contextos onde os recursos mínimos para um ensino convencional – que é muito menos dispendioso – são escassos. No Iguape isso é muito claro. Nos povoados quilombolas do Iguape, a “nova tecnologia” que se concretizou foi a energia elétrica, mas já existem organizações com planos de implantar um telecentro na região e uma rádio comunitária.

No Brasil, a escola, com todas as suas carências, ainda tem uma presença marcante no imaginário das pessoas, em diferentes níveis sociais. Mesmo com as maiores deficiências que as escolas públicas possam apresentar, a presença do Estado, quando se materializa, por mais distante que esteja dos centros de decisão política, costuma se dar através da escola.

Muitas expectativas depositadas na instituição escolar costumam se basear, em grande parte, no nexos escola-trabalho. Ela costuma alimentar nos pais dos alunos uma grande esperança, sendo que alguns identificando na escola um único caminho para mudar de vida, ter emprego, ser diferente, viver melhor do que eles viveram. Fatores como grau de escolaridade dos pais, condição econômica e idade dos filhos são importantes para configurar diferentes graus de importância que a escolarização assume no seio da família. Por menor que seja essa valorização, dificilmente ela desaparece.

Brandão (1999, p.151) mostra que mesmo as comunidades que não reconhecem a escola como lugar de participação social e duvidam da sua capacidade de transformação, não podem prescindir dela. “A escola rural determina

e participa do estabelecimento de pequenas hierarquias”. Eis uma grande questão que a escola moderna introduziu em nossas vidas: “ruim com ela, pior sem”.

Segundo Silva (1996, p.251), “a educação escolarizada e pública sintetiza, de certa forma, as idéias e ideais da modernidade e do iluminismo”. Os ideais da modernidade corporificam:

as idéias de progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades do desenvolvimento do sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e de libertação política e social, de autonomia e liberdade, de ampliação do espaço público através da cidadania, de nivelamento de privilégios hereditários, de mobilidade social.

Estas idéias conseguiram se fazer presentes nos mais recônditos lugares do mundo, embora de forma desigual. Os analfabetos, as camadas de mais baixa renda e uma grande parcela da população do campo — que em muitos momentos são termos que se identificam entre si — seriam alguns dos excluídos deste projeto.

A escola moderna passou a postular em seus objetivos a transmissão do conhecimento científico e a formação do indivíduo racional e autônomo. É uma perspectiva abrangente, com pretensões totalizadoras, de controle e de racionalização da vida moderna. Uma de suas marcas mais fortes desta escola — também denominada por alguns de seus críticos, de “Escola Única” — é a idéia de substituição e não de ampliação das experiências culturais locais e históricas.

A escola é vista como condição *sine qua non* para a cidadania e, em Santiago, isso não é muito diferente. Os moradores mais antigos concordam que as dificuldades para estudar, hoje, existem, mas que já foram maiores. Alguns deles dizem que os estudantes de hoje “choram de barriga cheia”. No passado muitos jovens tinham que vir para Salvador desde cedo ou então ir para outra cidade onde tinham parentes. A própria Juvany mudou-se para Salvador aos sete anos de idade para iniciar seus estudos.

Até recentemente, em 2003, os alunos faziam o Ensino Médio em Cachoeira, levando às vezes mais de três horas no percurso. Durante muitos anos, o transporte escolar até Cachoeira não era pago pela prefeitura, o que já excluía muitos dos que não podiam pagá-lo. Lembro de Ananias me contando que chegou a dormir no posto de gasolina na beira da estrada, quando não conseguia carona de volta para Santiago.

É inquestionável que há uma crescente ampliação do acesso à educação em qualquer dos níveis ou setores, não apenas no Iguape, mas em todo país. No entanto, alguns indicadores demonstram a precarização dos salários docentes, o aumento do número de alunos por sala, a aprovação quase que compulsória dos alunos, como estratégia unilateral para reduzir a repetência e a evasão escolar. Dentro dessa perspectiva, uma nova forma de exceção seria gestada no interior do sistema educacional: a “exclusão dos incluídos”.

