



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ISLANA DE OLIVEIRA SILVA**

**CULTURA ESCOLAR EM SANTIAGO DO IGUAPE:  
RESSONÂNCIAS, TENSÕES E POSSIBILIDADES**

Salvador  
2008

**ISLANA DE OLIVEIRA SILVA**

**CULTURA ESCOLAR EM SANTIAGO DO IGUAPE:  
RESSONÂNCIAS, TENSÕES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dinéia Maria Sobral Muniz

Salvador  
2008

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação / UFBA

S586 Silva, Islana de Oliveira.  
Cultura escolar em Santiago do Iguape:ressonâncias,  
tensões e possibilidades / Islana de Oliveira Silva. – 2008.  
118 f. : il.

Orientadora: Profa Dra. Dinéia Maria Sobral Muniz.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da  
Bahia. Faculdade de Educação, 2008.

1. Educação multicultural. 2. Cultura escolar.  
3. Diversidade cultural. 4. Escola Rural Santiago do Iguape  
– Cachoeira (BA) – Estudo de caso. I. Muniz, Dinéia Maria  
Sobral. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de  
Educação. III. Título.

CDD – 370.117 – 22.ed.

## **ISLANA DE OLIVEIRA SILVA**

### **CULTURA ESCOLAR EM SANTIAGO DO IGUAPE: RESSONÂNCIAS, TENSÕES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal da Bahia para obtenção do grau de Mestre em Educação.

#### **BANCA EXAMINADORA**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dinéa Maria Sobral Muniz** (Orientadora)  
Universidade Federal da Bahia

**Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas**  
Universidade Federal da Bahia

**Prof. Dr. José Carlos Araújo Silva**  
Universidade do Estado da Bahia

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Gomes** (suplente)  
Universidade do Estado da Bahia

**Prof. Dr. Cleverson Suzart** (suplente)  
Universidade Federal da Bahia

**Salvador  
Julho de 2008**

**TERMO DE APROVAÇÃO**

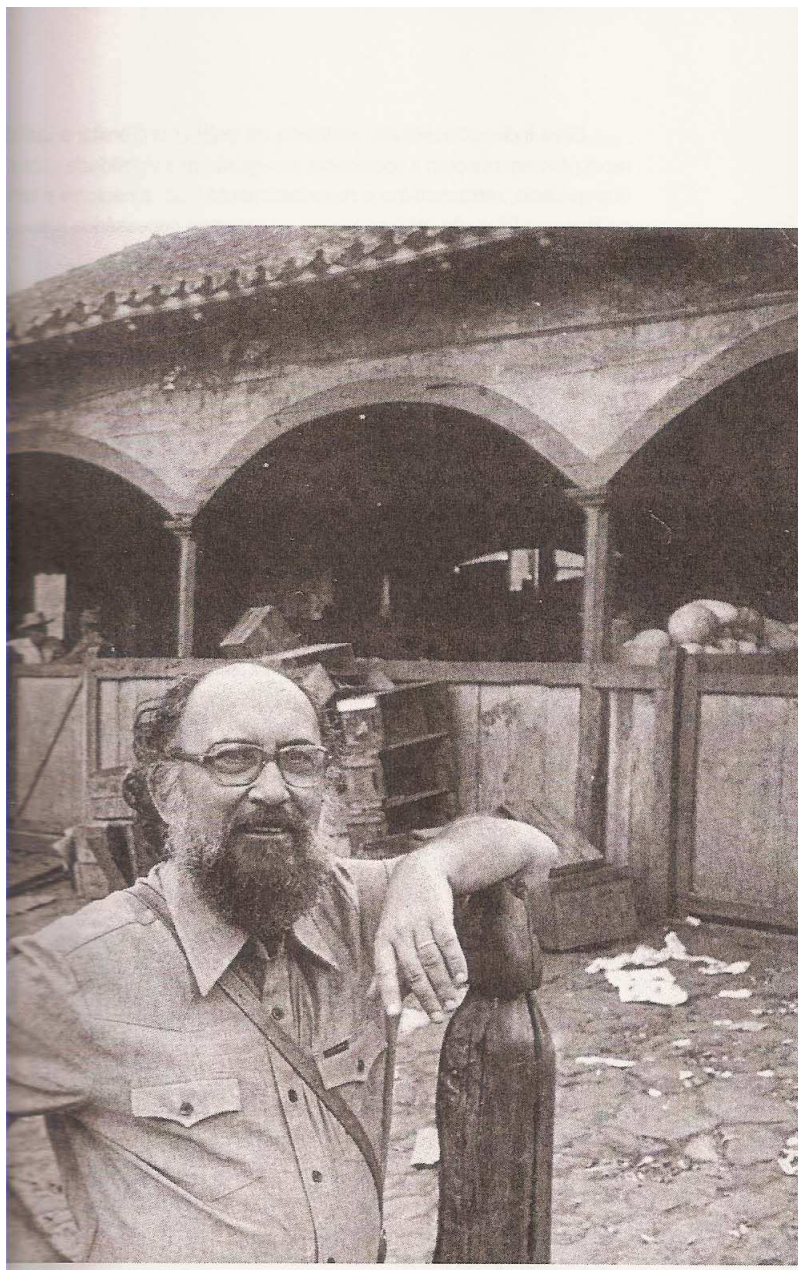
**ISLANA DE OLIVEIRA SILVA**

**CULTURA ESCOLAR EM SANTIAGO DO IGUAPE: RESSONÂNCIAS,  
TENSÕES E POSSIBILIDADES**

**APROVADA EM: 04/04/2008**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. DINÉA MARIA SOBRAL MUNIZ**

**SALVADOR  
2008**



**Felipe Serpa – Foto: Nalva Santos**

**Dedico este trabalho ao  
Prof. Luiz Felipe Serpa (*in memoriam*).**

## **AGRADECIMENTOS**

**A Dolores, minha mãe, pelo amor incondicional sempre dedicado.**

**Aos meus familiares, pelo apoio e incentivo.**

**A Camila, querida amiga, pelo companheirismo e solidariedade.**

**A Hildonice, amiga de todas as horas, por tudo que compartilhamos.**

**Aos meus amigos conquistados durante o mestrado, João, Gê, Renato, pelo curso paralelo que compartilhamos.**

**A Dinéia, minha orientadora, pelo acolhimento, compreensão e “escuta sensível”.**

**A Zai e Martinha, amigas que acompanharam todo o processo.**

**Aos professores Miguel Bordas, José Carlos e Cleverson Suzart, pelo incentivo e pelas valiosas contribuições.**

**Aos professores, funcionários e diretora da Escola Rural de Santiago, por abrirem sem cerimônias suas salas de aula e possibilitarem que este trabalho fosse realizado.**

**Aos colegas e amigos do Iguape, pela convivência e muitas aprendizagens.**

**A todos os amigos e companheiros do Projeto Paraguaçu, em especial, Bruno, Ivan e Tico, pela enriquecedora convivência e pelo sonho de universidade compartilhamos e ao trabalho desenvolvemos.**

**Aos funcionários do PPGE, pela dedicação e atenção sempre dispensada.**

**À mãe Nalvinha, pela amizade e apoio fundamental à realização deste trabalho.**

**A todos que contribuíram para que esta dissertação se tornasse uma realidade. MUITO OBRIGADA!**



**Cais do Iguape – Foto: Nalva Santos / Acervo Projeto Paraguaçu**

*Apesar de estarmos centrados no conhecimento (a sociedade do conhecimento), a questão fundamental é aprender a vivenciar múltiplos contextos e linguagens e a conviver com múltiplas subjetividades humanas, sem pretender reduzir a multiplicidade ao eu, ao hegemônico, e sim, construir no diálogo novos territórios a partir dos entre-lugares, dos inter-contextos e dos inter-textos, enriquecendo a configuração de singularidades.*

*Felippe Serpa (2004)*



## RESUMO

Trata-se de um estudo dos reflexos e relações existentes entre aspectos da cultura escolar moderna em uma escola situada no distrito rural de Santiago do Iguape, município de Cachoeira, Recôncavo baiano. Seguiu-se a um estágio curricular ali realizado – na área de coordenação pedagógica, no âmbito do curso de graduação em pedagogia e do Projeto Paraguaçu -, em se que evidenciou muitas tensões e dificuldades perante as demandas emergentes no cenário social contemporâneo. O objetivo principal foi de analisar os limites do paradigma educacional moderno em face tais demandas e, assim, contribuir para a compreensão de processos educativos – a serem implantados -, sensíveis a e consubstanciados pela diversidade dos grupos humanos e dos seus contextos socioculturais e históricos. Realizou-se um estudo de caso ancorado em uma abordagem metodológica de inspiração etnográfica, por meio do qual se buscou a aproximação e interpretação de fazeres ordinários produzidos na escola, valorizando o cotidiano e os sujeitos envolvidos na ação educativa. O trabalho de pesquisa e as análises desenvolvidas permitiram a reflexão sobre os valores excludentes em relação à diversidade cultural e dos sujeitos, - que, de forma subjacente, encontram-se imbricados no modelo educacional moderno e se propalam no cotidiano escolar -, assim como a conjectura de possibilidades de construção dos processos pedagógicos acima indicados.

**Palavras-chave:** cultura escolar moderna; Escola Rural de Santiago do Iguape – estudo de caso; ensino-aprendizagem; diversidade cultural; ‘entre-lugares’.

## ABSTRACT

This paper is a study about the relationship established among aspects of an institutionalized educational culture in school located in Santiago do Iguape rural zone, Cachoeira municipal district, Recôncavo baiano. It was the issue of a curricular training developed there – in the area of pedagogical coordination, within the undergraduate degree in pedagogy and Paraguaçu project – which showed many tensions and difficulties concerning requirements that emerge in the contemporary social scenery. The chief aim was to analyze the limits of modern educational paradigm in front of such requirements and so contribute to the understanding of educational processes – to be implemented at school – which are sensitive and composed by diversity in the human groups and their social, cultural and historical contexts. It was accomplished a study of case on the basis of an ethnographic methodological approach seeking an approximation and interpretation of ordinary tasks at school, valuing daily life and the people involved in educational process. Both the research work and the analyses carried out allowed reflection about excluding values – which in an underlying way, are intertwined in the modern educational model and spread among daily life – as well as the supposition of possible construction of the pedagogical processes above mentioned.

**Keywords:** modern educational culture; Escola Rural de Santiago do Iguape – study of case; teaching-learning; cultural diversity; 'joined arrangements'.

## LISTA DE FIGURAS E FOTOS

FOTO: FELIPPE SERPA	5
FOTO: CAIS DO IGUAPE	7
FOTO: CRIANÇA NA CANOA	16
FOTO: SANTIAGO DO IGUAPE	18
FOTO: VISÃO PANORÂMICA SANTIAGO DO IGUAPE	53
FOTO: IGREJA MATRIZ DE SANTIAGO DO IGUAPE	56
FOTO: CONVENTO SANTO ANTÔNIO DO PARAGUAÇU	57
FOTO: PUXADA DE REDE	58
FOTO: PESCADORES	60
FOTO: COSTURANDO REDE	62
FOTO: CRIANÇAS MARISCANDO	62
FOTO: OFERENDA	63
FOTO: PROCISSÃO	63
FOTO: QUADRILHA JUNINA	64
FOTO: RALANDO MANDIOCA	67
FOTO: PESCARIA	67
FOTO: PILANDO DENDÊ	67
FOTO: CAPOEIRA	67
FOTO: PROFESSORES EM ENCONTRO PEDAGÓGICO COM A EQUIPE DA SECRETARIA	70

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>1 APROXIMAÇÃO E RESSONÂNCIAS: PALAVRAS INICIAIS SOBRE O ITINERÁRIO DE UMA PESQUISA</b>	16
<b>2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA</b>	22
2.1 A ESCOLA ÚNICA ENQUANTO PARADIGMA EDUCACIONAL	26
<b>3 TEMPOS CRÍTICOS PARA A ESCOLA</b>	37
3.1 A CRISE DAS METANARRATIVAS E A EDUCAÇÃO	40
3.2 A QUESTÃO DO SUJEITO E A EDUCAÇÃO	43
3.3 GLOBALIZAÇÃO, PLURALIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO	45
<b>4 TESSITURAS DE UM FAZER INVESTIGATIVO</b>	49
<b>5 SANTIAGO DO IGUAPE: UM <i>LÓCUS</i> PARA SE PENSAR EDUCAÇÃO</b>	53
<b>6 LANÇANDO OLHAR SOBRE A CULTURA ESCOLAR</b>	68
6.1 ESCOLA RURAL DE SANTIAGO DO IGUAPE	69
6.1.1 Espaços e tempos na Escola Rural de Santiago do Iguape	71
6.1.2 Escola e conhecimento	90
6.1.2.1 Algumas percepções e análises	96
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	103
<b>REFERÊNCIAS</b>	106
<b>APÊNDICES</b>	112
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	113
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO	115
<b>ANEXOS</b>	116
ANEXO A – REPORTAGEM JORNAL CORREIO DA BAHIA	117

## INTRODUÇÃO

---

“Vivemos em um mundo confuso e confusamente compreendido”, esta foi a expressão utilizada pelo geógrafo Milton Santos (2000) para caracterizar o momento histórico atual. Um emaranhado de fenômenos – globalização, informatização da sociedade, exclusão social, multiculturalismo, etc. - se entrelaçam e configuram singularmente os diferenciados cenários sociais, tornando-os cada vez mais complexos.

A palavra ‘crise’ é empregada, muitas vezes, no discurso acadêmico como uma forma resumida de representar o momento presente. Fala-se em crise dos paradigmas, crise de valores, da identidade nacional, do conhecimento, da ciência, das certezas, das metanarrativas. A recorrência dessa expressão - crise - serve para expor um conjunto de tensões que nos indicam um estado global, em que determinados paradigmas - considerados como absolutos e imprescindíveis à construção da tão decantada civilização moderna ocidental - vêm sendo revistos.

No âmbito educacional, o campo da Pedagogia atravessa um momento de questionamento e de revisão de suas bases teórico-práticas. Os fenômenos que se evidenciam na contemporaneidade vêm reivindicando novas configurações para a instituição escolar, a qual tem propalado tão eficientemente o projeto moderno iluminista.

O projeto educacional moderno protagonizou a institucionalização de uma cultura escolar fundada na homogeneização, na primazia do conhecimento científico e de valores eurocêntricos em contraponto com a diversidade dos grupos humanos - suas formas de viver e seus saberes. Essa cultura escolar influenciou os nossos modos de conceber a escola, a qual no contexto atual apresenta contradições, anacronismos e limites no desempenho do trabalho de formação das novas gerações.

É a própria concepção de escola que vem sendo colocada em discussão, assim como suas funções, seus modos de se relacionar com os grupos humanos, com o conhecimento, com a formação das novas gerações e suas identidades/diferenças pessoais, culturais e sociais.

Questões cruciais tomam a cena educacional, tais como: O que escola representa nos dias atuais? Que sujeito a escola vem formando? Quais grupos

sociais estão sendo representados no currículo escolar? Quais ela deve estimular, ou não? E de que forma eles aparecem? Como articular, pedagogicamente, sua função formadora com as diferenças e a pluralidade social que se afirmam e se tornam a cada dia mais visíveis no cotidiano dos grupos humanos?

Esse conjunto de questões, e tantas outras emergentes, vêm colocando em xeque a instituição escolar, interrogando tanto a sua função de formadora quanto a seleção que faz dos conteúdos que compõem o seu currículo. Este se revela como um campo conflituoso, onde estão contidas narrativas que representam, legitimam ou deslegitimam conhecimentos e grupos sociais, e que por isso mesmo, deve ser constantemente debatido pela crítica educacional.

Ao mesmo passo, nós, educadores, nos encontramos cada vez mais perplexos e pressionados a tomarmos uma iniciativa diante do descompasso existente entre as demandas do mundo contemporâneo, e a persistência implícita de características e rituais na escola, moldados em situações pretéritas. Acerca desta questão, Pérez Gómez (2001, p. 11), sinaliza que:

A escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem ao redor. Os docentes e estudantes, mesmo vivendo as contradições e os desajustes evidentes das práticas dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola, com objetivo de conseguir a aceitação institucional.

As discussões em torno do estado de crise dos sistemas educacionais têm trazido desafios, que vêm impulsionando a busca por novos referenciais teórico-práticos que auxiliem na compreensão do universo escolar em sua diversidade e complexidade.

Neste sentido, nas pesquisas desenvolvidas sobre a instituição escolar vêm ganhando espaço abordagens voltadas para o âmbito cultural. Tais abordagens colocam em evidência a importância da análise dos elementos microestruturais, ao mesmo tempo, estimulam investigações que buscam se aproximar dos fazeres ordinários da/na escola - ou seja, suas peculiaridades - e interpretá-los.

A emergência de abordagens de cunho cultural no âmbito educacional tem possibilitado maior visibilidade e valorização do cotidiano escolar, dos sujeitos envolvidos no processo educativo em suas ações diárias, das estruturas, práticas e relações internas (“caixa-preta”), dos conteúdos implícitos (“currículo oculto”) que

forjam singularmente os espaços escolares. Destarte, tem permitido o tratamento de questões que versam sobre o desvelamento e desnaturalização de elementos constitutivos da cultura escolar, revelando aspectos excludentes que sub-repticiamente configuram esse espaço.

Sensibilizada por esse contexto de crises que se forja na conjuntura social contemporânea, e que vem flexibilizando o referencial educacional moderno - o qual estruturou muitos aspectos da educação escolar vigente - bem como, fundamentada em uma abordagem cultural do contexto escolar, me propus a desenvolver esta dissertação.

O presente trabalho é um estudo sobre as relações e reflexos existentes entre aspectos da cultura escolar moderna em uma escola situada no distrito rural de Santiago do Iguape, do município de Cachoeira, Recôncavo baiano.

O objetivo central foi analisar os limites do paradigma educacional moderno, perante as demandas emergentes no cenário social contemporâneo. Para tanto, buscou-se investigar e analisar a ressonância de aspectos estruturados no âmbito de uma cultura escolar instituída, dentro de um determinado contexto escolar (Escola Rural de Santiago do Iguape), refletindo sobre as relações tensivas que se estabelecem, e as possibilidades que emergem no cotidiano escolar de instaurar processos educativos sensíveis à cultura originária dos sujeitos.

As questões que nortearam o trabalho foram: Como se configura a cultura escolar moderna e que valores lhe estão subjacentes? Quais as formas que essa cultura escolar se apresenta na Escola Rural de Santiago do Iguape? Que potencialidades que o contexto educacional de Santiago do Iguape apresenta que poderiam contribuir para a produção de um fazer pedagógico mais sensível aos modos de vida daquele grupo humano?

Estima-se com este trabalho contribuir para a compreensão de processos escolares mais sensíveis à diversidade dos grupos humanos e consubstanciados aos contextos socioculturais e históricos.

A presente dissertação está organizada em sete partes: na primeira, fazemos uma apresentação dos interesses, do objeto da pesquisa, motivações e dos contextos pertinentes à pesquisa, bem como discorreremos sobre a trajetória e implicação com o *lôcus* de investigação.

Na segunda seção, tecemos um delineamento teórico acerca do processo de institucionalização da escola, no qual buscamos analisar a constituição de uma cultura escolar e seus reflexos nos modos de conceber e fazer educação.

Na seção seguinte, trazemos uma discussão sobre aspectos emergentes na contemporaneidade que vêm sinalizando exigências de reestruturação da instituição escolar, colocando questões que precisam ser repensadas pelo campo educacional.

Na quarta seção, explicitamos aspectos acerca da concepção metodológica adotada no desenvolvimento do trabalho investigativo.

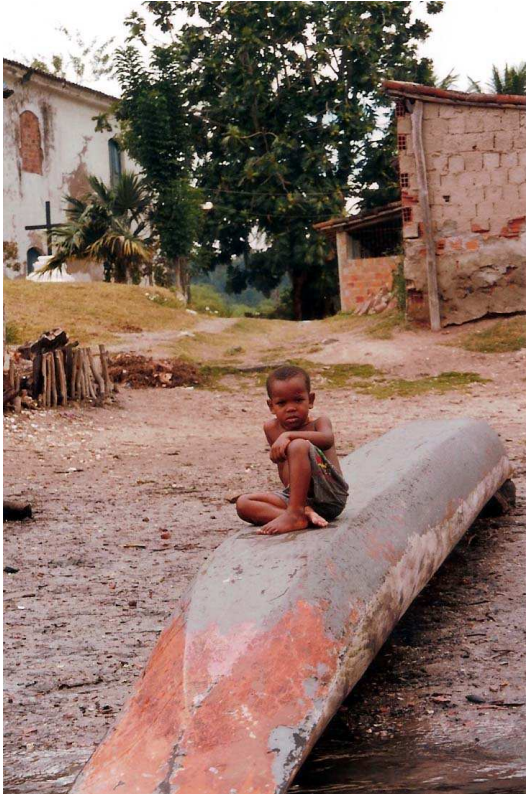
No capítulo seguinte, apresentamos informações sobre a comunidade na qual se encontra instalada a escola que foi tomada como *lócus* da investigação.

No sexto capítulo, passamos à explanação do estudo desenvolvido no contexto pesquisado, e análises acerca das relações e tensões que se estabelecem entre a cultura escolar e a Escola Rural de Santiago do Iguape.

Na última seção, tecemos algumas considerações finais, retomando a discussão de alguns temas presentes na dissertação.



## 1 APROXIMAÇÃO E RESSONÂNCIAS: PALAVRAS INICIAIS SOBRE O ITINERÁRIO DE UMA PESQUISA



Criança na canoa – Foto: Nalva Santos / Acervo Projeto Paraguaçu

### **Minha escola<sup>1</sup>**

*A escola que eu frequentava era cheia de grades como as prisões.*

*E o meu Mestre, carrancudo como um dicionário;  
Complicado como as Matemáticas;*

*Inacessível como Os Lusíadas de Camões!*

*À sua porta eu estava sempre hesitante...*

*De um lado a vida... A minha adorável vida de criança:*

*Pinhões... Papagaios... Carreiras ao sol...*

*Vôos de trapézio à sombra da mangueira!*

*Saltos da ingazeira pra dentro do rio...*

*Jogos de castanhas...*

*O meu engenho de barro de fazer mel!*

*Do outro lado, aquela tortura:*

*"As armas e os barões assinalados!"*

*— Quantas orações?*

*— Qual é o maior rio da China?*

*—  $A 2 + 2 A B =$  quanto?*

*— Que é curvilíneo, convexo?*

*— Menino, venha dar sua lição de retórica*

*— "Eu começo, atenienses, invocando a proteção dos!"*

*deuses do Olimpo para os destinos da Grécia!"*

*— Muito bem! Isto é do grande Demóstenes!*

*— Agora, a de francês:*

*— "Quand le christianisme avait apparu sur la terre..."*

*— Basta*

*— Hoje temos sabatina...*

*— O argumento é a bolo!*

*— Qual é a distância da Terra ao Sol?*

*— ?!!*

*— Não sabe? Passe a mão à palmatória!*

*— Bem, amanhã quero isso de cor...*

*Felizmente, à boca da noite, eu tinha uma velha que me contava histórias...  
Lindas histórias do reino da Mãe-d'Água...E me ensinava a tomar a bênção à lua nova.*

### **Ascenso Ferreira**

O poema de Ascenso Ferreira que recorro, para introduzir o "clima" dessa dissertação, traz em versos uma discussão crucial que o campo da Educação vem travando contemporaneamente e que é tópico central do presente trabalho: a dissociação entre o espaço escolar e a vida e cultura originária dos estudantes que nele ingressam.

A imersão no universo escolar, como demonstrado no poema "Minha escola", significa a negociação entre dois mundos: por um lado, no espaço intra-muros há

<sup>1</sup> FERREIRA, Ascenso. **Poemas**: Catimbó, Cana Caiana, Xenhenhém. II Recife: Nordestal, 1981.

toda uma dinâmica de regulação, disciplina, liturgias, controle, mensuração, repetição e apreensão de determinados tipos conteúdos; no outro, a multiplicidade de experiências, de saberes, de valores que dão sentido à vida cotidiana dos sujeitos.

As memórias do poeta pernambucano em relação à escola da sua infância, traduzidas em poesia, configuram para mim a imagem e o sentimento que muitas vezes tive ao cruzar os portões da escola que me propus pesquisar.

Minha aproximação e relação com a escola - que foi tomada como *lócus* da pesquisa - deveu-se a um projeto de extensão universitária, denominado Projeto Paraguaçu. No final do segundo semestre do ano 1999, cursava o quarto período do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), quando fui escolhida e convidada para participar de tal projeto, integrante do Programa UFBA em CAMPO<sup>2</sup>.

O processo de seleção para o projeto era um tanto curioso: escrevi uma carta de intenção, destacando o interesse em três projetos diferentes. Essa carta foi encaminhada através da Pró-reitoria de Extensão aos respectivos grupos já formados pelos projetos, que escolhiam os novos participantes. E assim se deu a minha inserção no Projeto Paraguaçu. Não poderia prever que desde aquele momento começava a se configurar uma das experiências (pessoais e profissionais) mais significativas, até o presente momento da minha trajetória acadêmica e vivencial, que se desdobrou em um projeto de mestrado.

O Projeto Paraguaçu era coordenado pelo saudoso prof. Luiz Felipe Perret Serpa - na época professor da FACED e ex-reitor da UFBA -, e contava com um grupo constituído por estudantes de diferentes cursos (Comunicação, Psicologia, Ciências Sociais, Letras etc) e uma coordenadora de campo. Desenvolveu-se no distrito rural de Santiago do Iguape, município de Cachoeira – Recôncavo baiano, e teve como objetivo primordial dimensionar novas possibilidades de relação e vivências entre os contextos: universidade e comunidade. O interesse estava em tecer uma rede de relações entre sujeitos da Universidade e da Comunidade, tendo como fundante deste processo a consideração do diferente na sua diferença, ou

---

<sup>2</sup> O programa UFBA em Campo foi implementado durante o reitorado do Prof. Felipe Serpa e propunha a instauração de uma dinâmica de extensão universitária voltada para a intensificação do contato e diálogo entre a Universidade e a sociedade.

seja, a busca da horizontalidade nos relacionamentos interpessoais, sem uma hierarquização ou imposição entre os contextos e os sujeitos.



Santiago do Iguape – Foto: Nalva Santos / Acervo Projeto Paraguaçu

A filosofia embasadora da proposta do Projeto Paraguaçu abrangia a vivência entre a universidade e a comunidade, e a convivência entre sujeitos (estudantes universitários e comunidade local).

Partindo dessa convivência, buscava-se o desenvolvimento de composições conjuntas do que, no interior do projeto, chamávamos de entre-lugares, ou seja, processos colaborativos gestados em torno de demandas colocadas pela população local, em que as potencialidades e temporalidades dos lugares envolvidos (comunidade / universidade) se interpenetravam, constituindo-se numa dinâmica ressonante de realizações coletivas e aprendizagens múltiplas.

A expressão que representava a nossa inserção na comunidade era: “não viemos fazer nada para vocês, mas com vocês, se assim vocês quiserem”. Longe de ser uma intenção frívola ou irresponsável de interação da Universidade em uma comunidade, o que tencionávamos e afetava radicalmente a nossa formação acadêmica, profissional e humana era a tentativa real de instaurar um processo que flexibilizasse os modos de atuação assistencialista a que estamos acostumados, e isso não foi para ambos os lados uma tarefa fácil.

Os seis anos e meio de aproximação, convivência e de experimentações de trabalho extensionista - dentro da perspectiva da construção de uma comuniversidade no povoado de Santiago de Iguape - desencantaram qualquer

compreensão simplista ou pretensão ingênua de lidar com uma comunidade. Ensinar-nos a complexidade das relações e da convivência humana, os jogos de poderes e interesses particulares em detrimento da coletividade, que emergiam durante a gestação de empreendimentos demandados pela própria comunidade e que beneficiavam a população local<sup>3</sup>. Certamente, foi um período muito rico de aprendizagens na formação humana de todos os graduandos que por ali passaram, assim como para as pessoas da comunidade com as quais convivemos.

No âmbito do projeto tive também a oportunidade de realizar um estágio curricular na Escola Rural de Santiago. Então, me aproximei de forma mais específica do *lócus* onde ocorreria a pesquisa de mestrado, mas naquele momento ainda não havia essa intenção. Trata-se de uma escola pública, vinculada à rede municipal, que atendia na época cerca de 300 alunos, nos três turnos, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Durante o estágio na área de coordenação pedagógica, vivenciei com as professoras, com os estudantes e com a direção da escola os dilemas e as dificuldades do ensino público na realidade de uma comunidade interiorana e de um meio rural: essas iam desde as precárias condições na estrutura física da instituição, da ausência periódica da merenda escolar, até as dificuldades de formação continuada dos professores.

O que se podia perceber ao entrar em contato com esse contexto escolar era a forte centralidade e dependência em relação à Secretaria de Educação do município no desenvolvimento do trabalho pedagógico, que, muitas vezes, se voltava para atender as demandas burocráticas.

No estágio optei por ter uma postura similar à adotada no Projeto Paraguaçu, não estava ali para fazer nada para eles, mas com eles. Focalizei a atenção no trabalho com os professores em frente às demandas que os mesmos colocavam: falta de recursos didáticos, o descaso dos poderes públicos, falta de participação da família na vida escolar do estudante, e principalmente, a fragilidade na formação profissional para lidar com a complexidade do processo educativo e com as adversidades das condições materiais daquela realidade.

---

<sup>3</sup> Ao longo desses 06 anos foram diversas as iniciativas de composições conjuntas, como: criação de uma biblioteca local, oficinas diversas, potencialização dos grupos de capoeira e dança afro, construção de um barco comunitário, construção de uma unidade de beneficiamento do dendê etc.

O “clima” que se percebia era de desmotivação da classe docente, que repercutia no trabalho pedagógico na sala de aula. Entre os sujeitos envolvidos havia uma constatação geral dos limites, e em alguns casos, da ineficácia da intervenção escolar; uma parcela de alunos chegava à quarta série do ensino fundamental e não sabiam ler e escrever.

Diante desse quadro, iniciamos um processo de “auto-formação”: fazíamos reuniões periódicas em que dialogávamos sobre a realidade daquele contexto escolar, os professores trocavam experiências e refletiam conjuntamente acerca de alguns temas da área de educação (como: o processo de alfabetização, pedagogia de projetos etc.).

Durante aquele tempo, construímos coletivamente um projeto pedagógico que envolveu a dedicação e participação de todos os professores, funcionários e a direção, focalizando a problemática identificada. Infelizmente, devido a um conjunto de fatores, não logramos êxito na implementação de todas as fases do projeto.

O que chamava particularmente minha atenção nesse contexto educacional era a pluralidade de conhecimentos, saberes e aspectos culturais (temporalidade diferenciada, a primazia da oralidade na vida cotidiana e na transmissão da educação extra-escolar, a inserção da criança nas atividades produtivas e de subsistência da família etc.) que estavam presentes na população local e, ao mesmo tempo, distantes da vida escolar, havendo certa abstração da relação comunidade/escola. Eram marcas de uma cultura escolar instituída que elege determinados conhecimentos, privilegia modelos específicos, ritualiza o processo educativo, constituindo tempo e espaços que muitas vezes se demonstram insensíveis à dinâmica da vida da comunidade em que a instituição se insere.

A minha escolha de realizar a investigação na Escola Rural de Santiago do Iguape deve-se a algumas razões: primeiramente, pelo fato de ter uma relação de maior proximidade com a escola e com as pessoas que a compõem, construída através da participação em ações desenvolvidas pelo Projeto Paraguaçu - focadas na área de educação-, bem como durante o estágio curricular que realizei na referida escola. Em segundo lugar, pelos professores, alunos e funcionários serem todos residentes no distrito, o que facilitou o trabalho de pesquisa. E finalmente, por visualizar nesse contexto escolar um campo propiciador de reflexões sobre a instituição escolar, principalmente, no que tange a sua justificação cultural, suas funções, seus rituais e os sujeitos envolvidos.

Com o presente trabalho, estou implicada na busca de outros caminhos para a escola - especificamente, a Escola Rural de Santiago do Iguape - partindo da proposta de se repensar a relação escola – comunidade, visando contribuir para a construção de práticas educativas capazes de absorverem no cotidiano escolar outras perspectivas de conhecimento, aprendizagem e formação, advindas da multiplicidade dos saberes e da cultura originária dos variados grupos humanos.

## 2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA

---

Comumente se refere à escola como uma instituição especializada em educação, cuja função central é de formar as novas gerações. Para isso, ela seleciona tanto os seus conteúdos simbólicos, quanto os seus métodos, seus executores e seu público. Trata-se de uma invenção dos indivíduos que vivem em sociedade, criada sob determinadas condições para atender a certas necessidades do homem.

Historicamente podemos localizar a perspectiva de universalização da instituição escolar<sup>4</sup> a partir do advento da modernidade. A generalização da escola elementar tornou-se inseparável do movimento de constituição dos Estados-nação (que dissociou o Estado da figura do soberano – Rei –, promovendo assim uma nação repleta de instituições representativas. (PETITAT, 1994)); da emergência da burguesia enquanto classe hegemônica<sup>5</sup>; da ascendência do capitalismo enquanto modo de estruturação da vida social e do desenvolvimento acelerado científico e industrial.

A ascensão da burguesia, principalmente, a partir da revolução política francesa (1789-1792) e da revolução industrial inglesa (1780), contribuiu não apenas para fragilizar as estruturas feudais, mas também para uma “reforma intelectual e moral” (LOPES, 1981, p. 109). Foram inauguradas novas relações de produção e formas de organização da vida social. Segundo Hobsbawm (apud PATTO, 1996, p.11):

A grande revolução de 1789-1848 foi triunfo não da 'indústria' como tal, mas da indústria capitalista; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade '*burguesa' liberal* (grifos do autor); não da 'economia moderna' ou do 'Estado moderno' mas das economias e estados em uma determinada região geográfica do mundo (parte da Europa e alguns trechos da América do Norte) [...]. (HOBBSAWM apud PATTO, 1996, p.11)

Patto (1996) identificou três vertentes presentes na visão de mundo dominante na nova ordem social posta pela burguesia: a primeira consistia na

---

<sup>4</sup> Referimo-nos à escola elementar, fundamental, que em geral, se foca no ensino da leitura, escrita e cálculos.

<sup>5</sup> O conceito de hegemonia está conectado com a concepção de produção de idéias: "Uma classe é hegemônica não só porque detém a propriedade dos meios de produção e o poder do Estado (isto é, o controle jurídico, político e policial da sociedade), mas é hegemônica, sobretudo, porque suas idéias e valores são dominantes, mesmo quando se luta contra ela. (CHAUÍ apud PATTO, 1996, p. 132)

crença no poder da razão e da ciência, legado do Iluminismo; a segunda, referia-se ao projeto ideológico liberal que preconizava um mundo onde a igualdade de oportunidades substituísse as desigualdades deixadas pelas sociedades feudais; e por fim, a busca pela consolidação dos Estados nacionais. O nacionalismo foi tomado como meta e impregnou toda a vida política europeia no século XIX, foi ele um dos principais propulsores da implantação das redes públicas de ensino.

Segundo essa mesma autora, a passagem do sistema de produção feudal para os modos de produção capitalista não se deu sem grandes conflitos e transformações em termos sociais, políticos, econômicos e ideológicos. O advento do capitalismo contribuiu para forjar novas configurações sociais: destituiu o poderio econômico e político da nobreza e do clero, bem como a relação servo-senhor feudal enquanto relação dominante de produção; impulsionou o êxodo de grandes massas populares do meio rural para contextos industriais, gerando grandes centros urbanos repleto de contrastes; e enfim, erigiu o processo de constituição dos Estados nacionais modernos, colaborando na produção de uma nova classe hegemônica - a burguesia - em detrimento de uma classe dominada - o proletariado - formado pelas classes populares e operárias exploradas economicamente e subjugadas aos interesses e valores da outra classe.

Patto (1996) explicita ainda que, no plano ideológico, emergiu a crença do surgimento de uma sociedade nova, fundamentada no direito de propriedade privada (pessoal, móvel e de origem). Ao qual se vincularam os direitos de liberdade (econômica, política e civil) e de igualdade (formal como direito de todos os cidadãos), que foram considerados direitos naturais dos indivíduos.

O slogan: “a cada um conforme o nascimento”, tornou-se: “a cada um conforme o mérito e aptidões individuais.” (PETITAT, 1994). Isso implica dizer que o futuro de cada um passou a ser independente da sua origem. Centrou-se a crença no indivíduo, enquanto ser capaz de possuir, acumular e dispor de bens próprios, conforme as suas potencialidades físicas e mentais. Desta forma, o indivíduo passou a ser considerado como responsável pelos seus sucessos/insucessos, alimentando-se assim o sonho da mobilidade social.

[...] o homem burguês é objeto e sujeito de sua ascensão, cumpre torná-lo cada vez mais harmônico com a nova sociedade e é por meio da instrução que isso se fará. A instrução deverá veicular uma nova moral, superando a antiga, e terá na Razão um instrumento para captar e interpretar a nova realidade. (LOPES, 1981, p. 118).



A universalização da convicção da emergência de uma nova sociedade mais igualitária e justa serviu como elemento unificador de forças, pondo em evidência a necessidade de se produzirem mecanismos que garantissem a transformação dos indivíduos em cidadãos. Carlota Boto, em seu texto “Moderna Escola do Estado-nação”, revela que havia uma “pedagogia de Estado” que vislumbrava a constituição do Estado-nação.

Há uma pedagogia de Estado que se coloca na Europa do século XIX com o propósito de construir efetivamente, do Estado, uma nação: havia de se fabricar um dado consenso social, pautado em parâmetros de racionalização/ocidentalização dos costumes; institucionalização da vida civil; e finalmente, pautado em estratégias de uniformização da língua e do discurso, das tradições, dos costumes e, se possível, dos sentimentos. A nação não era, portanto, apenas uma entidade a ser pensada; desde o começo, tratava-se de uma unidade a ser sentida. (BOTO, 2001, p. 153-154)

Necessitava-se assim de uma instância que pudesse funcionar como (re)produtora da nova ordem social moderna, e a educação escolar recebeu a missão de forjar a *nação e o cidadão*.

A escola em consonância com o princípio de igualdade tornou-se universal, obrigatória, laica e gratuita (ao nível elementar), símbolo da modernidade, como lembra Tomaz Tadeu da Silva:

A educação escolarizada e pública sintetiza, de certa forma, as idéias e os ideais da modernidade e do iluminismo. Ela corporifica as idéias de progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades do desenvolvimento de 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. A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume esses princípios, propósitos e impulsos, ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torná-los generalizados, de fazer com que se tornem parte do senso comum e da sensibilidade popular. A escola pública se confunde, assim, com o próprio projeto de modernidade. É a instituição moderna por excelência. (SILVA, 1996, p. 251)

Sob a tutela do Estado, teve seus programas de ensino transformados e unificados, nestes privilegiava-se as disciplinas científicas, a cultura da escrita, o civismo e, principalmente, uma cultura nacional.

Petit (1994) em seu estudo acerca do processo de institucionalização da escolar elementar nos expõe que coube ao Estado controlar a alfabetização, os professores e fazer da instrução pública elementar um fator de integração ideológica

e política. Para tanto, ele - o Estado - recorreu à razão científica, que sob estímulo da revolução científico-industrial e a influência de correntes iluministas ganhou um caráter universal, caracterizando-se como o modelo ideal de produção do tipo do conhecimento considerado verdadeiro, válido para a nova sociedade. Desta forma, a escola subdividiu a ciência em “cascatas”, fazendo dela um modo de legitimação de uma nova ordem social, de novos modos de produção e de novas relações entre trabalhadores manuais e intelectuais.

Outro aspecto relevante a se observar no processo de institucionalização da escola, é que este se vinculou também ao processo de institucionalização e primazia da escrita perante as outras formas de expressão e comunicação; estabelecendo-se uma associação direta entre a competência de leitura/escrita e o pensamento conceitual, abstrato, racional, o qual se configura como a forma privilegiada de acesso e interpretação do mundo. A introdução do sujeito no processo de escolarização significa também a sua imersão no universo da cultura impressa. A escrita passa a ser um elemento de distinção social. "Lentamente o uso da escrita levará à desvalorização dos 'analfabetos'. Os depositários e os praticantes da tradição estavam em vias de se tornarem 'ignorantes'."(PETITAT,1994, p. 68)

A escola universal, obrigatória e comum pretendeu funcionar não somente como um meio de se obter uma unidade nacional, mas também como um cadinho onde seriam fundidas as desigualdades, bem como a diversidade e as diferenças culturais, de credo, de raça, de classes e de origem.