Os relatos de estudantes e professores dos colégios de Santiago, apresentados nos tópicos anteriores, ilustram muitos destes processos de exclusão. O processo de expansão do acesso à escola, não se deu no vazio, mas sim num contexto político bem marcado. Para alguns autores (FRIGOTTO, 2002; ALTMANN, 2002), nos últimos anos o capitalismo tendeu a reduzir a escola a um subsetor da economia, não apenas em termos ideológicos, mas também nas formas de financiamento. Bourdieu (1998, p.10) fala de polarização crescente entre uma mão direita do Estado, que inclui “os burocratas do ministério das Finanças, dos bancos públicos ou privados e dos gabinetes ministeriais”, que cada vez é mais pesada, e de uma mão esquerda, “o conjunto dos agentes dos ministérios ditos ‘gastadores’, os que são o vestígio, no seio do Estado, das lutas sociais do passado”.

Este projeto de economização da educação teve (e tem) no Banco Mundial importante regulador e financiador de políticas públicas de educação para os países em desenvolvimento. Helena Altmann (2002), em seu artigo “Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro” resume as balizas de regulação que o BIRD define sob a alcunha de cooperação técnica, mas que segue as mesmas regras de financiamentos comerciais: altíssimos encargos financeiros e avaliação por indicadores sociais e econômicos determinados pela agência internacional.

Para muitas agências internacionais, a educação é tratada como atenuador de tensões sociais, nas esferas como controle demográfico, qualificação para a vida produtiva, num contexto de crises na acumulação e na regulação social capitalista. As propostas educacionais propostas pelo BIRD desde meados da última década, têm sido amplamente incorporadas na formulação de políticas públicas nacionais: prioridade para a Educação Básica, descentralização da gestão, participação da comunidade e do setor privado e das ONGs, enfoque por setor (fragmentação do sistema) e, especialmente, foco nos resultados pautados numa

avaliação contínua voltada para a eficácia da educação, que situa num pólo a infraestrutura (bibliotecas, formação do professor, livros didáticos, salário do professor, etc.) e no outro, indicadores de desempenho e de aprendizagem.

No seio destas políticas, o município de Cachoeira esteve ausente de diversos projetos de âmbito nacional e federal. Segundo a atual gestão municipal, o último prefeito deixou como “herança” uma total falta de dados sobre a educação na cidade. A prefeitura deixava de acessar recursos específicos para a educação rural, a educação de jovens e adultos, a informatização das escolas etc. O município esteve ausente, até mesmo, do programa “Educar para Vencer”, uma das ações centrais da Secretaria Estadual de Educação, que incluía avaliação, treinamento e fornecimento de equipamentos para escolas. Boa parte do município não foi contemplada pelos programas Bolsa-escola e Bolsa-família, porque a gestão anterior simplesmente não remeteu os cadastros ao governo federal.

Em meados de 2005, mantive um contato com a secretaria municipal de educação. O atual secretário, Alex Kaorner, e o coordenador, Fábio Macedo, falaram que a secretaria ainda se encontrava em processo de reestruturação, uma vez que encontraram o município em estado caótico, com grandes dívidas, escolas destruídas e apenas 4 ou 5 funcionários. Além disso, a gestão passada não deixara um plano municipal de educação e dados confiáveis sobre o município. Informaram que, em breve, a prefeitura tinha intenção de elaborar um projeto de formação de professores, além de concursos públicos.

No entanto, qualquer que venha a ser a direção tomada para a formação do quadro de professores e para o estabelecimento de um plano para a educação local, o mínimo de conhecimento da região será importante. São muito raras as visitas da secretaria de educação à região e não existe uma coordenação local para as onze escolas localizadas em todo o distrito de Santiago do Iguape.