Segundo Petitat (1994), a estatização escolar pressupôs uma centralização e um modo global de se tratar as questões educativas. As preocupações de cunho pedagógico e cultural foram cedendo espaço a um conjunto de conteúdos simbólicos que vislumbravam a formação idealizada de um sujeito - cidadão, racional, esclarecido, disciplinado e produtivo -, forjado pelas novas demandas sociais provenientes das revoluções industrial, científica e política, produzindo, desta forma, uma cultura escolar moderna, cujas referências se ancoravam no progresso científico, na economia burguesa e no caráter nacional.

A instrução escolar começou a funcionar como cimento ideológico da classe dominante, servindo para proliferar os seus valores, através da tradução da moral burguesa como uma moral universal. Mais do que formar uma classe operária qualificada para trabalhar na indústria, a instrução escolar serviria para difundir uma

nova moral burguesa capitalista, necessária para erguer a nação. (SERPA, 2004; PETITAT, 1994).

A relevância da escola unitária para a sociedade ocidental capitalista estava na sua capacidade de legitimar e reforçar o poder do grupo hegemônico através da imposição do seu *ethos* cultural, com uma autoridade moral que lhe foi conferida.

Assistiu-se à emergência de um modelo de uma *Escola Única*, que se propagou no mundo ocidental moderno, proliferando um modo de vida eurocêntrico, uma ideologia capitalista e valores de um grupo dominante, como se estes fossem únicos. Tal modelo se justificou e se impôs utilizando-se do discurso da objetividade e universalidade do conhecimento científico.

As irradiações dessa perspectiva configuraram uma estrutura que vem regulamentando as formas como construímos e concebemos a instituição escolar. No dizer de Mannheim (apud BOTO, 2003, p.383.) a vida escolar passou a se dispor como se de uma arquitetura se tratasse, que conserva uma incrível capacidade de persistir ao tempo na liturgia que a caracteriza. O processo de institucionalização da escola e conseqüentemente, os conteúdos por ela proferidos, constituíram uma cultura escolar específica, dotada de rituais, liturgias, jogos de posições dos sujeitos e temporalidades, que se tornaram configurações inerentes ao espaço escolar.

## 2.1 A ESCOLA ÚNICA ENQUANTO PARADIGMA EDUCACIONAL

O projeto educativo da sociedade ocidental moderna se concretizou a partir da constituição da Escola Única, cujo papel fundamental foi o de promover uma assimilação do indivíduo numa cultura nacional burguesa. Vislumbrava-se uma homogeneização a partir de um referencial cultural hegemônico, tendendo assim ao monoculturalismo. (GRIGNON, 1995).

Segundo Serpa (2004), a educação escolar nas sociedades modernas apresentou uma especificidade que a distinguiu de todas as outras formas de educação praticada nas sociedades forjadas na historicidade humana:

[...] Estas sempre tiveram a cultura do grupo humano como substrato do seu processo educativo, ao contrário da Escola Única, que em nome da cultura nacional, excluiu do processo a multiplicidade de culturas formadora da diversidade dos grupos humanos. Com isso, excluiu lugares em favor do fortalecimento do território nacional [...], a Escola Única des-construiu lugares em favor da construção de um novo lugar, o território nacional, com uma nova identidade, uma nova história e uma nova rede de relações. (SERPA, 2004, p. 149)

A educação foi gestada na modernidade como uma instância emancipadora do homem, destinada a libertá-lo da dependência, da ignorância e do irracionalismo, que lhes foram impostos pela religião, pela tradição e por suas próprias paixões. Seria através dela que o homem se tornaria um ser livre, aberto para o conhecimento racional e para participação em uma sociedade baseada em princípios racionais. (PETITAT, 1994).

A escola deveria ser antes de tudo um lugar de ruptura com o meio de origem e de abertura para a independência e progresso. Cabia a ela formar o cidadão moderno, ou seja, aquele sujeito que é membro de uma comunidade imaginada (HALL, 1997, p.51) - nação -, capaz de exercer um controle sobre suas ações e sua situação. O que está implicado aí é a produção de um sujeito particular, portador de uma consciência e identidade fixa e estável, um sujeito individualizado (HALL, 1997), autocentrado, autônomo e cômico e soberano de si mesmo, guiado pela razão.

Kant (apud DONALD, 2000, p. 68) considerava a educação como um meio de libertação do homem da dependência que sua ignorância lhe impunha. Este autor visualizava a escolarização como a forma mediante a qual a criança passaria para a independência, autonomia e racionalidade. Para tanto, era necessária a imposição do controle.

Devemos provar a ela que o controle lhe é imposto para que ela possa, no devido tempo, usar a sua liberdade corretamente, e que sua mente está sendo cultivada para ela possa, um dia, ser livre; isto é, independente dos outros. (KANT apud Donald, 2000, p. 68).

Tratava-se assim de uma liberdade regulada, de um modo de comportamento a ser apreendido. A educação era gestada numa imbricação com mecanismos de controle e regulação, isto é, de disciplina. A consistência do processo educativo se localizaria na sua capacidade de construir sujeitos auto-governáveis por meio da internalização e assimilação das normas. Neste sentido, a instituição escolar

acionaria uma gama de conhecimentos acerca dos indivíduos que constituíssem seu público-alvo, exercendo sobre eles uma atividade direcionada a formar, moldar, guiar sua conduta e sua identidade, de modo a que eles se transformassem em um certo tipo de sujeito.

O modelo de racionalidade que se instalou na sociedade moderna trouxe subjacente a valorização de um sentido especial para a História dos homens, implicando na adoção de um paradigma privilegiado para se encaminhar o movimento da humanidade. Este paradigma, além de privilegiado, deveria ser único, fundamentado na concepção de um tipo de história centrada no homem e na idéia de progresso. (PRETTO, 1996)

Segundo Pretto (1996), o Iluminismo nos deixou exatamente o conceito de humanidade, isto é, a consideração de que existe uma identidade no ser humano independente da sua posição geográfica e das suas diferenças históricas, culturais, econômicas, etc. Sob esta noção de humanidade foi sendo delineado um modelo idealizado de sociedade e de homem útil, incentivando a propagação de uma certa uniformidade dos modos de produção e reprodução da vida dos grupos humanos. O ocidente se auto-identificou como o centro do mundo, incumbindo-se da tarefa de emitir as irradiações de referenciais - cultural, científico, social, econômico - hegemônicos para outras regiões e culturas consideradas menos civilizadas.

A instituição escolar se firmou tanto pelo estabelecimento de uma estrutura física e simbólica — análoga à estrutura<sup>6</sup> das prisões, dos quartéis, dos hospícios que prevê uma docilização<sup>7</sup> dos corpos e mentes a uma disciplina, a uma ordem social instituída — quanto pela definição de uma cultura escolar caracterizada pela descontextualização. Isso significa dizer, que tanto os conteúdos de ensino quanto os sujeitos envolvidos no processo educativo, principalmente, os estudantes, seriam submetidos a uma descontextualização de sua historicidade, das suas culturas, a fim de que se incorporasse a eles uma outra cultura do tipo escolar, acadêmica, que passou caracterizar-se como universal, transcultural.

Conforme nos coloca Boto, ao analisar a constituição da cultura escolar:

---

<sup>6</sup> Com salas separadas, grades, muros que definem os territórios interno e externo, enfim, toda uma estrutura física que visa facilitar a vigília e o controle constante dos indivíduos, e que traz em si o simbolismo da hierarquia e da liturgia escolar.

<sup>7</sup> Conceito desenvolvido por FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: **Vigiar e Punir** - História da violência nas prisões. 32° ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987. Em outros termos, significa uma sujeição do indivíduo a um poder disciplinar, o qual exerce um controle minucioso das operações do corpo, uma espécie de adestramento, impondo-lhe uma relação de docilidade e utilidade.

A escola moderna cria, em alguma medida, seu ritual de organização; trabalhando simultaneamente saberes e valores, estabelecendo rotinas e disciplina, hábitos de civilidade e de racionalização. São tempos e espaços que se organizam de um modo todo próprio. (BOTO, 2003, p. 388).

Nesse sentido, a escola criou e propagou um modelo cultural que se tornou característico do seu espaço. Isto pode ser notado através da recorrência e homogeneidade como determinados rituais, modos de organizar os tempos e espaços escolares, posições que “naturalmente” sujeitos ocupam, e uma série de aspectos se repetem em diferentes contextos escolares. Forquin corrobora com esta compreensão quando analisa que:

A escola é também um mundo social, que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolo. (FORQUIN, 1993, p. 167)

A escola ao mesmo tempo em que se ocupou em transmitir determinados conhecimentos sistematizados, realizou também um trabalho de inculcação de valores, de determinadas normas de conduta e comportamento, noções de tempos e espaços diferenciados, e fez isto de modo tão eficiente que internalizamos e “naturalizamos” suas estruturas: a divisão em séries e graus, o sistema de exames, de classificação, aprovação e reprovação, sua disposição física, a compartimentalização das áreas de conhecimento em disciplinas estanques distribuídas numa grade curricular.

Dominique Julia tratando da forma como a escola constituiu sua cultura no mundo moderno, aborda que:

[...] não somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamento e de *habitus* que exige uma ciência de governos transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade [...]. A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências. (JULIA apud BOTO, 2003, p. 384)

Complementando a compreensão da instauração de uma cultura escolar, Viñao Frago (2000) chama atenção para o modo como a escola socializou determinadas acepções sobre tempo e espaço. Para este autor, os espaços e tempos escolares não são estruturas neutras, trazem subjacente uma determinada

concepção educativa, e condicionam as formas como acontece o processo ensino-aprendizagem, na medida em possibilitam ou impedem a realização de uma ou outra atividade.

As dimensões espaço e tempo não apenas configuram a estrutura das instituições educativas, mas também, socializam determinados conteúdos simbólicos acerca dos usos que podem ser feitos dos locais dentro da escola, das expectativas de comportamento que os indivíduos devem apresentar, do tempo da aprendizagem, das posições dos sujeitos dentro da estrutura escolar.

Foucault (1987) desenvolveu uma análise<sup>8</sup> sobre a disposição física dos espaços e do tempo em instituições escolares problematizando sua vinculação ao poder disciplinar. Este autor compreende que a disciplina se articula na disposição dos indivíduos no espaço/tempo, de modo a possibilitar a sua individualização, a vigilância e o controle constante sobre os seus corpos e ações. Subjacente à arquitetura escolar existe uma lógica de repartição espacial e distribuição dos indivíduos em lugares, posições e funções, bem como numa rede de relações, poderes e hierarquias.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. [...] Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1987, p. 126).

A organização em séries, classes, e destas em fileiras, tornou-se característica do espaço escolar e eixo estrutural do desenvolvimento da atividade educativa. Nesta perspectiva ganhou forma e sentido uma noção especial de tempo que impregna a prática pedagógica. Tal noção especificou a duração da formação e da aprendizagem; estabeleceu estágios, graduações e rituais de passagem; classificou os estudantes em graus e notas, conforme seu desempenho ao transitar pelos estágios pré-estabelecidos; organizou os programas de conteúdos em uma escala temporal linear e evolutiva, decompondo as atividades pedagógicas em ordem crescente de dificuldade e complexidade. Nas palavras de Michel Foucault :

---

<sup>8</sup> Em específico na obra *Vigiar e Punir*, em que o autor desenvolve uma análise sobre mecanismos de controle e coerção em instituições prisionais e disciplinares (incluindo aí instituição escolar) durante os séculos XVII e XVIII.

A colocação em “série” das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem; possibilidade de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo. [...] O poder se articula diretamente sobre o tempo, realiza o controle dele e garante sua utilização (FOUCAULT, 1987, p.136).

Espaço e tempo se estabelecem como dimensões da cultura escolar que ao mesmo tempo em que estruturam a instituição dentro de uma “organicidade racional”, se configuram também como instâncias que inculcam determinados valores, idéias, regras, normas de comportamentos e rituais, e que transmitem um conteúdo simbólico e silencioso que se incorpora a nossa subjetividade e ao nosso corpo.

O modelo de escola instituído nas sociedades modernas européias - que estamos chamando de Escola Única - firmou-se a partir da concepção de universalidade da razão e da ciência, bem como de uma cultura letrada sob um discurso de formação do cidadão e de mobilidade social. Foi a consideração da existência de um tipo de conhecimento objetivo, que se fixa independente das distinções culturais, das preferências, dos costumes, dos problemas locais, que caracterizou a concretização e universalização deste modelo escolar hegemônico.

Tal concepção contribuiu para a legitimação da ciência considerada como único instrumento revelador do mundo ao homem (JAPIASSU, 2000). A consideração tomada como fundante foi a de que conhecimento científico é universal, "supra-cultural"; característica que o coloca em posição privilegiada em relação aos outros conhecimentos, estes considerados como assistemáticos, espontâneos, não-elaborados e populares. O conhecimento científico passou a ser encarado como a metanarrativa por meio da qual se poderia organizar todo trabalho educativo escolar. Dentro desta perspectiva, a escola foi colocada como o lugar difusor deste tipo de conhecimento, por conseguinte, silenciando da sua esfera outras formas de conhecimento e saberes<sup>9</sup>, e, mais do que isso, atribuiu-lhes uma valoração inferior.

A representação de escola enquanto uma instituição propulsora da ascensão social dos indivíduos (mais capacitados), independente da sua posição social,

---

<sup>9</sup> Oriundos de grupos humanos e culturas menos prestigiadas, privilegiadas.



tornou-se obsoleta tão logo esta se revelou como, também, uma instância reprodutora da ordem social instituída que privilegiava uma cultura específica. Sobre este aspecto Carlota Boto coloca que:

[...] o ethos da ação escolar fala mais perto a este ou àquele extrato da sociedade, agindo enquanto violência simbólica em camada pouco familiarizada com o repertório da escolarização. Bourdieu (1979) sublinha a força do arbitrário cultural como marca da ação educativa. A mesma escola que vem a público fazendo apanágio do progresso, da civilização e da cultura é a escola que recorta seu próprio olhar sobre a cultura; e que, ao fazer isso, faz mais: cria uma cultura própria, especificamente escolar, que não vem por empréstimo, transposição ou adequação didática dos conteúdos culturais, mas, fundamentalmente, por um gesto de apropriação, de reinvenção, de criação. (BOTO, 2001, p. 159)

Ao longo da nossa história educacional, esse modelo instituído de escola contribuiu para a geração de pedagogias assimilativas, ou seja, pedagogias centradas "no processo de incorporação de conceitos, idéias que são definidas a partir de um único referencial". (MORAIS, 2001, p.1). Essas pedagogias assimilativas, podem ser identificadas na área educacional brasileira em diversas correntes pedagógicas que partiam (partem, pois ainda estão presentes na educação brasileira) da ênfase no aspecto cognitivo e da aquisição intelectual de um tipo privilegiado de conhecimento, o qual passou a ser considerado como algo já dado, ideal para a formação do tipo certo de homem (cidadão, racional, automonitorado, disciplinado etc.).

O trabalho pedagógico, dentro dessa perspectiva, consistia na identificação e transmissão dos conteúdos simbólicos que precisavam ser assimilados pelos indivíduos, a fim de que estes pudessem ser transformados num modelo idealizado de homem que seria capaz de atender as demandas de qualificação exigidas pelo mundo social em que era levado a viver. Cabia à escola transformar o conhecimento elaborado (científico) em conhecimento escolar. E esta transformação se dava por meio de uma seleção, seqüenciação e simplificação do conhecimento científico para efeito de sua transmissão e assimilação gradativa. A respeito disso, Feyerabend nos indica que:

[...] uma pequena lavagem cerebral muito fará no sentido de tornar a história da ciência mais insípida, mais simples, mais uniforme, mais objetiva e mais facilmente acessível a tratamento por meio de regras imutáveis. A educação científica, tal como hoje a conhecemos, tem precisamente esse objetivo. Simplifica a ciência, simplificando seus elementos: antes de tudo, define-se um campo de pesquisa; esse campo é

desligado do resto da História (a Física, por exemplo, é separada da Metafísica e da Teologia) e recebe uma lógica própria. (FEYERABEND, 1977, p. 21)

Esse processo de transformação do conhecimento científico em conteúdo escolar implicou em uma simplificação e numa alienação histórica da própria ciência. Isto contribuiu tanto para a sua fragmentação em disciplinas estanques - com fins de atender a um modo instituído de organização do trabalho pedagógico, chamado de Grade Curricular -, quanto para a incorporação nesses conteúdos de uma ideologia e de conjunto de valores oriundos do referencial cultural do grupo hegemônico. Por outro lado, ficou evidente que a separação feita entre a ciência e a pluralidade cultural não possui um motivo objetivo de acontecer, esta divisão se apresenta muito mais no plano ideológico.

[...] descobrimos que não existe nada na natureza da ciência que exclua a variedade cultural. Esta não colide com a ciência numa perspectiva de investigação livre e ilimitada, mas interferem filosofias como o 'racionalismo' ou 'humanismo científico' e um agente às vezes chamado Razão, que se serve de uma imagem gélida e distorcida da ciência a fim de conseguir a aceitação de suas próprias crenças antediluvianas. (FEYERABEND, 1991, p. 22).

Segundo Serpa (2004), subjacente a essas teorias pedagógicas encontra-se uma educação de caráter manipulativo e excludente, pois visavam à transformação e assimilação do indivíduo numa cultura nacional e científica, ao mesmo tempo, que promoviam uma hierarquização entre as formas de conhecimento.

Esse modelo educacional fez com que a centralidade do processo educativo se voltasse para o ato de ensinar, "[...] como forma de manipulação, a fim de transformar o Outro, culturalmente singular, no Eu, expressão da cultura nacional, a cultura do Rei." (SERPA, 2004, p. 153). Daí, podemos entender certo reducionismo da educação escolar nas análises feitas no campo da Pedagogia, que muitas vezes tem encarado os problemas educacionais - por sinal muitos - como questões apenas de ordem didático-metodológico, sem uma problematização mais profunda dos valores e interesses que estão submersos nos conteúdos simbólicos que são transmitidos pela escola.

Essa centralidade no ensino reforçou também a presença, no contexto escolar, de uma postura verticalizada, em que as posições de quem aprende (alunos) e de quem ensina (professor) se encontram hierarquicamente definidas: o

professor é aquele que professa uma verdade (científica) que deve ser assimilada, sem contestação, pelo aluno.

O que se tornou paradigmático na concepção moderna da escola foi o princípio da Identidade. Este princípio ancorou-se na capacidade que as sociedades ocidentais modernas (eurocêntricas) criaram de construir modelos absolutos, atemporais, aplicáveis em qualquer parte do mundo, e isto foi inspirado pela crença na existência de um conhecimento objetivo, verdadeiro, que levaria, tanto o indivíduo quanto às sociedades, à independência e ao progresso; um tipo de conhecimento que possuía uma autoridade universal, e que não estava suscetível a dúvida, pois, advinha da potencialidade mais elevada do ser humano, ou seja, da razão. (JAPIASSU, 2000).

O paradigma da Identidade impulsionou a defesa de uma concepção específica de mundo (europeu, capitalista), em que a multiplicidade dos grupos humanos poderia ser subjugada a uma uniformidade, ou seja, a uma adequação da sua cultura, dos seus modos de vida para outros que eram considerados mais elevados, civilizados. As sociedades modernas processaram este referencial paradigmático através da tentativa de eliminação de tudo aquilo que fosse diferente, diverso dela, e esta eliminação veio se dando tanto pela força física, quanto pela força simbólica, na qual a Escola Única serviu como um instrumento privilegiado. Como nos coloca Feyerabend:

Para muitas sociedades, adquirir conhecimentos fazia parte da vida; o conhecimento era relevante e refletia as preocupações pessoais e do grupo. A imposição da escolaridade, instrução, informação objetiva independente das preferências e problemas locais esvaziou a existência de seus ingredientes epistemológicos, tornando-a estéril e destituída de significado. Também aqui o Ocidente tomou a iniciativa separando as escolas da vida e sujeitando esta às regras escolásticas. (FEYERABEND, 1991, p. 13)

Segundo Felipe Serpa (2004), a identidade tomada como fundante forjou na sociedade moderna uma lógica de inclusão, que gerou, por outro lado, a exclusão ou intolerância com indivíduos e grupos humanos considerados como diferentes ou divergentes, através de um processo de alienação de sua própria cultura, em nome de uma nova ordem social e de cultura hegemônica.

Trata-se de uma inclusão excludente, pois previa não somente a incorporação do indivíduo ou grupo humano a um modelo social, econômico e cultural já definido,

mas também a inculcação dos valores e da cultura do grupo dominante, por meio da desqualificação dos conhecimentos e da cultura originária do indivíduo.

Em outras palavras, isso significa incluir para excluir, pois a escola ao privilegiar apenas um referencial (cultural; de saber; de produção do conhecimento) em torno do qual se organiza todo trabalho pedagógico, simultaneamente, ela desqualifica e delega ao fracasso escolar todos aqueles que *a priori* não compartilham do referencial eleito. Estes são levados a negociar e a adequar-se a outro sistema de significação próprio da cultura escolar, que se aproxima e toma como referência os códigos, valores, a cultura de um grupo de determinado extrato da sociedade.

Como vimos, historicamente, a Escola Única, apesar de ter todo o seu discurso pautado na inclusão social e na igualdade entre os indivíduos (conceitos à primeira vista louváveis), veio contribuindo para a desigualdade e exclusão, principalmente daqueles oriundos das camadas populares. O ideário professado de inclusão escolar veio servindo como estratégia discursiva para confirmação/integração cultural das posições sociais, reafirmando valores segregativos e desigualdades sociais.

Contudo, vale chamar atenção para essa pretensa homogeneização e desqualificação apregoada pela escola única, que não se instala de forma direta e uniforme nos diferentes contextos socioculturais, isto seria uma compreensão ingênua e passiva dos grupos humanos, da sua capacidade de recepção, ressignificação e resistência aos modelos instituídos.

A escola única não pode ser vista numa perspectiva unidirecional, como um modelo que se instala uniformemente. Trata-se de um modelo hegemônico, que propalou determinados valores, referenciais e rituais que configuraram o que identificamos como espaço escolar, mas essa hegemonia é relativa e se manifesta de diferentes formas. Cada contexto escolar é estruturado, significado e ressignificado pelos sujeitos que estão envolvidos.

Como bem lembra Dayrell (1996), a escola é um espaço sociocultural, por um lado constituído por uma dimensão institucional, que configura e estabelece um conjunto de normas, práticas, regras e liturgias que visam a unificar, conformar e delimitar as ações dos sujeitos envolvidos. Por outro lado, na complexa rede de relações que se configura no cotidiano, esses mesmos sujeitos apropriam e reelaboram constantemente essas normas, práticas e liturgias, dando forma à vida

escolar, estabelecendo alianças, conflitos, negociações, estratégias individuais e coletivas de acordo e transgressões ao instituído.

Partindo dessa compreensão, podemos entender os espaços escolares como também espaços de conflitos e negociações constantes, em que o instituído e a possibilidade de (re)criação e transformação se coloca a todo instante.

Ainda vivemos em um mundo impregnado pela verticalidade de determinados valores da escola única, as nossas concepções e os nossos referenciais conservam sinais desse paradigma educacional, que continua tendo sua importância no nosso movimento histórico.

As marcas da Escola Única ainda estão muito fortes no nosso sistema educacional, que privilegiando a reprodução da ideologia capitalista, vem recorrendo a reestruturações no sistema de ensino, a fim de adequar os indivíduos aos novos artefatos tecnológicos, sob a regência da ordem Mercado, gerando, por conseguinte, competitividade e desigualdades. O conhecimento continua marcado pela perspectiva unitária, transformando-se muitas vezes em um bem de consumo.

Necessitamos que uma outra educação escolar seja construída, e esta precisa ter a compreensão da pluralidade dos conhecimentos e dos seus processos múltiplos de construção. Ter a educação a serviço de um sistema hegemônico que estabelece padrões sociais e de sujeitos, é reduzir as suas possibilidades de mudança social e é, ainda, uma negação das formas de resistência dos grupos humanos que se encontram marginalizados por essa ordem universal. Tão importante quanto formar indivíduos com competências e habilidades específicas para viver no mundo globalizado, é oportunizar o desenvolvimento da sensibilidade destes, tornando-os capazes de conviver com a multiplicidade, com as diferenças e com a instabilidade do mundo contemporâneo.

### 3 TEMPOS CRÍTICOS PARA ESCOLA

---

Os avanços científicos e tecnológicos conquistados nos últimos séculos, impactaram fortemente a vida cotidiana, contribuíram para mudanças significativas na civilização ocidental: “encurtaram” distâncias, sincronizaram o tempo/espço por meio do desenvolvimento dos meios de comunicação e processamento da informação, permitiram a produção de bens em grande escala e, conseqüentemente, acúmulo de riquezas e o acirramento das diferenças entre homens e as nações.

Moraes (2000) aponta que a ênfase numa racionalidade instrumental como forma de controle e dominação da natureza e do homem, impingiu ao mundo moderno um conjunto de modelos e valores baseados na idéia de progresso material ilimitado — em que o homem, cada vez mais, poderia apropriar-se da natureza, das técnicas e das suas contribuições para industrialização, vislumbrando um acréscimo contínuo de produtividade e riqueza — e no conhecimento científico tomado como base de uma visão utilitarista voltada para o controle, a previsibilidade e a manipulação do contexto físico.

Contudo, a pretensa homogeneidade advinda da idéia de progresso começou a demonstrar seus limites, tão logo estes pressupostos se desvincularam dos princípios humanistas, aparentemente louváveis (liberdade, igualdade, fraternidade), e começaram a servir como instrumentos de poder para esquemas totalitários, justificando os seus processos de dominação:

[...] Nada é tão perigoso quanto a certeza de ter razão. Nada custa tanta destruição quanto a obsessão de uma verdade considerada como absoluta. Todos os crimes da História são conseqüência de algum fanatismo. Todos os massacres foram realizados por virtude: em nome da religião perfeita, do racionalismo legítimo, da política idônea, da ideologia justa: em suma, em nome do combater contra a verdade do outro, do combate contra o Satã. (JACOB, apud JAPIASSU, 2000)

O capitalismo enquanto modo de gestão da vida social veio gerando um processo de monetarização (de aparência irreversível) da sociedade, é o que Milton Santos (2001) vai denominar de tirania do dinheiro. Trata-se da ênfase que foi sendo dada ao aspecto econômico/financeiro, o qual passou a servir de base reguladora do desenvolvimento dos países, submetendo-os a um jogo de mercado num nível

global. Daí, o poder que instâncias como Banco Mundial, Fundo Monetário, dentre outras, vão assumir no cenário social contemporâneo.

Segundo Moraes (2000), foi se firmando um mundo baseado na quantificação, cuja mentalidade fundante foi a do acúmulo de bens materiais, incentivando a propagação do consumismo, da competitividade, do individualismo e do raciocínio manipulativo, característico de uma era industrial, gerando catástrofes ambientais e humanas de aparência irreparável (poluição, guerras atômicas, pobreza, acirramento das desigualdades).

No lugar do homem soberano foram se percebendo traços de um sujeito fragmentado em corpo e mente, em razão e emoção, alienado do seu trabalho, da natureza, dos outros e de si próprio. Tendo os seus anseios, paixões e desejos manipulados e administrados por um sistema que segue uma lógica própria, e que, ao mesmo tempo, reduz a atuação de *ser* cidadão ao mero papel de consumidor. (MORAES, 2000, p.43)

Se, por um lado, os avanços científicos possibilitaram a produção extraordinária de uma base material e tecnológica desconhecida em tempos pretéritos, - com um especial progresso das tecnologias da comunicação e da informação que vão permitir, potencialmente, um conhecimento acelerado dos acontecimentos de qualquer parte do mundo - por outro, as conseqüências geradas pelo êxito do paradigma ocidental ocasionaram também problemas cruciais na ordem social, na esfera planetária. Como expõe Feyerabend:

As tribos 'primitivas' sabiam como fazer face a catástrofes naturais como pragas, inundações, seca - possuíam um 'sistema imunológico' que lhes permitia superar uma enorme variedade de ameaças do organismo. Em épocas normais, exploravam o seu meio envolvente sem o danificar, aplicando os conhecimentos de propriedades de plantas, mudanças climáticas e interações ecológicas que estamos a recuperar muito lentamente [...]. Estes conhecimentos foram gravemente afectados e parcialmente destruídos, primeiro pelos *gangsters* (grifos do autor) do colonialismo e depois pelos humanitários do auxílio para o desenvolvimento. A conseqüente incapacidade de grandes partes do chamado Terceiro Mundo é o resultado da, não uma razão para a, interferência exterior. (FEYERABEND, 1991, p. 346-347)

Segundo Maffesoli (1994), chegamos a um estado de saturação do modelo político e econômico, bem como dos mitos - Razão, Pátria, Progresso - que foram constitutivos da mentalidade moderna. Em outros termos, isto significa que um conjunto de valores forjados na modernidade estão chegando ao desgaste

(principalmente, nos países considerados de Terceiro Mundo), gerando, no nível da vida cotidiana, um sentimento de incerteza e de até descrença quanto ao futuro e à resolução dos grandes problemas sociais (fome, desemprego, miséria, etc).

A saturação da racionalidade moderna universalizante e homogeneizadora foi propulsora do desencantamento da razão enquanto um instrumental único, capaz de fornecer uma base sólida sobre a qual seria possível construir modelos objetivos de realidade, de homem, de comportamento e valores.

Milton Santos (2000), caracterizou o momento que atualmente vivemos como período e como crise. Como período, pois, suas variantes características se estabelecem em toda parte, influenciando tudo, direta ou indiretamente (a chamada globalização). Como uma crise, porque as mesmas variantes instituídas do sistema encontram-se constantemente em choque, fazendo exigências de novas configurações:

Na esfera da racionalidade hegemônica, pequena margem é deixada para a variedade, a criatividade, a espontaneidade. Enquanto isso, surgem, nas outras esferas, contra-racionalidades e racionalidades paralelas corriqueiramente chamadas de irracionalidades, mas que na realidade constituem outras formas de racionalidade. Estas são produzidas e mantidas pelos que estão 'embaixo', sobretudo os pobres, que desse modo conseguem escapar ao totalitarismo da racionalidade dominante. (SANTOS, 2000, p. 121)

Desta forma, o cenário social contemporâneo encontra-se marcado pela concomitância de valores modernos e da crise destes. A complexidade dos fenômenos que têm configurado os contextos sociais contemporâneos faz emergir, no âmbito da educação escolar, diversas demandas. É a própria concepção de escola que vem sendo colocada em questão, assim como suas funções, suas culturas, seus modos de se relacionar com o conhecimento, com a formação das novas gerações e suas identidades/diferenças pessoais, culturais e sociais.

Trataremos a seguir sobre alguns aspectos emergentes na contemporaneidade, que vêm sinalizando exigências de reestruturação da instituição escolar, colocando questões que precisam ser encaradas e repensadas pelo campo educacional.



### 3.1 A CRISE DAS METANARRATIVAS E A EDUCAÇÃO

O primeiro aspecto que iremos abordar refere-se à chamada crise das metanarrativas, apontada por alguns autores<sup>10</sup> como uma das marcas características da atualidade. Lyotard (2004) é um dos pensadores que coaduna com tal perspectiva. Em sua obra “**A condição pós-moderna**”, anuncia que as sociedades e culturas contemporâneas encontram-se marcadas pela incredulidade nas metanarrativas, que até então vinham fornecendo esquemas explicativos globais e atemporais. Nesse contexto, desestabilizaram-se os metarrelatos que constituíram o ideário moderno, tais como: a Razão, a Verdade, o Progresso, o Sujeito, a Ciência, que desvinculados dos seus princípios humanistas, revelaram muitas vezes seu caráter totalitário e opressor<sup>11</sup>. Estes quadros teóricos e explicativos universalizantes se tornaram insuficientes frente à multiplicidade e complexidade dos grupos humanos.

A consideração central de Lyotard é a de que o saber nas sociedades ditas pós-industriais mudou de estatuto, e esta transformação deveu-se aos avanços tecnológicos e ao processo de informatização das mesmas. Os dispositivos de legitimação (especulação e emancipação) utilizados pela ciência moderna, que estavam ancorados na filosofia metafísica, entraram em declínio, fazendo emergir novos jogos de linguagem que flexibilizam as fronteiras que delimitavam as disciplinas; abrem-se espaços para o surgimento de novos campos de saber interdisciplinares. A ciência “perde os seus atores, os grandes heróis, os grandes perigos, os grandes périplos e o grande objetivo” (LYOTARD, 2004, p. XVI), passa a ser considerada como mais uma modalidade de conhecimento dentre tantas, fragilizando seu estatuto de superioridade, encontra-se imbricada cada vez mais com os artefatos tecnológicos.

O desenvolvimento das tecnologias, com ênfase naquelas ditas de informação e comunicação, muda a natureza da ciência na medida em que introduz um tratamento informático naquilo que ela produz. Trata-se de uma concepção

---

<sup>10</sup> LYOTARD (2004); MAFESSOLI (1994); BHABHA (2005), e outros.

<sup>11</sup> Como enfaticamente analisou JAPIASSU(2000): “O racionalismo científico não conseguiu produzir sociedades mais justas e fraternas. Nem tampouco, fez do homem um sujeito livre e independente, conforme prometera. A *civilização ocidental* e seu racionalismo não trouxeram ordem e luzes onde antes “havia” caos e obscurantismo, ela na realidade, introduziu um modo, uma ordem especial regida por mecanismos especiais, aos quais se aliaram intencionalidades capitalistas[...]”

operacional da ciência, que afeta tanto os seus meios de circulação quanto de produção. Como explicita Lyotard (2004, p. 4):

[...] Pode-se então prever que tudo o que no saber constituído não é traduzível em quantidades de informação será abandonado, e que a orientação de novas pesquisas se subordinará à condição de tradutibilidade dos resultados eventuais em linguagem de máquina. Tanto os 'produtores' de saber como os utilizadores devem e deverão ter os meios de traduzir nestas linguagens o que alguns buscam inventar e outros aprender. (LYOTARD, 2004, p. 4)

O saber científico - que antes servia como a base de formação intelectual e moral do cidadão nacional -, deixa de ter um valor em si mesmo, perdeu seu "*valor de uso*"<sup>12</sup>, ele agora se legitima pelo critério de desempenho. O que se busca não é mais a verdade ou emancipação do sujeito, mas o aumento de poder e dinheiro que se consegue por meio da capacidade de tornar a performance do sistema social mais eficiente, o que permite um maior controle do contexto.

A informação científica na atualidade se constituiu enquanto mercadoria vendável e consumível, se firma pelo seu *valor de troca*<sup>13</sup>, por ela se instala a arena onde os grupos sociais disputam sua produção, armazenamento e disseminação, bem como o poder político e econômico.

Nesse contexto, a pedagogia e a escola são deslocadas de sua função primordial de formação humanística e emancipatória do sujeito; sob a lógica do desempenho voltam-se para uma formação mais informativa e profissionalizante, baseada no desenvolvimento de habilidades para lidar com e articular as novas linguagens e os artefatos tecnológicos.

Lyotard (2004) chama a atenção para o fato que na sociedade contemporânea não se prescinde da Pedagogia, seus métodos é que tendem a serem mudados; a tendência é ensinar não mais os conteúdos, mas os modos de uso dos terminais (computadores), as novas linguagens, as formas de se buscarem as informações de que se precisa.

---

<sup>12</sup> Termo utilizado por Lyotard para designar o caráter e o papel formativo do saber. "[...] a aquisição é indissociável da formação (*Bildung*) [grifo do autor] do espírito, e mesmo da pessoa." LYOTARD (2004, p. 4)

<sup>13</sup> Termo utilizado por Lyotard para designar o caráter mercadológico do saber. "[...] O saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado." LYOTARD (2004, p. 5)

A interdisciplinaridade toma a cena escolar, colidindo com a delimitação tradicional das disciplinas organizadas na grade curricular. A escola e professor “perdem” a sua centralidade como eixo difusor desse conhecimento, ele já se encontra disseminado nas bibliotecas, nos laboratórios de pesquisa, nos arquivos públicos, nos bancos de dados disponíveis nas memórias-máquinas. A relação professor-aluno tende a se horizontalizar, pois o primeiro já não é único detentor do conhecimento e da informação.

A estrutura horizontal da rede característica das tecnologias contemporâneas apresenta também uma potencialidade que permite a conexão e intercambiamento entre os diversos grupos humanos, abrindo assim espaço para participação destes, não apenas como meros consumidores de produtos, mas também como produtores de conhecimento:

[...] Esse processo social des-constrói a inclusão, porque todos os grupos humanos serão produtores e consumidores de conhecimento. O Outro e o Eu conviverão no entre-lugar das suas culturas e formas de vida, no interior do território planetarizado. Não mais haverá uma Grande Narrativa para legitimar hegemonias universais, o que exigirá uma nova educação. (SERPA, 2004, p. 156)

Sob o ponto de vista da práxis pedagógica, podemos estabelecer uma analogia do esquema horizontal característico das tecnologias de comunicação em rede ao espaço educacional, o que possibilita a participação de todos os pontos constituintes, ou seja, dos sujeitos envolvidos no processo educativo, de forma não-linear e não-hierárquica, de forma que as relações educativas tornam-se mais colaborativas e diversificadas.

Diante deste contexto cultural, de mudança no estatuto do conhecimento científico que servira outrora como metanarrativa legitimadora do modelo escolar moderno, o que se coloca para Pedagogia é o descentramento do cognitivo e assimilação intelectual, já que as memórias artificiais são superiores às memórias humanas em capacidade de armazenamento e processamento da informação.

Uma das questões que se põe é a de como a educação escolar pode contribuir para o desenvolvimento não apenas do intelecto, mas também e principalmente, das múltiplas inteligências dos indivíduos, necessárias para lidar e poder articular com as novas configurações, linguagens e inconstâncias da sociedade contemporânea?

### 3.2 A QUESTÃO DO SUJEITO E A EDUCAÇÃO

Um segundo aspecto que levanta questionamentos na área educacional, é a noção moderna de sujeito, tão central na perspectiva da escola única.

Segundo Hall (1997), a contemporaneidade é marcada pelo descentramento do sujeito moderno; aquele sujeito consciente, racional, emancipado, de identidade fixa e estável entrou em crise no contexto atual.

Hall aponta cinco mudanças ocorridas no âmbito das teorias sociais e Ciências Humanas - principalmente a partir da segunda metade do século XX -, que são passíveis de explicar o movimento de deslocamento da identidade moderna fixa, estável e racional para identidades flexíveis, contraditórias e abertas.

A primeira transformação a que esse autor se refere encontra-se no pensamento marxista, tal como interpretado por Louis Althusser. Para Hall (1997, p.34-36) Althusser, ao colocar no centro do seu sistema teórico relações sociais (formas de produção, exploração do homem pela força de trabalho, *mais-valia*) e não mais uma noção idealizada de homem, deslocou dois pressupostos centrais na concepção moderna de sujeito: que existe uma essência humana universal, e que tal essência é uma propriedade de cada sujeito particular.

A segunda mudança deveu-se às elaborações teóricas de Freud acerca do inconsciente. Na teoria de Freud, segundo a compreensão de HALL (1997, p. 36-40), o conceito de sujeito cômico e racional, de identidade fixa e imutável, é desestabilizado pela descoberta de que a subjetividade, identidade e os desejos do homem são resultantes de processos psíquicos inconscientes, os quais funcionam através de mecanismos que diferem dos da Razão. Sendo assim, a identidade não pode ser considerada como algo inato, essencial, que o indivíduo já traz consigo quando nasce, mas ela é permanentemente construída por meio de processos inconscientes, a partir da relação que se estabelece com o Outro, com o exterior.

O próximo ponto de deslocamento do sujeito, está associado ao trabalho do lingüista Ferdinand de Saussure. Segundo Hall (1997, p. 40-41), Saussure negava a noção de autoria do homem quanto as suas afirmações e significados, pois considerava que a língua tem pré-existência em relação a ele. Logo, para produzir significados o homem tem que adentrar e compartilhar das normas da língua e dos sistemas de significados de sua cultura.