### 2.2.3. ADENTRANDO O CAMPO DO CURRÍCULO

No final da década de 1990, foi grande a discussão no país sobre a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo MEC, que nascem



em meio a uma série de reformas educacionais empreendidas pelo governo federal. Comemorados por uns, censurados por outros, os PCN deveriam servir como guia curricular para o ensino fundamental. Algumas das críticas mais comuns foram aquelas dirigidas ao conservadorismo da proposta, que mantém a centralidade da lógica disciplinar e reserva aos chamados Temas Transversais a função de dar conta da contextualização de questões emergentes como a ética, violência, meio ambiente e sexualidade.

Num contexto mais amplo, discute-se, também, a idéia de um currículo para o Mercosul ou ainda de uma educação planetária. A grande influência de organismos internacionais no financiamento e na referencialização da educação, mostra uma das possíveis tensões que o processo de globalização apresenta para os processos educacionais. Nesse sentido que Roberto Sidnei Macedo afirma que instituições como o Banco Mundial são, também, hoje, “bancos de currículos”.

Neste contexto, Tomaz Tadeu da Silva (1996, p.83) afirma que “o currículo há muito tempo deixou de ser apenas um assunto meramente técnico, voltado para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos”. Mais do que nunca, uma das questões centrais das teorias do currículo — o que deve ser ensinado — se torna mais difícil de ser respondida. As discussões sobre o tema implicam perguntas que envolvem a natureza da aprendizagem e do conhecimento, passando por questões políticas e simbólicas, que põem em questão que modelos de sociedade e de cultura se pretende reproduzir ou transformar. Além das questões do “quê” e do “como” ensinar, é preciso se perguntar “para quem?”. Para o Silva (2004, p.16), o currículo “além de uma questão de conhecimento, [é] uma questão de identidade”.

As discussões no campo teorias curriculares são marcadas pela polissemia. A própria definição do que venha ser currículo, não é, de forma alguma, consensual: conjunto de conhecimentos ou matérias que o aluno deverá cursar dentro de um ciclo; programa de atividades planejadas e seqüenciadas; e seleção cultural de conhecimentos úteis à reprodução de uma sociedade, são apenas algumas das definições possíveis para o tema.

No entanto, o sentido que interessa para este trabalho se aproxima das preocupações de Sacristán, que considera o currículo como o principal instrumento de mediação entre “as influências de dupla direção entre a cultura externa às

instituições escolares, se é que alguma o é, e as reconstruções escolares das quais essa cultura é objeto” (SACRISTÀN, 1996, p.34).

Para estudar um currículo é necessário aproximar-se da cultura que se configura não apenas no interior da escola, mas também no seu entorno. Nesse sentido, é interessante evitar uma noção de cultura como algo reificado, com forças próprias, ou então como uma espécie de padrão de comportamentos que observamos numa comunidade. Geertz (1989, p.24) afirma que:

a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade.

A análise das relações entre escola e cultura é bastante complexa. A idéia de que a cultura faz escola e a de que a escola também produz uma cultura específica não é nova. Existe uma diferença entre a representação do conhecimento escolar que compõe os documentos curriculares e o currículo atualizado e deliberado, em situação concreta. Sacristán (1996, p.38) afirma que “existe uma diferença qualitativa importante entre as formas culturais assentadas como conhecimento escolar e a cultura que elas dizem representar”. Entre o saber produzido por especialistas e o “recebido” pelos alunos, existe um trabalho de mediação construído nas relações cotidianas.

Uma instituição escolar é atravessada por múltiplas inscrições culturais, configuradas a partir de elementos como a natureza do sistema educacional, localização geográfica, origens étnicas e sociais de seus professores, alunos e dirigentes etc. A escola veicula uma cultura específica e produz no seu interior um tipo específico de cultura: a cultura escolar, com seus rituais, códigos e discursos, que colonizam outros campos. Para Sacristán (1996, p.39), a cultura escolar vai além da “intelectual”, pois tem a ver com “a educação moral, a criação de atitudes, sensibilidades, entendimento do mundo, etc., que ultrapassam em muito a acepção clássica de cultura acadêmica”.