O quarto descentramento do sujeito e da identidade veio do pensamento de Foucault, e da noção de poder disciplinar que desenvolveu. Hall (1997), coloca que no trabalho do Foucault este poder disciplinar está focado na vigilância e controle do corpo, com fins de produzir um corpo dócil, portanto, produtivo. Ele está presente e visível, principalmente nas instituições que se desenvolveram durante o século XIX, tais como: quartel, escola, hospital, clínica. As técnicas utilizadas pelo poder disciplinar envolvem a produção de um saber do homem que, ao mesmo tempo, o individualiza, o regula.

Por fim, Hall (1997, p. 43 - 46) analisa o feminismo, considerado tanto como movimento social quanto crítica teórica. Juntamente com outros movimentos sociais, o feminismo colocou na pauta social a política da identidade, dando visibilidade aos vários atores sociais (jovens, homossexuais, negros, etc.). Além disso, levantou outros questionamentos que colocaram em xeque o sujeito moderno, tais como: a questão da diferença sexual e as concepções rígidas e genéricas de identidade, contestação da posição social das mulheres, a formação das identidades sexuais e de gênero e os múltiplos processos de identificação.

A noção de sujeito - tão cara aos modernos e tão central na perspectiva da escola única e da Pedagogia -, vê-se no cenário contemporâneo deslocada, fragmentada. Para Silva:

O sujeito moderno só existe como resultado dos aparatos discursivos e lingüísticos que assim o construíram. Aquilo que é visto como essência e como fundamentalmente 'humano' não é (sic) nada mais do que o produto das condições de sua constituição. O sujeito moderno, longe de constituir uma essência e atemporal é aquilo que foi feito dele. Sua apresentação esconde o processo de sua manufatura. SILVA (1996, p. 255) *ipsis literis*

Diante desse quadro, não cabe mais a pressuposição da existência de uma essência central, passível de ser pedagogicamente manipulável, a fim de se formar um determinado tipo de sujeito, capaz de através da sua razão enxergar a si mesmo e a sociedade de modo transparente, possível de ser transformada. Isso só vem a demonstrar que a formação da subjetividade e identidade/diferença do individuo é muito mais complexa do que a nossa Pedagogia supunha. Como lidar com essa complexidade sem para tanto recorrer a alguma grande narrativa legitimadora, se constitui hoje um dos grandes desafios para o campo educacional.

### 3.3 GLOBALIZAÇÃO, PLURALIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO

O terceiro tema a ser tratado, que tem provocado questões cruciais para o campo educacional, é a globalização e a emergência da multiplicidade cultural.

O que caracteriza o cenário social globalizado é a fluidez de fronteiras tanto econômicas quanto políticas, sócio-históricas, ecológicas e culturais. Stuart Hall (1997; 2003) considera a globalização como um fenômeno de desterritorialização dos contextos nacionais, em detrimento da confecção de um sistema global que se interpõe transnacionalizado, marcado pelo intercambiamento e pela lógica do capitalismo neoliberal, esta fundada nas leis do mercado e consumo. Neste contexto, o poder decisório dos Estados-nação e a soberania e identidade nacional são desestabilizados, bem como o binômio tempo/espaço vem sendo redimensionado frente à base material e tecnológica que já temos e vem sendo produzida.

A inserção e o desenvolvimento cada vez mais forte das tecnologias da comunicação e informação no mundo social vêm também introduzindo novos elementos que corroboram a configuração da atualidade. Os novos aparatos tecnológicos, que têm no computador sua expressão mais forte, trouxeram a possibilidade de combinar e unir diversas tecnologias. Deste modo, aumentou-se a velocidade de comunicação e de veiculação e produção da informação (que é hoje uma das grandes mercadorias, lugar onde ocorrem os conflitos entre grupos sociais); os espaços físicos ganham novos significados, por meio da planetarização do território<sup>14</sup>; a relação homem-máquina passa a se estabelecer numa outra dimensão, pois essas tecnologias não podem ser consideradas apenas como novas máquinas, já que a partir delas uma outra lógica vem sendo configurada, novas relações sociais são instauradas, gerando outras possibilidades para o pensar, o produzir e o conviver.(SERPA, 2004)

Candau (2002) nos sinaliza três perspectivas básicas por meio das quais a globalização pode ser compreendida: a primeira é que ela é *não-recente* – o global e o local, o moderno e o tradicional co-habitam há muito tempo no espaço social; segunda, que ela é *não-linear* - não existem estágios a serem ultrapassados, a fim

---

<sup>14</sup> Segundo Serpa (2004, p. 147), esta planetarização do território foi proporcionada pela estrutura da rede característica das tecnologias contemporâneas, em que o espaço ficou sincronizado e o tempo totalizado espacialmente.

de se chegar uma versão final que englobe toda a história humana; e terceira, que ela é *plural* – existem várias globalizações, os diferentes conjuntos de relações sociais e grupos humanos originam e vivenciam de modos diferentes o fenômeno da globalização. Cada local, dependendo da sua posição dentro do capitalismo (país central ou periférico) vivenciará uma forma de globalização, e esta também será percebida de modo diferente pelos grupos que compõem a mesma nação.

A idéia recorrente que se tem acerca da globalização é que esta levaria a um processo de homogeneização<sup>15</sup> do mundo; transformaria cidadãos nacionais em cidadãos globais padronizados; faria com que expressões singulares fossem trocadas por outras mais uniformes, planetárias, e que através da indústria cultural conseguiria homogeneizar os indivíduos e grupos humanos.

No entanto, essa perspectiva não se confirma totalmente. Embora não se possa negar o impacto globalizante hegemônico, a transposição de elementos culturais globais nos diversos contextos sociais não se dá de modo direto e assimilativo; as culturas locais reelaboram, ressignificam, se apropriam e resistem de diferentes formas às influências emanadas do global. Assim o global para se instalar tem que reconhecer as diferenças e a pluralidade cultural dos grupos sociais. Esta é na verdade, uma dinâmica complexa em que se encontram implicadas relações de negociação cultural e de poder.

A globalização no contexto pós-moderno<sup>16</sup> se revela complexa e contraditória, faz emergir inúmeros processos de hibridização (CANCLINI, 1997; HALL, 1997), - em sua dinâmica homogeneizante ancorada em uma cultura ocidental centrada na lógica do consumo -, e movimentos de afirmação da diferença (de cunho nacionalista ou étnico-culturais) e de resistência aos processos de hegemonia. Acerca disso Hall afirmou:

---

<sup>15</sup> Hall (1997, p.77- 80) destaca três perspectivas em que a globalização não deve restringida ao aspecto homogeneizante: 1) Paralela à tendência de homogeneização global, há também um fascínio pela diferença e o interesse pelo local, a ser explorado devido a sua diferenciação. 2) A globalização é distribuída de forma desigual entre as populações, ela tem a sua “geometria do poder”, e 3) Embora a globalização seja um fenômeno ocidental, ela também recebe influências dos países periféricos e isso contribui para pluralizar as identificações.

<sup>16</sup> Homi Bhabha (2005, p.23-24) considera que: “A significação mais ampla da condição pós-moderna reside na consciência de que os ‘limites’ epistemológicos daqueles ideais etnocêntricos são também fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidade vigiada[...]” A crise das metanarrativas traz em intrinsecamente a crise da idéia de progresso, de evolução social e de uma única história, superior às outras.

Juntamente com as tendências homogeneizante da globalização, existe a 'proliferação subalterna da diferença'. Trata-se de um paradoxo da globalização contemporânea o fato de que, culturalmente, as coisas pareçam mais ou menos semelhantes entre si (um tipo de americanização da cultura global, por exemplo). Entretanto, concomitantemente, há a proliferação das 'diferenças'. O eixo 'vertical' do poder cultural, econômico e tecnológico parece estar sempre marcado e compensado por conexões laterais, o que produz uma visão de mundo composta de muitas diferenças 'locais', as quais o 'global-vertical' é obrigado a considerar." (HALL, 2003, p. 60)

No contexto em que o global e local, universal e particular, velho e novo co-habitam, a identidade dos indivíduos não pode mais ser vista de modo fixo e monolítico, "*novas identificações globais e novas identificações locais*" são produzidas (Hall, 1997, p.78). Estas são múltiplas, contraditórias e híbridas, flexíveis e constantemente deslocadas.

A heterogeneidade cultural se torna cada vez mais visível, reconhecida e negociada. A convivência com as diferentes manifestações culturais, as diferentes influências culturais, as diversas linguagens, os vários espaços de formação vão formando indivíduos diferenciados, híbridos de inúmeras narrativas, rompendo com concepções ingênuas e essencialistas (seja do europeu, branco dominador ou do povo dominado folclorizado).

São abertos espaços para expressões mistas, marcadas pelo sincretismo de um mundo cujas fronteiras vêm sendo diluídas pelos meios de comunicação, pelo capital, pela escala global de produção e distribuição de bens e serviços, mas que ainda continua fortemente marcado pela desigualdade, segregação e inúmeras versões da exclusão. (CANDAUI, 2002).

Na trama do mundo globalizado, a questão da educação aparece como mais um dos fios componentes desta complexa tessitura. Torna-se pertinente refletir e discutir as inúmeras questões que surgem nesse contexto. Uma delas se refere à temática da diversidade cultural. Isso nos leva a tratar a educação escolar partindo de uma perspectiva cultural, o que implica no enfrentamento de um dos grandes desafios atuais: engendrar práticas pedagógicas que possam articular tanto a dinâmica da globalização (econômica, política, cultural) quanto a emergência dos movimentos de afirmação identitária e da diferença e suas respectivas demandas.

Uma das bases de legitimação da educação escolar é exatamente o seu caráter de formadora de identidades (individuais, sociais, culturais). No contexto global em que as identidades são colocadas no sentido mais polifônico e plural,



compreendidas dentro de uma dinâmica permanente de construção e reconstrução, o campo da Pedagogia não pode se esquivar da discussão e problematização em torno da identidade e das relações de poder que estão implicadas nos processos de constituição dessas.

Qualquer tentativa de emitir respostas ligeiras e diretas às problemáticas e questões vivenciadas atualmente na área da educação nos parece leviana. Uma habilidade que precisamos desenvolver no campo da Pedagogia é exatamente a do questionamento e crítica de determinadas estruturas instituídas, a fim de que se possa caminhar em direção a uma intervenção educacional que permita a manifestação da diversidade humana.

Adentrar na rede de relações que se forjam entre a cultura escolar e as culturas originárias dos grupos humanos nos meandros do cotidiano, perceber seus pontos de confluências, de inflexões, rupturas e conflitos torna-se um exercício fundamental ao campo da Educação, a fim de que se possa produzir entendimentos acerca dos processos educativos efetivamente gestados em nossas escolas, tendo-os como práticas sociais que trazem inerentes tensões, já presentes na nossa sociedade.

#### 4 TESSITURAS DE UM FAZER INVESTIGATIVO

---

Para desenvolver o presente estudo tomamos como ponto partida o empreendimento de uma análise sobre os elementos constitutivos da cultura escolar forjada no âmbito da modernidade. A intenção foi problematizar e refletir sobre aspectos excludentes, que de forma subjacente, encontram-se imbricados nesse modelo educacional, que vem influenciando nossos referenciais de educação. Buscamos também discutir sobre os limites e o anacronismo desse paradigma perante as questões e demandas que emergem no cenário social contemporâneo.

A Escola Rural de Santiago do Iguape - situada no distrito rural, Santiago do Iguape, do município de Cachoeira, Recôncavo Baiano - foi considerada como lócus da pesquisa, o que permitiu o desenvolvimento de um estudo acerca das ressonâncias de aspectos da cultura escolar moderna instituída naquela realidade educacional; das tensões decorrentes da relação entre aspectos da cultura escolar e cultura local; e das potencialidades existentes em tal contexto educacional que poderiam contribuir para construção e implementação de práticas pedagógicas mais sensível aos modos de vida daquele grupo humano. A Escola Rural de Santiago do Iguape serviu, portanto, para contextualizar a discussão empreendida nessa dissertação.

A princípio, a motivação que fundamentava o intento no estudo de mestrado era a possibilidade de desenvolver uma pesquisa-ação, ou seja, um tipo de investigação que permitisse uma intervenção mais explícita do pesquisador, bem como, a articulação de ações coletivas em direção a tentativas de minimizar problemas existentes. Essa intenção se justificava pela ambiência e vivência com as dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar local.

Um projeto pedagógico havia sido iniciado durante o período em que foi realizado um estágio na área de coordenação pedagógica (conforme exposto na introdução deste trabalho); o mesmo previa a implantação de ações político-pedagógicas mais incisivas. Expectativas, implicações e sentimentos haviam sido criados. Enquanto pesquisadora não poderia “re-inserir” nesse contexto sem levar em consideração o que já havia vivenciado e elaborado com os profissionais de educação ali envolvidos. No entanto, essa proposta de pesquisa-ação precisou ser reformulada, quando adensamos o contato durante o trabalho de campo.

A metodologia da pesquisa-ação exige uma ambiência de envolvimento e participação efetiva da coletividade (o pesquisador e a comunidade escolar local) no processo da pesquisa, que vai da identificação dos problemas, elaboração de táticas de ação para enfrentamento de tais problemas, até a análise e avaliação dos resultados alcançados. Essa ambiência necessária para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação - que, de modo particular, considerávamos ter sido gestada durante o estágio de coordenação pedagógica -, foi enfraquecida ou, talvez, nunca tenha passado da projeção de desejos de alguns poucos, e não da maioria, como seria preciso para sustentar a proposta.

As disposições dos participantes da comunidade escolar para a implementação de ações, que poderiam engendrar mudanças substanciais diante dos problemas enfrentados naquele contexto escolar, foram diluindo ao tempo que estive um tanto “afastada” da escola.

O que ficou claro no momento da retomada do convívio necessário ao trabalho de campo foi a complexidade da rede de relações interpessoais estabelecidas entre os sujeitos da comunidade escolar, que se figurava nas relações de poderes ali instauradas, na dificuldade em lidar com processos auto-gestionários e participação coletiva, na cultura do paternalismo, ainda arraigada no nosso cotidiano, que evidenciava a necessidade de uma autoridade externa que ditasse e direcionasse as ações, algo que como pesquisadora, não queria, nem poderia assumir.

Diante desse cenário, o nosso projeto de mestrado precisou ser redimensionado, o foco da investigação voltou-se para a análise de como aspectos estruturados no âmbito de uma cultura escolar instituída se apresentavam dentro de um determinado contexto escolar (Escola Rural de Santiago do Iguape). Para tanto, recorreremos a uma perspectiva qualitativa de pesquisa, dentro de uma inspiração etnográfica, tal como explicitada por Marli André:

A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. (ANDRÉ, 2002, p. 41)

Essa abordagem de pesquisa requer uma aproximação do pesquisador e vivência no *lócus* que deseja investigar. Traz a forma descritiva enquanto atividade potencializadora de análise e compreensão do fenômeno pesquisado. O interesse

do pesquisador se foca na descrição do contexto para compreensão. Esta descrição não se trata de um mero retrato da prática escolar, mas como salienta André (2002), busca envolver um processo de reconstrução dessa prática, no sentido de compreendê-la dentro da sua complexidade, de suas múltiplas dimensões, da sua dinâmica e de suas contradições.

A metodologia do estudo de caso nos pareceu pertinente e apropriada para o desenvolvimento da pesquisa, pois, conforme Marli André, esta deve ser utilizada:

(1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua particularidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. (André, 2002, p.51-52)

A metodologia escolhida vincula-se aos objetivos da pesquisa na medida em que permite tratar de um contexto escolar específico, em sua complexidade e dinamismo particular, favorecendo a produção de informações que possam ser significativas para tomadas de decisões futuras. E por estar baseada dentro uma perspectiva cultural, a abordagem metodológica adotada trouxe a possibilidade de lançar foco aos aspectos microestruturais, potencializando a aproximação e interpretação dos fazeres ordinários da/na escola, bem como a valorização do cotidiano escolar, dos sujeitos envolvidos no processo educativo em suas ações diárias, das estruturas físicas e temporais locais, das práticas e relações internas ao ambiente escolar.

Destaco quatro estratégias de pesquisa que foram utilizadas para a coleta de dados: observação participante – interação e vivência no contexto a ser estudado; entrevista semi-estruturada com professores e direção da escola; conversas informais com estudantes, funcionários, pais de aluno e moradores da localidade; e análise de documentos e registros, tanto escritos quanto imagéticos, visando à contextualização do fenômeno estudado.

No que tange à coleta de dados, esta foi iniciada, de modo informal e espontâneo durante o estágio realizado na Escola Rural de Santiago, e em viagens a campo realizadas durante o Projeto Paraguaçu, e, de modo mais minucioso e

focado, durante o segundo semestre do ano 2006. Neste período, realizei viagens quinzenais, e muitas vezes semanais, procedendo com o trabalho de campo.

Com intuito de preservar a identidade dos indivíduos envolvidos no processo da pesquisa, adotamos como estratégia a codificação dos depoentes, assim como alguns símbolos de transcrição das falas. Desta forma, eles foram identificados nessa dissertação da seguinte maneira: Secretário de Educação do município - SE; Diretora da Escola - D; Professores - P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, e estudantes: E1, E2, E3 e E4. Outro dois aspectos que considero pertinente sinalizar é que tentei resguardar a integridade dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, fazendo transcrições *ipsis literis* das suas falas, bem como dois símbolos que indicam reações dos depoentes, e outro que visa esclarecer mensagens implícitas.

Códigos de transcrição:

... Pausa na fala

( ) Observações explicativas da pesquisadora

<R> Risos

[...] Palavra ou trecho ocultado para preservar a identidade do depoente ou a de alguém a que ele se refere.

Nos capítulos seguintes apresentaremos informações sobre a comunidade na qual se encontra instalada a escola que foi tomada como *lócus* da investigação, assim como explanaremos o estudo desenvolvido a partir do contexto pesquisado.

## 5 SANTIAGO DO IGUAPE UM LÓCUS PARA SE PENSAR EDUCAÇÃO



Visão panorâmica Santiago do Iguape - Foto: Acervo Projeto Paraguaçu

*Minha terra tem encanto.  
Minha terra tem nobreza.  
Minha terra é pequena.  
Essa terra tem beleza.  
Tem beleza em virtudes.  
Dos braços do beira mar.  
Minha terra é bonita.  
Só falta você chegar.  
Chegar para conhecer.  
Aquilo que nunca viu.  
Minha terra não é cidade.  
Mas faz parte do Brasil.  
Faz parte do Brasil.  
Querendo ser conhecida.  
Minha terra é de artistas.  
Essa terra é rica!*

*Germano Barbosa<sup>17</sup>*

Santiago do Iguape<sup>18</sup>, distrito rural do município de Cachoeira – Recôncavo baiano. A região - que fica situada próxima à foz do rio Paraguaçu, na margem oeste da Baía de Todos os Santos, caracterizada pela formação de lagamar, rodeada por morros e manguezais - está contida no Vale do Iguape e preserva ainda hoje uma área significativa de mata atlântica.

O Vale do Iguape é composto atualmente por uma população de aproximadamente 6500 habitantes, distribuídos na sede do distrito, Santiago do Iguape, em duas outras localidades próximas: Opalma<sup>19</sup> e São Francisco do Paraguaçu, e em povoados circunvizinhos (Caonge, Dendê, Calembá, Engenho da Praia, Engenho da Ponte, Imbiara, Calolé, Engenho da Vitória, Tombo, Cassinum, Tabuleiro e Caimbongo<sup>20</sup>). Há pouco tempo, alguns desses povoados foram reconhecidos pela Fundação Palmares como áreas remanescentes de quilombos.

<sup>17</sup> Germano é um jovem poeta, nascido e criado em Santiago, dançarino exímio faz parte do grupo de dança afro e é coordenador do Grupo Mix Dance e do grupo de quadrilha junina.

<sup>18</sup> Iguape nome originário da língua indígena que significa “lugar existente no seio d’água”.

<sup>19</sup> Opalma – a localidade recebeu este nome devido a instalação de uma fábrica que produzia azeite de dendê e outros derivados na década de 60. Anteriormente, o local sediava o engenho Acutinga. A fábrica foi desativada em meados dos anos 80, e segundo relatos de moradores, seu fechamento significou um declínio na economia local, já que a mesma empregava boa parte da população.

<sup>20</sup> O Caimbongo é uma localidade ocupada por assentados dissidentes do Movimento dos Sem Terras e do Movimento de Luta pela Terra. Atualmente, eles não têm filiação a nenhum movimento social, vêm recebendo acompanhamento da Comissão de Justiça e Paz (vinculada à Igreja Católica) no sentido de organização coletiva e da mediação de liberação de créditos rurais e diálogos com o INCRA.

A vila de Santiago do Iguape foi fundada pelos jesuítas por volta de 1561, e se caracterizou como uma das mais relevantes do Recôncavo baiano. Historiadores e estudiosos do Recôncavo Baiano revelam a importância e o papel de destaque de Santiago do Iguape, ou simplesmente Iguape, na história da agricultura brasileira.

Segundo Barickman (2003a e 2003b) e Vilhena (1969) já no final do século XVI, Santiago do Iguape era caracterizada como uma das freguesias açucareiras mais ricas e produtivas na Bahia - época em que o recôncavo baiano era responsável por quase um terço da produção de todo o açúcar exportado pelo Brasil<sup>21</sup>.

Por meio de um censo realizado em 1835, Barickman (2003<sup>a</sup> e 2003b) nos traz informações históricas relevantes acerca da região. Este autor discorre sobre a existência no Vale do Iguape de 23 engenhos de produção de açúcar, cujos nomes ainda hoje identificam boa parte dos povoados. Estes engenhos estavam entre os maiores da Bahia, e sobreviviam essencialmente com a força de trabalho escravo.

A estrutura fundiária da região era altamente concentrada, menos de cinquenta indivíduos (senhores de engenho e lavradores de cana abastados) detinham a posse das terras, os quais estabeleciam relações de parentesco entre si. Apesar desse monopólio, o mesmo censo registrou uma população de 7.410 moradores. Mais da metade dessa população era de escravos (africanos ou nascidos no Brasil). Havia ainda lavradores de cana (mais de 80, entre os quais alguns possuíam fazendas próprias, outros em terras arrendadas), lavradores de mandioca, “roceiros”, pequenos agricultores de cultivos diversos, pescadores, costureiras, artesãos etc. Cerca de 8% da população era classificada como branca, o restante era composto por indivíduos identificados pelo Censo como “pretos”, “pardos”, e “libertos”.

Segundo Barickman (2003a, p. 191), a freguesia do Iguape se transformou em uma espécie de “vitrine da indústria açucareira” na Bahia do século XIX. Chegou a receber visitantes europeus, que iam especialmente conhecer a região, a qual, conforme descreveu Vilhena (apud Barickman, 2003a, p. 194), possuía o mais legítimo massapé, solo apropriado para o cultivo da cana-de-açúcar, e que, apesar dos anos de uso intenso, não demonstrava sinais de desgaste, ali era possível produzir “o melhor açúcar do recôncavo”.

---

<sup>21</sup> Ver BARICKMAN, 2003b, p. 86.

Interessante que lá ainda hoje, existe o cultivo de cana-de-açúcar, o que ratifica a constatação da fortaleza do solo encontrado, apesar do uso exaustivo e de poucas medidas de preservação do mesmo.

A paisagem de acesso à região é formada por vasto canavial, atualmente, cultivado por trabalhadores rurais oriundos de outras localidades. Mas, boa parte da plantação foi substituída por dendezeiros e pelo cultivo de outros gêneros agrícolas (mandioca, feijão, milho, fumo etc), que durante longos anos contribuíram para o abastecimento do mercado interno e da cidade do Salvador.

Segundo relatos de moradores locais, consta que até meados do século XX, mercadorias produzidas na região eram transportadas para a feira de São Joaquim na capital e as feiras das cidades circunvizinhas.

Conforme relata o historiador Walter Fraga Filho (2006, p.32), no final do século XIX a região começa a entrar em decadência, principalmente devido à crise da lavoura açucareira - que se deu com a queda dos preços no mercado externo, bem como a concorrência do açúcar de beterraba, produzido na Antilhas – que diminuiu a exportação do produto. O fim da escravidão também contribuiu significativamente para o colapso da indústria açucareira dependente do trabalho escravo.

Santiago do Iguape sofreu uma diminuição significativa do seu contingente populacional e da sua representatividade econômica. Para termos uma idéia, de acordo com dados relatados por Fraga Filho (2006, p. 329), a população do distrito chegou ao número 9.741 por volta de 1872; destes, 90% eram negros e mestiços. Já nas duas primeiras décadas do século XX houve uma diminuição para 6.487 de habitantes.

O declínio da lavoura açucareira e o fim do trabalho escravo imprimiram novos aspectos à região, entre eles, o esvaziamento populacional - fruto da migração de muitos ex-escravos para outras regiões e para os centros urbanos (principalmente, Cachoeira e Salvador) - e a negociação e o estabelecimento de novos arranjos da relação entre ex-escravos e os senhores de engenhos. Por um lado, os libertos buscavam demarcar limites e diferenças entre o passado marcado pela escravidão e a liberdade; resistiam e criavam estratégias de sobrevivência no cotidiano pós-abolição. Por outro, os antigos senhores de engenho, aqueles que não se tinham desfeitos dos engenhos, buscavam articular modos diversos (arrendando terra; firmando parcerias com outros lavradores e ex-escravos; apadrinhando libertos



e agregados etc.) para manutenção dos seus empreendimentos e do seu poderio político-econômico.

Segundo Fraga Filho (2003, p. 259), muitos dos ex-escravos que optaram por permanecer na antiga freguesia do Iguape, procuraram meios de sobrevivência que ultrapassassem o domínio e a influência dos ex-senhores. Eis que passaram a exercer atividades produtivas alternativas à lavoura açucareira, e assim, a pesca e a mariscagem tornaram-se as principais ocupações para a maioria da população local, como é ainda hoje.

A anterior pujança econômica da localidade pode ser percebida com a notável presença nessa região de monumentos dos séculos XVII, XVIII e XIX, todos tombados pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), em destaque a igreja matriz de Santiago do Iguape, localizada na sede do distrito, que foi a primeira ser construída no interior da Bahia.

A primeira capela<sup>22</sup> foi construída nas terras de Antônio Lopes Ulhoa, proprietário do Engenho San Domingos da Ponta e cavaleiro da Ordem de Santiago de Compostela, assim se pode deduzir a dedicação a Santiago (São Tiago). A mesma obteve a Sanção Canônica de Matriz de Santiago em 1608, e foi levada à ruína em 1783, após expulsão dos jesuítas do Brasil.



Igreja Matriz de Santiago do Iguape – Foto: Nalva Santos / Acervo Projeto Paraguaçu

No começo do século XIX foi realizada a construção de uma igreja nova, a qual até hoje serve como símbolo da localidade e como exemplar da arquitetura religiosa da época. A festa de São Tiago é comemorada no dia 24 de julho de cada

---

<sup>22</sup> Informações coletadas no Relatório do Projeto Paraguaçu e na Enciclopédia Livre Wikipédia.

ano. Muitos moradores que nasceram nessa data receberam o nome do santo, considerado como padroeiro do local.

O outro monumento suntuoso da região encontra-se no povoado São Francisco do Paraguaçu, trata-se do convento franciscano denominado Santo Antônio do Paraguaçu<sup>23</sup>, datado do século XVII.



Convento Santo Antônio do Paraguaçu – Foto: Acervo do Projeto Paraguaçu

Esse convento foi fundado em 1649, mas a finalização da sua construção ocorreu 28 anos depois. No convento funcionou um noviciado - o segundo que foi instalado no Brasil - e também pequeno hospital, denominado Hospital de Nossa Senhora de Belém, que prestou serviços às diversas comunidades da região durante 43 anos, inclusive durante um surto de febre amarela que ocorreu em 1686. Em 1729, o hospital foi transferido para Cachoeira, e posteriormente, tornou-se a Santa Casa de Misericórdia.

Em meados do século XIX (1855), por meio de uma proibição imperial, noviços não puderam ser mais admitidos, tanto o convento quanto a igreja foram doados à Arquidiocese da Bahia. Paulatinamente, ambos foram sendo esvaziados, seus espaços demolidos e suas terras vendidas. No início século XX, o convento foi fechado, o que acelerou ainda mais a depreciação do patrimônio.

A região abriga ainda outros exemplares de construções do período colonial e imperial, como: capelas, ruínas de engenho, de portos, bem como, peças históricas;

---

<sup>23</sup> Informações coletadas na Biblioteca João Antônio de Santana, situada no povoado de São Francisco do Paraguaçu.

imagens de santos católicos, instrumentos de castigos e controle para uso pelos/nos escravos.

As reminiscências do passado histórico da região parecem diluídas no imaginário e memória coletiva dos atuais moradores, e na arquitetura dos monumentos em ruínas, que resistem à força do tempo e da ação humana - assim como à falta de ações de preservação patrimonial.

Dos tempos idos aos atuais muitas coisas têm mudado, traços de um passado movimentado e “glorioso”, deram lugar a uma região pacata e com pouca visibilidade exterior. Poucos registros se encontram sobre o seu processo histórico ao longo do século XX. Seria válida uma investigação com estudos mais aprofundados acerca dessa questão, no entanto, esse não é nosso foco.

### Iguape, a resistência de um povo



“Puxada” de rede – Foto: Nalva Santos / Acervo Projeto Paraguaçu

*Buso toca no porto! Apito.  
As Marias buscam o peixe.  
Pescadores agradecem o pão.  
Lá no templo o apóstolo virou  
santo padroeiro,  
De uma gente que clama, ao  
lançar suas redes ao mar.  
Oh! Meu pai São Tiago!  
Lá no campo um grito de gol...  
Em dias de chuva a estrada é um  
horror.  
Feixe das pedras, feitiço, mistério  
sagrado,  
Banhando Tiagos ricos e  
letrados.  
A vida deste povo é contada nos  
balcões  
Onde se explora a vida alheia.  
Os guris mostram na capoeira a  
ginga  
de uma raça que aqui chegou e  
se imortalizou.*

*Na ruas, becos, praças, portos e vielas, o sorriso da simplicidade, da esperança  
e da hospitalidade para receber aqueles que chegam.  
O povo deste meu Iguape, digo Lambeco Seresteiro, eta moda de viola boa.  
Os casos contados por Gracialino Gomes, o popular “Seu Perna”.  
O samba tocado por Astério, Fefeco e Domingo Preto nos carurus da vila.  
A capoeira de mestre TIM, Ingui, Reizinho e Thunay.  
A esperança de um Iguape melhor na visão de uma juventude idealista.  
“Isso não vai melhorar nunca”, dizem aqueles que já viveram uma época produtiva e hoje  
choram com a exclusão do Iguape.  
Iguape, hoje para mim, amanhã para ti.  
Terra de onde só pra Deus um dia eu irei partir.  
Maricélia Bulcão<sup>24</sup>*

<sup>24</sup> Maricélia é professora da Escola Rural de Santiago do Iguape. Esse poema foi publicado no Jornal “O Iguape”.

A maioria dos moradores locais são “filhos” da região ou provenientes de cidades vizinhas. É notável o tom nostálgico nas falas dos mais “velhos”, que rememorando um tempo pretérito de farturas, relatam histórias da vida próspera que presenciaram em um passado não muito distante. No geral, se referem ao tempo em que havia instalada na região a fábrica Opalma, que beneficiava dendê, produzia azeite e outros derivados (conforme já referido anteriormente). A fábrica empregava a massa da população jovem e adulta da região, com isso contribuía para a movimentação do comércio e economia local. Com seu fechamento, essa população ficou desempregada, poucos receberam os direitos trabalhistas e muitos tiveram que migrar para Salvador, boa parte para trabalhar na construção civil.

O Rio Paraguaçu, que banha a região, funcionou no passado como principal meio de acesso e protagonizou o período áureo das localidades que compõem o Vale do Iguape. Sua navegabilidade possibilitava o transporte e o escoamento das mercadorias produzidas diretamente para Salvador.

Moradores mais antigos contam que o Iguape já chegou a ter quatro estaleiros funcionando, os quais forneciam embarcações para comunidades circunvizinhas. A partir da década de 60, com a construção da estrada, deixou de ser a principal via de acesso, transformou-se em fonte de subsistência da comunidade.

Atualmente, a maioria da população do Iguape vive da atividade pesqueira e da mariscagem, estando também presentes uma agricultura de subsistência, restrito comércio e uma produção artesanal de azeite de dendê, principalmente nos povoados circunvizinhos à sede do distrito.

A pescaria, predominantemente praticada pelos homens, e a mariscagem, mais praticada pelas mulheres, foram se constituindo como principais fontes de renda da população, muito por conta da falta de opções de subsistência. Realizadas ainda de forma artesanal, canoas e redes são lançadas ao rio, conforme os horários da maré, praticamente todos os dias.

A maioria dos pescadores não dispõe dos instrumentos de trabalho, por isso é comum a prática da “parceria”. Aqueles que detêm os meios de produção, que geralmente são os comerciantes, cedem as embarcações e redes para um grupo de pescadores, e em troca ficam com uma parcela do pescado, o restante é dividido entre os que trabalharam.

Com as marisqueiras, ou mariscadeiras, ocorre também uma relação similar ao universo dos pescadores. É comum elas já terem os compradores certos para os

mariscos que extraem, que são os mesmos comerciantes. As marisqueiras fornecem os mariscos e em contrapartida, eles (os comerciantes) estipulam o valor da compra.

Diversas tentativas de formar uma associação ou cooperativa de pescadores e marisqueiras foram ensaiadas, o que poderia auxiliar na organização, sustentabilidade e na distribuição equitativa do que foi produzido, mas até o presente momento nenhuma vingou.

Nos dias atuais, os mangues e o rio que banha a localidade começam a apresentar sinais de desgaste; a extração excessiva e cumulativa dos pescados e mariscos, bem como a prática predatória (uso de bomba e de redes com malhas de nylon muito finas, popularmente conhecida como “camarãozeira”) vêm prejudicando o ecossistema da região, e conseqüentemente, diminuindo a quantidade e qualidade dos pescados. O “supermercado do povo” - que é como os pescadores e marisqueiras se referem à maré e ao mangue - que anteriormente nada cobravam daqueles que iam buscar o sustento da família, hoje clama por um maior cuidado e ações de preservação.



Pescadores – Foto: Nalva Santos / Acervo: Projeto Paraguaçu

Em 2000, a região foi reconhecida como área de Reserva Extrativista Marinha (RESEX), ou seja, como uma unidade de conservação ambiental, cujo objetivo legal é de garantir o uso auto-sustentável e a preservação de recursos naturais renováveis utilizados pela população extrativista do local. (IBAMA, 2000). Entretanto, no cotidiano não se percebe uma compreensão e o envolvimento da população local acerca da RESEX, a discussão e as deliberações ficam restritas a uma pequena



parcela considerada como líderes comunitários; como muito bem salienta um dos ex-integrantes do Projeto Paraguaçu, Glauco Feijó:

Em la creación de la Resex del Iguape, los conflictos aún no se muestran claramente como lucha de clases, ya que todavía no se puede percibir la participación de las clases trabajadoras. No hubo aquí una reivindicación oriunda de los trabajadores, ni fue la creación de la Resex una respuesta a conflictos sociales instalados. La Resex del Iguape surgió de anhelos particulares de líderes locales que buscan en la Resex un camino de ampliación y manutención de su esfera de poder. (FEIJÓ, 2006, p. 41)

No âmbito da organização da classe trabalhadora, os pescadores e marisqueiras contam atualmente com uma Colônia de Pesca instalada no distrito, recentemente inaugurada. Esta vem desenvolvendo um trabalho de cadastro da população, que atua na atividade pesqueira e na providência da operacionalização dos direitos desses trabalhadores.

Por ser uma região que vive basicamente da atividade pesqueira a temporalidade local é regida pelos “horários da maré”. Desse modo, é recorrente encontrarmos pessoas trabalhando ou descansando em horários que fogem do convencional instituído pelos padrões capitalistas.

A relação com o tempo/trabalho de subsistência se estabelece a partir das demandas do imediato, sem um controle rígido e exterior. Isto fica claro no depoimento de um morador do povoado do Engenho Ponte, Seu Dadi<sup>25</sup>:

Eu vendo ostra na casca. No porto ali em baixo, aqueles sacos de ostra ali é meu, mas na hora que eu digo: - não quero trabalhar. Aí minha irmã zanga comigo: - Mas Dadi, por quê você fica aí. Eu respondo: - Minha filha, tem a hora de beber e a hora de trabalhar, na hora de trabalhar é trabalhar, mas na hora que digo eu não quero trabalhar, pronto!

Essa forma de lidar com a dimensão do trabalho e a necessidade imediata já era notável na região desde os tempos pós-escravidão, conforme relata o historiador Walter Fraga Filho. Este estudioso do recôncavo baiano narra que em 1917 um professor cachoeirano, Pedro Celestino da Silva, observara que a maioria da população da antiga freguesia do Iguape vivia da pesca e da extração de mariscos, e que a forma de trabalho adotada por essa população, contrapunha-se com à disciplina diária necessária a uma atividade produtiva e ao possível progresso da região. No dizer do professor cachoeirano:

---

<sup>25</sup> Relato contido no acervo do Projeto Paraguaçu.

É obvio que dessa facilidade de vida, nas classes menos favorecidas da fortuna, que são justamente as mais numerosas, resulta que nesses centros a única preocupação é colher enquanto o estômago reclama, e só. [...] Daí a imprevidência que amortece o estímulo para o trabalho e deixa lugar a que impere com todos os seus inconvenientes a indolência tão nociva, quão prejudicial às nossas populações ribeirinhas. (SILVA apud FRAGA FILHO, 2006, p. 259)

Fraga Filho propõe uma análise diferenciada da interpretação do professor Pedro Celestino; ele acrescenta que se deve levar em consideração ser grande parte da população local de ex-escravos e descendentes, que desejavam estabelecer relações de trabalho diversas aquelas que tinham vivenciado com os senhores de engenho, sendo assim, o controle do trabalho deveria partir de si mesmo e da necessidade interna e imediata do estômago.



Costurando rede – Foto Nalva Santos / Acervo Projeto Paraguaçu

A relação tempo/trabalho se estabelecia dentro de uma perspectiva mais endógena e fluída, a atividade produtiva era vivenciada dentro do conjunto de tantas outras tarefas necessárias para suprir uma qualidade mínima de vida.



Crianças mariscando – Foto: Nalva Santos  
Acervo Projeto Paraguaçu

Era notável também a precocidade da inserção das crianças e jovens em atividades produtivas. Muitos precisavam auxiliar na renda familiar, e se ocupavam

de atividades alternativas (como: comercialização de doces, mariscos, frutas etc.) para garantir a própria subsistência e dos outros familiares.

A região é marcada em sua historicidade e cultura por matrizes afrodescendentes, sendo recorrentes manifestações como: samba de roda, capoeira, dança afro. A oralidade, a musicalidade e corporeidade dão o tom do contexto cultural e vivencial desse grupo humano.

Uma forte e complexa religiosidade serve como fundamento simbólico na vida das pessoas desse lugar, sendo marcada a presença do catolicismo, do candomblé e do protestantismo, bem como a mistura das crenças. Prof. Felipe Serpa nos chamava atenção que naquela região não seria apropriado falarmos de sincretismo religioso, mas sim, de convivência religiosa, as pessoas cultuam santos e orixás de formas distintas, preservando a especificidade de cada um.



Oferenda – Foto: Acervo Projeto Paraguaçu



Procissão – Foto: Nalva Santos /Acervo Projeto Paraguaçu

O calendário local é marcado por festividades tradicionais (procissões, terno de reis, esmola cantada, dentre outras), estas, no entanto, segundo relatam moradores mais antigos, não possuem a mesma expressividade que já tiveram no passado. Dona Pequenita, nos autos dos seus 75 anos, por exemplo, conta que as festas de antigamente eram muito boas: tinham bandas de música, palanques e



muitas vezes duravam mais de um dia. “Hoje as festas é uma missa e pronto, ou na sede e todo mundo enche o bolso.”<sup>26</sup>

Anteriormente, havia uma dinâmica mais intensa, a comunidade se envolvia na produção desses eventos, alguns religiosos (como as procissões e o terno de reis), outros mais profanos (como o carnaval, que antes tinha blocos afoxés, o nego fugido, a festa Santa Mazorra etc.). Com o passar do tempo isso foi entrando em declínio, as pessoas que organizavam foram morrendo, e não tiveram substitutos.