No campo das chamadas Teorias Pós-Críticas, existem diversas proposições com grande potencial para desestabilizar um currículo monolítico, como as trazidas pelos Estudos Culturais e as Teorias Pós-colonialistas, por exemplo. Elas introduzem na esfera do currículo questões impensáveis até então, além de marcar inexoravelmente a natureza sócio-política dos processos educativos. Mudanças

paradigmáticas em áreas como as ciências exatas, a arte, a política e a tecnologia também contribuem para perturbar a idéia de estabilidade que sustentou os currículos da educação moderna.

Segundo Silva (2004, p.108-109), “o currículo tem sido tradicionalmente concebido como um espaço onde se ensina a pensar, onde se transmite o pensamento, onde se aprende o raciocínio e a racionalidade”. Na sua visão, um currículo conectado ao nosso tempo teria que, mais do que ensinar como “pensar”, se propor a problematizar “o que torna algo pensável”, justamente pelo lugar estratégico que ocupa na mediação da relação escola-cultura.

O currículo é uma construção muito particular de um dado contexto cultural, criando um outro. Ele envolve um processo de escolhas, a seleção cultural do que deve ser ensinado e traz implícita a idéia de uma subjetividade a ser formada.

A relação entre cultura e escola tem contornos curiosos nas escolas dos povoados quilombolas. Mesmo situando-se em comunidades tão próximas e atendendo ao mesmo público (alfabetização a 4ª série), temos duas culturas e dois currículos bem distintos nas escolas do Caonge e da Ponte.

A Escola Cosme e Damião, já no seu nome, revela sua origem ligada a um *ethos* religioso. A direção e os professores são de uma mesma família. A singularidade do seu currículo — dois níveis de alfabetização, uso freqüente da música, aulas de capoeira e dança-afro — reflete uma longa trajetória de luta e de criatividade na busca pela garantia da educação, num contexto de pouca assistência pelo poder público. Existe nesta escola um alto grau de identificação entre a cultura da comunidade e a cultura escolar, o que é pouco comum nas escolas públicas. No entanto, o diálogo dos educadores da escola com outros ambientes culturais, acadêmicos e políticos sempre foi prejudicado pelo isolamento do povoado do Caonge. E, sem o contato com a diferença, é difícil reconhecer as limitações de nossas referências e se dar conta da nossa permanente incompletude.

A própria idéia de contextualização, tão vulgarizada no meio educacional, pode ser discutida a partir da vivência com as escolas do Iguape. Contextualizar significaria estabelecer relações entre significados locais e informações, culturas e linguagens produzidas em outros espaços/tempos. Nesse sentido, contextualização não é um movimento de mão única, ou seja, não pode ser feito apenas com “matéria” local.

Uma determinada vertente do construtivismo tem crescido no Brasil, trabalhando por um viés individualizante e despolitizante, que reduz a dimensão coletiva da produção do conhecimento às relações interpessoais. Para Silva (1996, p.222), seria uma “regressão conservadora”, uma volta do psicologismo à educação. Para o autor, este seria um construtivismo que “busca saber como o indivíduo conhece sem levar em conta a constituição social do conhecimento”.

Na Escola Cosme e Damião, algumas iniciativas podem ser identificadas como construtivistas. No entanto, apesar dos limites que a escola encontra para fazer uma contextualização mais ampla, o trabalho de Juvany não pode de forma alguma ser identificado como de um construtivismo psicologista.