Quadrilha junina – Foto: Nalva Santos / Acervo Projeto Paraguaçu

Hoje, as opções de entretenimento não são muitas, algumas festas tradicionais permanecem como: a festa do padroeiro São Tiago, que ocorre em 24 de julho, e a festa de São Pedro, que acontece no mês do junho.

A festa de São Pedro é a maior nos dias atuais. Promovida pela Prefeitura, se tornou um dos atrativos turísticos do local. Nos três dias de duração da festa, a vila se “transforma”. Para quem conhece Santiago em seu cotidiano tranquilo, assustasse com a quantidade de pessoas que vão até a região assistir as quadrilhas juninas e bandas de arrocha, forró, pagode e samba. Contudo, no cotidiano, os jovens possuem poucas opções de lazer. No geral, inventam a própria diversão, se reúnem na praça, nos bares e nas portas das casas para conversar, “paquerar”, “falar um dos outros”, jogar cartas e dominó, etc.

Apesar de estar apenas a 40 km de distância da sede distrital (Cachoeira) e a 110 km da capital (Salvador), Santiago do Iguape preserva um ar de isolamento em relação aos centros urbanos. O acesso principal a essa localidade é realizado por meio de uma estrada de barro que, segundo moradores, foi construída por volta de 1968; anteriormente a principal forma de entrada era por via fluvial.

Essa estrada é uma questão problemática no cotidiano local, é precário o estado de conservação da mesma, o que dificulta, e muito, a acessibilidade e o

<sup>26</sup> Relato de D. Pequenita, contido no acervo e relatório do Projeto Paraguaçu.

transporte das pessoas e de produtos produzidos na região. Em períodos chuvosos, a Prefeitura do município faz algumas obras paliativas, e renova a promessa de asfaltamento, que já dura anos.

Para se ter uma idéia, vários foram os momentos no decorrer da pesquisa de campo, em que não tive condições de sair de Santiago do Iguape; “pegar a estrada”, como moradores locais falavam, significava se aventurar, e muito possivelmente, ficar atolado no meio do caminho. Já ocorreram também ocasiões em que a empresa que presta serviço de transporte coletivo à localidade suspendeu o atendimento, devido à impossibilidade de os ônibus transitarem na estrada, bem como pelo desgaste mecânico dos veículos. Segundo moradores da região, o Governo Federal e do Estado já encaminharam recursos financeiros para a pavimentação, mas este serviço até então não ocorreu.

A região apresenta uma organização sociopolítica bastante complexa, a vivência da política partidária é forte. É comum em períodos eleitorais a presença de políticos na região, a comunidade se divide em grupos de apoio a um ou outro candidato. É recorrente, também, pessoas da comunidade entrarem na disputa por um cargo político, mas até hoje poucos o conseguiram. No geral, a quantidade<sup>27</sup> de concorrentes é superior à possibilidade de elegibilidade, ou seja, há mais candidatos do que eleitores suficientes para elegê-los.

A prática do assistencialismo eleitoral e do voto de “cabresto” ainda é uma realidade na região. Apesar de haver o contato direto com seus representantes políticos mais próximos, a população encontra-se desprovida de maiores apoios dos poderes públicos. Ainda hoje enfrentam problemáticas infra-estruturais, tais como: saneamento básico, precário atendimento à saúde, à educação, à moradia, opções de trabalho e subsistência, e transporte.

Nos últimos tempos, mais precisamente nos três últimos anos, assistimos certa mudança neste quadro - a região vem ganhando um pouco de visibilidade no cenário sociopolítico, a título de exemplo: alguns projetos sociais vêm sendo desenvolvidos nas comunidades, prevendo um desenvolvimento sustentável local, sendo alguns deles financiados pelo Governo do Estado e Federal.

---

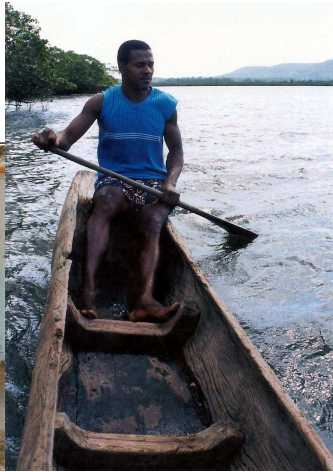
<sup>27</sup> Moradores locais relataram que já tiveram eleições que mais de 10 pessoas da região se candidataram, os votos dos eleitores ficaram pulverizados e nenhum conseguiu se eleger. (Dados de qual fonte? )

Podemos citar o projeto que vem sendo desenvolvido pela ONG Fundipesca, em parceria estabelecida com SECOMP (Secretaria de Combate à Pobreza) e o Conselho Quilombola, que atua potencializando o arranjo produtivo local nas áreas de Apicultura, Pesca/Mariscagem e agricultura. O próprio Projeto Paraguaçu nos anos finais focou também suas ações na área produtiva: realizou a construção de barco comunitário (no qual estive completamente envolvida) voltado para a atividade pesqueira e para o transporte, bem como construiu uma Unidade de Beneficiamento do Dendê, instalado na comunidade do Calembá.

A formação do Conselho Quilombola, firmado principalmente no processo de reconhecimento da Fundação Palmares, também tem contribuído a obter melhorias estruturais: a instalação da luz elétrica e água em algumas comunidades, a posse da terra, etc.

Os grupos humanos que habitam a região do vale do Iguape vêm ao longo de sua historicidade provendo meios e processos educacionais que lhes possibilitaram (re)produção de suas formas de vida e cultura. Os moradores vêm - com todas as adversidades econômicas-financeiras – encontrando meios de reexistência, ressignificando em seu cotidiano seus traços produtivos e culturais.

Ralando mandioca – Foto: Nalva Santos / Acervo Projeto Paraguaçu



Pescaria – Foto: Nalva Santos / Acervo Projeto Paraguaçu

Pilando Dendê – Foto: Nalva Santos / Acervo Projeto Paraguaçu



Capoeira – Foto: Nalva Santos / Acervo Projeto Paraguaçu

A escola como instituição social não pode ser analisada, sem se levar em conta a sua imbricação com a localidade em que se insere. As informações trazidas acerca de aspectos históricos e culturais pertinentes à região é de fundamental importância para contextualizar o local onde a escola, que serviu como *lócus* da pesquisa, se estabelece.

O texto que segue expressa o nosso olhar sobre o estudo desenvolvido, focalizando dimensões pertinentes à cultura escolar e à trama de relações tecidas no cotidiano, produzindo um modo próprio de vida escolar.

## 6 LANÇANDO OLHAR SOBRE A CULTURA ESCOLAR

---

O adensamento do convívio com a comunidade de Santiago do Iguape e suas vicissitudes nos motivou a desenvolver o projeto de mestrado, maneira encontrada para manter o vínculo outrora construído. Instigava-nos o interesse em entender como a escola era concebida no senso comum daquela coletividade.

Era notável, nos momentos de conversa com pessoas da comunidade que não tiveram acesso a escolaridade, o discurso ressentido por não ter freqüentado os bancos escolares. Era como se lhes faltasse algo de extrema relevância, que repercutia na sua auto-estima e no seu estar no mundo.

Em conversas com os pais de estudantes, notamos um discurso corrente de que mandavam seus filhos para a escola para serem “alguém na vida”. Subliminar a essa mensagem estava o valor de que quem não vai a escola não pode se “tornar alguém”, ou acaba sendo uma pessoa de “menor capacidade”. A cultura escolar introjeta valores não apenas naqueles que a freqüentam, o estigma do ser analfabeto ou pouco escolarizado é algo que circunscreve a vida e a auto-imagem daqueles que, por diversos motivos, foram impossibilitados de ingressar no universo escolar.

O reconhecimento da importância da escola é um dado inquestionável na comunidade, mesmo que ela não venha cumprindo com a função que lhe é recorrentemente atribuída, ou seja, a de instrumentalizar o indivíduo para a vida social e promover a sua ascensão - conforme também constatado pelos moradores locais.

Discursos como esses apresentados incitaram o desejo de tentar compreender como se configuram as relações que a instituição escolar estabelece no contexto em que se insere.

## 6.1 A ESCOLA RURAL DE SANTIAGO DO IGUAPE

A Escola Rural de Santiago do Iguape é vinculada à rede municipal. Atendia, no período em que ocorreu a pesquisa, cerca de 300 estudantes, em séries iniciais do ensino fundamental, distribuídos em três turnos. Nos turnos matutino e vespertino funcionavam dez classes com crianças de 7 a 11 anos de idade, e à noite, cinco turmas de jovens e adultos.

O distrito de Santiago do Iguape contava com mais duas outras escolas: a Escola Pedro Paulo Rangel - que oferecia a educação infantil (ou pré-escola); e a Escola Heraldo Tinoco - que estava voltada ao atendimento de estudantes da 5ª a 8ª série do ensino fundamental.

A Escola Rural de Santiago do Iguape foi a primeira escola da região. Não se possuíam muitos registros escritos acerca do seu histórico. Sabia-se apenas que a instituição foi municipalizada em 1997, e anteriormente estava sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado. Segundo relatos de moradores locais e professoras aposentadas, que já tinham lecionado na instituição, a escola tinha mais de sessenta anos de existência.

Há muitos anos atrás<sup>28</sup>, a Escola Rural possuía apenas duas salas de aula, e uma casa do professor, que nos dias atuais corresponderia à sala da quarta série. A instituição era instalada próxima à delegacia, com a qual dividia o espaço do sanitário e a copa.

A escola continua alojada no mesmo local. A primeira e única reforma realizada em seu espaço físico aconteceu logo quando foi vinculada à Secretaria de Educação do município.

A equipe de trabalho era composta por 18 funcionários, distribuídos da seguinte forma: Direção (1), Secretaria (1), Docentes (13), Limpeza e Merenda (2).

Todos os professores, incluindo também a diretora e secretária, possuíam formação do curso de magistério. O tempo médio de trabalho, na área de educação, desses docentes era de 12 anos, a maioria ingressando através de concurso público. A carga horária dos professores era de 20 horas semanais, com exceção de uma que trabalhava 40h, o que eles chamavam de desdobramento.

---

<sup>28</sup> Os depoentes não souberam precisar o período exato.





Professores em encontro pedagógico com a equipe da Secretaria – Foto: Islana Oliveira

Uma das problemáticas enfrentada pelo corpo docente era a dificuldade da formação continuada, por um lado havia questões conjunturais (limitações financeiras, dificuldade de deslocamento, falta de iniciativas dos poderes públicos etc.) que impunham obstáculos aos que desejavam buscar mais qualificação; e por outro, havia a desmotivação e o desgaste geral entre os profissionais.

A maioria dos funcionários da escola era natural do Iguape, e moradores do local. Apenas a diretora que residia em Cachoeira, mas ela também era “filha” do Iguape, e possuía muitos familiares no local. A mesma estava presente na escola em média dois dias alternados de cada semana, geralmente, no turno matutino e parte do turno vespertino.

A relação de pertencimento ao local é comum a todos, inclusive alguns possuem laços de parentesco entre si, algo que torna bastante complexa a rede de relações interpessoais no ambiente de trabalho.

Ao longo da pesquisa de campo, fomos percebendo a visão ingênua que detínhamos sobre a dinâmica de relacionamentos estabelecida entre o corpo de profissionais da escola. Supúnhamos, inicialmente, que a familiaridade e o intenso convívio que os mesmos compartilhavam, seriam fatores que facilitaríamos a construção de um ambiente unificador e harmonioso, que propiciasse a realização de um trabalho efetivamente coletivo. Mas as vicissitudes do cotidiano apontaram que esta era uma hipótese simplificadora demais das relações humanas, e muitas

vezes aquilo que a princípio podia ser imaginado como elemento facilitador, no cotidiano não era.

Se, por um lado, o compartilhamento da relação de pertencimento ao local possibilitava a familiaridade, proximidade com a realidade dos estudantes, afinidade, amizades etc., por outro, trazia também, dissabores, competitividade, medo, situações em que se misturavam problemáticas do âmbito pessoal ao profissional e vice-versa, etc.

No trabalho de campo, fomos impelidos a perpassar por esse emaranhado de relações. A convivência anterior com os professores do lugar me permitia um acesso direto a eles, que por vezes estabeleciam uma relação de confiança, confidenciando seus sentimentos e percepções, mas que também, muitas vezes buscavam encontrar em mim uma voz que ressoasse suas indisposições e insatisfações. Este foi um dos principais motivos que fizeram com que reconsiderasse o projeto de fazer uma pesquisa-ação.

Com o intuito de desenvolver uma análise dos resultados obtidos, abordamos aspectos acerca de uma cultura escolar instituída que ressoam no cotidiano da Escola Rural. Para tanto, tomamos como base a descrição da estrutura física e da escola, bem como a transcrição de trechos do diário de campo, e depoimentos dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

### **6.1.1 Espaços e tempos na Escola Rural de Santiago**

#### **Espaços...**

*Por volta das sete horas da manhã a frente da escola já está rodeada de crianças. Sozinhas ou em pequenos grupos circulam pelas ruas próximas ao prédio, todas devidamente uniformizadas. Brincam umas com as outras, dão risadas, gritam, fazem algazarra enquanto aguardam o início de mais um turno de aula.*

*Às sete e quinze, o portão é aberto. Uma funcionária cuida do ordenamento das crianças no momento do acesso ao interior do prédio. As professoras chegam ao mesmo tempo em que as crianças. Os estudantes ocupam todo o pátio descampado, que fica no centro do espaço interior da escola. Sem muita espera, são organizados em fileiras, próximas às salas de aula.*

*Aos poucos cada turma entra em sua respectiva sala; se algum estudante tenta "furar a fila" ou "fazer bagunça", logo é repreendido pelo professor ou funcionário, que se mantêm vigilantes todo o tempo. Ao entrarem nas salas, cada um ocupa seu lugar. Em carteiras enfileiradas, os estudantes se organizam e se acomodam. As professoras se instalam à frente e no centro da turma, posição estratégica que*



*permite ter uma visão panorâmica, e ao mesmo tempo individualizada, dos discentes. Após o ritual de entrada, dá-se o início o que todos esperavam – a aula. (Diário de campo, 05/2006)*

Na trama do cotidiano escolar, podemos vislumbrar a função educativa, e por vezes disciplinadora, que se articula com dimensões tais como: espaço/ tempo. Conforme anunciara Viñao Frago (2000, p. 99), os espaços e tempos escolares não são estruturas neutras; ao mesmo tempo em que são determinados no âmbito da escola, determinam e condicionam, também, os modos do processo ensino-aprendizagem, na medida em que possibilitam ou impedem o desenvolvimento de uma ou outra atividade educativa. Constituem-se, assim, como elementos fundamentais na organização e cultura escolar.

No dizer de Viñao Frago (2000, p. 99): “En síntesis, el espacio y el tiempo escolares no sólo conforman el clima y cultura de las instituciones educativas, sino que también educan.”<sup>29</sup>

Na cultura escolar, espaços e tempos são distribuídos, ordenados e ritualizados, implicitamente demarcam posições dos sujeitos dentro da escola (o lugar do aluno, o lugar do professor etc.), delimitam expectativas e comportamentos, inculcam determinadas noções de tempo e espaço da aprendizagem, bem como expressam uma concepção educativa.

Um primeiro aspecto que podemos observar dentro dessa estruturação do espaço escolar é o seu isolamento em relação ao mundo exterior que o circunda. Muros e portões de acesso, além de comporem a estrutura física de acesso à escola, simbolicamente servem para delimitar a separação entre o mundo de fora e o mundo de dentro da escola, o qual possui suas regras, rituais, tempos e cultura própria. Como sinaliza Arroyo:

Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, às crenças, às expectativas e aos comportamentos da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição. (ARROYO, 2002, p. 17)

O portão da Escola Rural ficava na maior parte do tempo fechado, exceto no horário de entrada e saída dos estudantes. Não era permitida saída de estudantes

---

<sup>29</sup> Traduzimos: “Em síntese, o espaço e o tempo escolares não só conformam o clima e cultura das instituições educativas, como também educam.”

no horário das aulas, mesmo assim, sempre havia aqueles que conseguiam escapar à vigilância. Alguns funcionários e professores reclamavam da falta do estabelecimento de regras mais enérgicas em relação ao funcionamento do portão, reivindicavam implicitamente da administração, a implantação de normas e medidas de punição para aqueles estudantes que teimavam em entrar e sair durante horários considerados impróprios, bem como, normas que estipulassem limites a entrada de outras pessoas (não-estudantes) no espaço da escola.

Atravessar o portão da escola significa um ritual de passagem (Dayrell, 1996), em seu interior a criança encontra não apenas um conjunto de regras, ritmos e tempos específicos, como também é levada a assumir um papel diferente daqueles que ela exerce no âmbito familiar, na comunidade onde vive ou mesmo entre os seus amigos.

Dentro da escola, a criança é identificada como aluno, como aquele que será instruído, que será preparado para uma vida futura. Para tanto, suas idéias, seu corpo, seus comportamentos precisarão passar por um processo de ajustamento e disciplina, e isto é justificado no discurso pedagógico como algo necessário para que o estudante obtenha sucesso na escola e na “vida” futura.

O espaço físico da Escola Rural possuía uma estrutura arquitetônica horizontal, com quatro salas de aula paralelas, cada uma correspondia a uma série do nível fundamental I (1ª, 2ª, 3ª e 4ª); uma sala de direção e secretaria; dois sanitários, destinados para os alunos; um pátio descoberto e com chão de areia, e uma cantina, local onde eram feitas merendas e que também abrigava um sanitário reservado aos funcionários da escola. O limite entre o espaço da escola e o terreno da casa de um morador era demarcado por uma trama de fios de arame farpado. Ao lado direito da escola, ficava o posto policial do distrito. Ao lado esquerdo, uma igreja evangélica.

Saindo das salas existia um corredor aberto, que permitia o acesso ao pátio da escola. O pátio era coberto de areia, seu uso só era permitido no horário do recreio ou em dias de festas. Ao fundo havia uma trama de arame farpado, que delimitava o espaço da escola e o quintal da casa de um morador.

Em frente à sala da quarta série ficavam localizados os sanitários dos estudantes, os quais apresentavam condições que demandavam reforma urgente: portas quebradas, vasos impróprios para o uso, e a limpeza deixava a desejar etc.

Os professores e funcionárias reclamavam do mau uso que os estudantes faziam deles, segundo eles, as próprias crianças contribuíam para a depredação do patrimônio, com atitudes agressivas em relação a ele (chutavam a porta, deixavam a torneira aberta etc.). Ao lado dos sanitários, uma pequena sala funcionava como dispensa, onde se guardavam os alimentos utilizados na preparação da merenda.

A copa da escola, onde era preparada a merenda, também requeria melhorias da infra-estrutura. Ela consistia em uma pequena sala localizada próximo à entrada da escola. Dentro dela não havia espaço para o armazenamento adequado dos alimentos a serem utilizados.

A escola não possuía biblioteca, na sala da secretaria existia uma estante com alguns livros paradidáticos e de literatura infantil, que eram poucos utilizados pelos estudantes e professores. Vale lembrar, que o distrito possuía uma biblioteca pública, mas que, conforme observei, era mais utilizada por estudantes do “ginásio” e do ensino médio, e por pouquíssimos professores da Escola Rural.

A ocupação e locomoção que os sujeitos envolvidos no processo educativo faziam nos espaços da escola seguiam a uma ordenação implícita, que demarcava a sua posição dentro da instituição. Isto fica evidente ao se observar quais espaços são permitidos ou restringidos aos estudantes.

Em geral, a maior parte do tempo que os estudantes passavam na escola era dentro das salas. O pátio só podia ser utilizado no momento do recreio. Também, não era permitido o acesso à sala da direção, sem uma autorização prévia. Esta mesma sala também funcionava, algumas vezes, como local de castigo, ou seja, quando algum estudante mostrava-se “indisciplinado”, ele era enviado à direção, onde deveria ser advertido oralmente e/ou deveria cumprir alguma penalidade estabelecida (tipo: advertência escrita; vir acompanhado pelos pais no dia seguinte; desculpar-se do comportamento apresentado, etc.). Simbolicamente, os espaços da escola expressavam a posição hierárquica dos sujeitos que os ocupavam.