A Escola Coração de Jesus, do Engenho da Ponte, por sua vez, não tem uma proposta de trabalho tão bem demarcada como a da escola do Caonge. O histórico de alta rotatividade ou até de ausência de professores fazem desta escola um espaço em que a maior tradição seja, justamente, a mudança. A memória das práticas escolares acaba diluída pelas transições freqüentes. A identificação entre cultura escolar e cultura comunitária é mais difícil de ser notada do que no Caonge.

A escola do Engenho da Ponte tem sido uma “escola de um professor só”, o que acentua um forte sentido personalístico nas propostas de trabalho. Antes de Ivanilson, o último professor a lecionar na escola foi Tiago, que fazia da música o centro de seu trabalho. Ele, que sempre estivera ligado à arte em Santiago, passando pelo teatro, quadrilhas, comédias, ternos de reis e coral de igreja evangélica, trazia cotidianamente para a escola composições próprias e uma ampla memória das manifestações artísticas locais. Ivanilson, no seu primeiro ano à frente da escola, primou pela organização e pelo planejamento das aulas, registrados em páginas e páginas com conteúdos, objetivos e metodologia, mas que não receberam críticas ou elogios por parte da secretaria de educação.

As já decantadas explicações para o fracasso escolar, baseadas no distanciamento entre a escola e a cultura de referência dos alunos, exigem algum cuidado. Em alguns momentos, falar de uma cultura local sem poder relacioná-la a um contexto mais amplo pode também ser um fator de desinteresse dos alunos. Juvany comentou como, às vezes, não é muito significativo para os alunos falar do que vivenciam no dia-a-dia, como numa atividade em que as crianças tinham que criar um caderninho falando da vida cotidiana:

*Tem vezes que tudo faz a mesma coisa, tem vezes que é catei dendê, fui pra roça, fui buscar água, lavei roupa... outros “fui pra maré”. Ou cheguei em casa, tomei banho, comi e vim pra escola.*

Num ambiente em que a cultura letrada é pouco presente no cotidiano, o desafio de criar um sentido para o processo de leitura-escrita é uma tarefa árdua para os professores. Quando o sentido da alfabetização se esgota no interior da escola, a possibilidade de sucesso é muito menor. Juvany ressalta que o desempenho dos alunos muitas vezes tem maior relação com a assiduidade e continuidade dos estudos do que com qualquer relação linear com o grau de alfabetização dos pais:

*Aquele aluno tava na 2ª série, era ótimo, não me dava trabalho. Depois não sei o que foi que aconteceu, a mãe e os irmãos tiravam ele do colégio pra apanhar dendê, pra tudo. Sei que esse menino “broncô”, que eu tenho pena dele. Ele tem boa vontade, é interessado, mas o povo não tem boa vontade, não ensina nada a ele, só no colégio.*

*Tem mãe que não é alfabetizada, mas também tem mãe que é alfabetizada, mas não ajuda. Posso mandar bilhetinho no caderno que não adianta. Isso que é a dificuldade. Tem mãe que é uma maravilha, mas tem umas que é uma dificuldade.*

O sentido para aquisições das habilidades básicas de ler, escrever e contar, muitas vezes tem que ser buscado fora do contexto mais próximo da família ou da comunidade. “Ler o quê” e “ler para quê” parecem ser grandes questões a serem colocadas para os alunos em processo de alfabetização.

Com relação à experiência matemática, as escolas ainda centram-se muito diretamente no símbolo numérico, antes de aprofundar diferentes noções de espaço, dimensão e quantidade. Pergunto-me: “qual o sentido de número para estas crianças?” e “onde ele aparece no cotidiano?”, uma vez que pouco contato externo, mesmo com o comércio, parece fazer do número uma noção vaga. Existe uma noção, não muito consistente, de que o número faria parte diretamente do cotidiano da criança que trabalha. Na realidade do Iguape, mesmo para os adultos, as operações com números são um pouco restritas ao trabalho com pesca e agricultura e ao pequeno comércio, que tem uma parte significativa da economia do cotidiano movendo-se sem passar pelo dinheiro.