Nesse aspecto específico, vale destacar a posição da Diretora da escola, que vinha tentando minimizar essa postura de delegar ao gestor da escola a responsabilidade de solucionar questões de indisciplina na sala de aula. Em entrevista com a dirigente, ela salientou que tal postura ainda existe, mas vem diminuindo. Em suas palavras:

Tem, ainda existe, viu. E ai não acabou ainda do diretor resolver problema de indisciplinaridade na escola, na sala de aula. O professor ainda tem aquilo de: - 'Ai, meu Deus do céu! Vai pra secretaria! Diminuiu bastante, porque eu pego o menino, converso e devolvo pra sala de aula. Então isso foi quebrando, eles hoje não acham mais que funciona mandar pra secretaria, porque sabe que eu vou devolver o menino dez minutos depois, cinco minutos depois eu vou devolver o menino. Então isso foi acabando. Quando eu cheguei encontrei muito isso, viu? Me chamar na secretaria pra resolver problema de indisciplina da sala de aula, mesmo, não é coisa grave, indisciplina, esse menino mordeu não sei quem, mordeu aqui, enfiou o lápis, essa coisa que eu acho que é normal nas escolas. E a secretaria foi acabando a partir daí. Porque eu sempre faço assim, vamos acabar de vez com o problema, vamos chamar o professor e dizer: '- Oh, não mande pra secretaria porque ele não vai...'. Ai ele trazia pra secretaria, conversava com o menino, diz pronto: isso não vai mais acontecer, pede desculpa, e tal, e devolvia, então isso foi diminuindo, graças a Deus tá menos. (D, 09/2006)

No conjunto, a escola é monocromática. As paredes em tons acinzentados, os poucos estímulos visuais (tanto, nas salas, como em toda escola), a pobreza estética (DAYRELL, 1996), conformam a escola dentro de uma ambiência de neutralidade e frieza, implicitamente aparta a vivacidade, a afetividade, as cores do espaço escolar. Como diria Faria Filho e Vidal (2000, p. 32): "Mentes, mais do que corpos, estão em trabalho. E, nesse, esforço a escola abandona a criança para constituir o aluno."

Fazer fila, não bagunçar, sentar direito na carteira, não correr, ficar em silêncio, brincar só na hora recreio, ficar quieto, não levantar da cadeira, antes de falar levantar o dedo, obedecer aos adultos, não dançar no meio da sala, não conversar com colega na hora da aula. Estas e tantas outras regras, que condicionam os modos de pensar e agir, passam a fazer parte da vida da criança na medida em que ela ingressa na escola.

A disciplina<sup>30</sup> se constitui na cultura escolar como um ensinamento tão importante quanto os conteúdos das áreas de conhecimento. Os espaços e tempos na escola são estruturados de forma a facilitar esse processo de disciplinarização.

Nesse sentido, a sala de aula se torna um elemento fundamental na organização do espaço escolar. As salas possibilitam dispor o público escolar dentro de uma organicidade racional, que facilita a sua localização e o controle. Foucault denomina esses tipos de espaços de localizações funcionais:

---

<sup>30</sup> A noção de disciplina aqui adotada está ancorada na perspectiva de Foucault (1987). Para tal autor, a disciplina se constitui enquanto mecanismos que possibilitam o controle minucioso das operações e movimentação do corpo, com fins de torná-lo um corpo útil, submisso, dócil. "A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)." (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. FOUCAULT (1987, p. 123)

Na Escola Rural, a média era de 30 estudantes em cada sala. A sala da primeira série possuía uma especificidade; ela era subdividida por meio de uma divisória de madeira compensada. Assim, funcionavam duas turmas da primeira no turno matutino, e outras duas no vespertino. O espaço ficava pequeno, mas acabavam encontrando um jeito de acomodar a todos.

Este recurso de divisão de sala era uma prática adotada pela escola e utilizada também em anos anteriores, para organizar a quantidade de estudantes em turmas no espaço disponível, já que a ampliação prevista e prometida pela Prefeitura do município há algum tempo ainda não se concretizara.

Alguns professores que vivenciaram a experiência de divisão de sala reclamavam da situação, relatavam que era difícil desenvolver o trabalho: as crianças ficavam amontoadas e se dispersavam com facilidade, todo o som produzido de um lado interferia no outro. Com isso, os professores tinham que negociar entre si o momento de cada um expor os assuntos da aula. Se era difícil para os docentes, podemos imaginar o quanto era também para os estudantes; crianças com sete anos de idade que tinham de ficar sentados por praticamente todo turno (4 horas), quase imóveis, em cadeiras, que algumas vezes também tinham de ser compartilhadas com outros colegas. Outra característica, a sala da primeira era mais “enfeitada” do que as outras, sendo colocados nas paredes desenhos, letras do alfabeto, trabalhos produzidos pelos alunos etc.

No geral, a disposição especial dos professores e estudantes nas salas seguia o modelo: os discentes distribuídos em carteiras enfileiradas e o docente ocupando seu lugar no centro e à frente da turma. Desse modo, o foco de atenção estava voltado para o professor; aquele adulto que ia proferir o conteúdo da aprendizagem com a autoridade a ele conferida pelo cargo e lugar que ocupava. A posição estratégica do docente possibilitava não apenas uma visibilidade privilegiada da classe, mas também permitia o controle da mesma.

Por outro lado, podemos perceber que, mesmo dentro desse modo de estruturação, característico do modelo escolar moderno, - que demarca a hierarquia

entre os sujeitos envolvidos no processo educativo (educador e estudante), e que prevê a individualização e controle dos estudantes - o espaço da sala de aula, bem como da escola como um todo, é (re)apropriado, (re)significado pelos indivíduos. Como diria Dayrell (1996, p. 147): “É a própria força transformadora do uso efetivo sobre a imposição restritiva dos regulamentos.” Assim, a transgressão à ordem implícita ao espaço instituído da escola, pode servir como um elemento importante no entendimento de como os sujeitos se apropriam e dão sentido ao mesmo.

Era notável, principalmente durante a observação de algumas aulas que realizamos, as “pequenas” transgressões às ordens estabelecidas, principalmente dos estudantes; estes resistiam aos limites de locomoção e interação com outros colegas, subliminarmente impostos.

A sala de aula era considerada o local central em que ocorria o processo educativo. Raras vezes outros espaços, dentro ou fora da escola, eram tomados como lugares potenciais para o desenvolvimento de atividades educativas, o que poderia, a nosso ver, contribuir para a construção de uma dinâmica de práticas pedagógicas mais contextualizadas e criativas.

A professora P1, em uma determinada circunstância, teve a iniciativa de ultrapassar o espaço físico da sala de aula. Ela relatou a riqueza e fecundidade da experiência, e ao mesmo tempo, a resistência encontrada para se instaurar um método e concepção diferenciada:

Até o ano passado eu vivi isso, quando a gente, a gente fez uma, uma feira. Feira de cultura, se não me engano. E os meus alunos de quarta série trabalharam com alguns pontos históricos daqui, como o Bueiro, conhecer a história do Bueiro, essa coisa toda e apresentar isso naquele dia. Teve também o Feixe da Pedra, a Sede, a história da Sede, ali. Teve também a história da igreja. Então eles tiveram que... E a gente ia, a gente ia pra, pras ruas. Eu saí com eles, dividi os grupos e cada um ia buscar. E isso no horário de aula. Então isso é muito gostoso pro professor, pra tudo. Porque, pra muitos, acham que fazer isso não é aula, não. A gente tem até, teme até um pouco dar uma saída, pra não dizer que a gente tá enrolando, querendo um motivo pra gente sair. <R> É verdade! Então, é, a gente dividia, vinha pra praça, chegava aqui na praça... Agora eu estava com eles. É, normalmente fazia assim: dividia os grupos, mas concentrava, um exemplo, se ia falar sobre a praça, a gente se concentrava ali, todo mundo, o grupo da praça trabalharia, e tal. Depois a gente ia pra igreja, todo mundo, porque eu não podia deixar eles também sozinhos, né. Eu fazia, fazia dessa forma. Eles tiveram momento de entrevista, eles entrevistaram algumas pessoas, é, souberam a história através de pessoas da comunidade, através também daquele relatório<sup>31</sup> de vocês, eles utilizaram na biblioteca. Depois, a gente teve um momento mais artístico. Eu trabalhei com eles desenho: - “Vamos lá, de alguma maneira vocês desenharem, né, expressar de alguma forma o que vocês estão, estão vendo.” Tanto que nós mostramos os desenhos, fez parte da exposição. E eles falaram! Porque é uma coisa, uma coisa que eu sempre busquei, aliás, eu sempre

---

<sup>31</sup> A professora se refere ao relatório do Projeto Paraguaçu.

tive isso comigo, quem tem que fazer as coisas são os alunos, não sou eu. Eu nunca gostei de botar a coisa muito bonitinha, uns desenhos bonitos, mas que não foram os alunos que fizeram. Então a mesma coisa, não adianta nada eu como professora, na hora da exposição está falando. Que importância tem isso? Quem tem que falar são os alunos. Então esse diferencial existia. Os meus alunos falaram como ninguém do Bueiro, disso, daquilo, coisa que eu achei lindo, me emocionei no final, viu. É uma pena que passa. Passou, nada foi marcado, a não ser na memória da gente. E são coisas que eu acho que não deveriam passar assim. Até como uma maneira de estimular os outros, não é, vê como na escola realmente produz alguma coisa. (P1, 07/2006)

Esse “culto” à sala de aula considerada por alguns como o único lugar, ou como o espaço privilegiado onde ocorre a aprendizagem, acabava por inibir a constituição de outros lugares que potencialmente estão disponíveis na comunidade em que a escola está inserida.

Em Santiago do Iguape essa possibilidade de engendrar uma perspectiva mais ampliada de espaços de aprendizagens, inclusive dos conteúdos escolares se constituía, a nosso ver, como algo viável e potencializador, uma vez que todos os sujeitos convivem e compartilham o mesmo contexto comunitário. Por que não pensar no desenvolvimento de atividades escolares que aproveitasse outros espaços disponíveis na comunidade? Por que não pensar que uma aula de ciências, por exemplo, pode ser desenvolvida no mangue que a maioria daquelas crianças freqüenta no cotidiano? Por que não organizar estratégias de ensino-aprendizagem de história ou de geografia que incorporarem os locais onde estão as ruínas de antigos engenhos e a igreja matriz? Por que não incorporar o patrimônio material e imaterial disponível na comunidade como elementos gerados das atividades curriculares proporcionadas pela escola?

Trata-se de uma concepção de que a escola se constitui enquanto um mundo à parte do local em que se insere. Para se implementar uma mudança dessa perspectiva, faz-se necessário repensar e ampliar a visualização do que é considerado como espaço didático, pontencializador de aprendizagens. Isto contribuiria não somente para contextualização dos estudos escolares na realidade cultural e vivencial dos estudantes, como também para a valorização e conhecimento do local onde vivem. Aproveitar os espaços e os contextos extra-escolares disponíveis na comunidade para implementar estratégias de ensino serviram, a nosso ver, para mediar processos de aprendizagem mais contextualizados e significativos aos educandos.

Em cada uma das salas de aula da Escola Rural existia um armário onde ficavam guardados os materiais didáticos: livros e outros recursos utilizados pelo professores e estudantes em atividades. A sala da primeira série possuía um televisor e um vídeo-cassete, ficavam em um espaço reservado e dificilmente eram utilizados.

Um aspecto importante que pudemos observar, por meio dos diálogos que mantive com os professores da escola, foi a recorrente reclamação acerca da falta de materiais didáticos para o desenvolvimento de atividades que despertassem o interesse dos estudantes. Contudo, os poucos recursos (TV, vídeo cassete, vídeos<sup>32</sup>, livros de literatura infanto-juvenil) de que a escola dispunha eram subutilizados. Ficava evidente a necessidade de formação continuada ao corpo docente, de modo a instrumentá-los quanto às possibilidades de uso pedagógico desses recursos

De modo geral, as salas de aula apresentavam uma estrutura precária, paredes com tons acinzentados, chão de cimento batido, cobertas com telhas de amianto, que devido à falta de manutenção permitiam a infiltração de água.

As janelas das salas eram feitas de tijolos de concreto vazados (combongós), voltadas para o lado externo da escola. Comumente, os professores utilizavam tábuas de madeira para fechá-las. Tal ato era por eles justificado como meio de evitar o contato de jovens da comunidade e alunos que costumavam ficar do lado de fora da escola, atrapalhando o desenvolvimento da aula. Com isso, a ventilação das salas ficava comprometida, apesar do uso constante dos ventiladores, principalmente nos períodos em que a temperatura climática aumentava.

Cada sala possuía um quadro-negro construído na própria parede. Em todas, esse item requeria manutenção, pois o desgaste provocado pelo tempo criou rachaduras e lacunas em sua superfície. Isto costumava acarretar um grave problema aos professores, já que a maioria deles utilizava-os como um dos principais recursos didáticos para ministrar as suas aulas.

Pauta consensual nas reivindicações da comunidade escolar, a precariedade da infra-estrutura foi lugar comum nos depoimentos dos sujeitos envolvidos. A P1 reflete as vozes dos outros:

---

<sup>32</sup> Alguns, inclusive, produzidos e disponibilizados pelo Projeto Paraguaçu.



Eu diria que a escola tá pedindo socorro. Um SOS em todos os sentidos. No aspecto físico, que a gente sabe as dificuldades que tem: banheiro, sala de aula, porta quebrada – a minha terminou de quebrar a fechadura –, portão, enfim, horrível. [...] Então, fisicamente, no aspecto físico, tá horrível, ali. (P1, 07/2006)

Em conversa com o Secretário de Educação do município, este ponderou as necessidades urgentes de melhoria para escola:

Aquela escola de D<sup>33</sup>, ela tem que ser ampliada, tem que ser toda... Vou lhe dizer uma verdade. Ela tem que ser demolida e ser construída uma escola ali. (SE, 07/ 2006)

O reconhecimento do Secretário de Educação acerca das necessidades de melhoria da estrutura física da escola traz implícita a situação histórica de descaso dos setores dos Poderes Públicos locais com a educação escolar.

A precariedade da estrutura física encontrada na Escola Rural de Santiago do Iguape pode ser presenciada também em outras escolas do município. O próprio dirigente municipal relatou acerca da situação que vivenciou, quando estava produzindo o relatório de diagnóstico das escolas ao assumir o cargo:

Aqui tinha uma escola, numa localidade chamada Ladeira do Padre Inácio, que quando eu cheguei lá pra fazer meu relatório eu tomei um susto. A urina escorria, saía pela porta da rua. Telha de amianto, as crianças com o uniforme dessa cor, desse azul [azul-marinho], a telha de amianto. Sem água, sem sanitário, sem isso, sem aquilo. Todo mundo lavado de suor, escorrendo suor. Eu disse: - Pronto! Eu não digo nem os alunos, mas como a senhora [professora] consegue dar aula aqui dentro? - Ah é porque a gente vai levando... Então o que acontecia, neguinho ensinava, fingia que ensinava e o aluno fingia que aprendia. (SE, 07/ 2006)

O Secretário mostrou-se bastante sensibilizado com o cenário encontrado nas escolas, e reconheceu a responsabilidade da gestão atual em implementar ações mais concretas, visando à mudança do cenário encontrado:

Então hoje nós temos cinco mil e quatrocentas vidas sendo formadas no município, e a responsabilidade é muito grande de nós darmos condições de formação a cada cidadãozinho. [...] coisa que me marcou bastante em ter falado é que a criança, ela só nasce uma vez pra ter oportunidade. Então, se você está aqui na Secretaria de Educação, se foi nos dada essa missão, então é o momento de nós oportunizarmos, lá na frente o tempo é que vai dizer, mas se nasceu, tá ali, só vai ser oportunizado uma vez, então agora, vai... O menino que tá na zona rural, principalmente na zona rural, não vai nascer de novo pra ter oportunidade de ser educado. [SE, 07/ 2006]

---

<sup>33</sup> O nome da diretora da escola na fala do informante foi suprimido para evitar exposições desnecessárias.

Algumas escolas já passaram pelo processo de reforma. A Escola Rural de Santiago do Iguape está prevista para uma próxima etapa, mas até então não havia data marcada.

A Escola Rural de Santiago serve como mais um exemplo de sucateamento do patrimônio público. Representa o descaso dos poderes públicos - principalmente, nos contextos das escolas em meios não-urbanos - que repercute na falta do provimento das condições materiais essenciais e necessárias. Por outro lado, demonstra a relação da comunidade, escolar e local, com o espaço escolar, a qual tinha como características: a ausência de um sentimento de maior pertença e co-responsabilidade com o bem público, a crença de que o que é público pertence ao Governo e somente dele devem partir medidas de preservação do bem público; a falta de uma cobrança mais incisiva junto aos órgãos governamentais, e de medidas de cuidado e preservação cotidiana do espaço compartilhado. O que ficava evidenciado nessa relação comunidade/escola era uma expropriação do público quanto a um bem que pertence à coletividade.

O conjunto arquitetônico da escola e a sua conservação interferiam nas condições estruturais e materiais do desenvolvimento das suas atividades pedagógicas, na medida em que as possibilitava ou limitava, repercutindo assim na qualidade do processo ensino-aprendizagem. Isso ressoa, também, na relação simbólica que os sujeitos envolvidos estabelecem com o lugar: a construção de uma imagem positiva ou negativa da escola, do sentimento de pertencimento e identificação - bem como, os sentidos atribuídos a ela - passam pelo modo como o espaço físico é disponibilizado e vivenciado pelos sujeitos.

É difícil construir uma imagem positiva e o sentimento de identificação com uma escola em situações físicas precárias, ou que não possuem um significado prático e/ou concreto para a comunidade. É o que em outras palavras nos assinalam as professoras P3 e P1:

Está tudo muito precário, porque a educação ela é um conjunto, né? E por ser um conjunto ela não precisa ter só aluno, professor, papel, quadro de giz, precisa de outros fatores que devem interferir positivamente, quando na verdade não está acontecendo; por exemplo, se a gente está mais a vontade, entendeu, ter uma auto-estima até, acho que a palavra certa é essa, tá faltando muita auto-estima por parte tanto dos professores como alunos pelo fato de que, são necessários outros fatores, por exemplo: o aspecto físico da escola influencia bastante, então, o aspecto está deixando muito a desejar, muito precário, entendeu, muita das vezes falta até água na escola, é um fator né, um fator de prioridade e às vezes falta. A gente encontra aqui um clima, assim, em termos de coleguismo legal, entendeu? [...]. Mas tem essa questão do fator físico da escola, o aspecto físico. Hoje é preciso que nas escolas tenha uma área de lazer para as crianças,

uma sala de informática, isso é coisas que já vem de tempos e quando a gente não tem nem uma sala, mesmo rústica, né, pintadinha, então é prova de que não tá indo tão bem de como deveria ir. (P3, 06/2006)

Cê veja que os alunos, eles não têm o que olhar com certo orgulho, e dizer “eu faço parte dessa escola”. Orgulho de fazer parte dessa escola e querer também fazer algo de interessante, por que tiveram outros, né, no ontem, que fizeram isso. Não tem, não tem nada pra eles olharem. Uma escola feia, uma escola que, né, o aspecto físico horrível, feia. Não tem, não tem nada pra esses alunos. (P1, 07/2006)

Os espaços da escola são ocupados e re-significados, conforme os sujeitos os vivenciam e compartilham. Faz-se necessário desenvolver o sentimento de apropriação dos espaços escolares, pois na medida em que deles nos apropriamos, os transformamos em algo que nos pertence, e pertence ao coletivo dos sujeitos que estão ali envolvidos. Desse modo, pode-se criar um ambiente propício para que ações individuais e coletivas de preservação, limpeza, cuidado e coresponsabilidade com o espaço compartilhado sejam implementadas. Isto significa que a escola precisa “ocupar” um lugar de importância e essencialidade para a comunidade local e escolar.

## Tempos...

*Na turma da quarta série, a aula é iniciada pela docente com a correção da atividade passada no dia anterior. Logo, em seguida, a professora escreve o cabeçalho no quadro. Alguns estudantes pegam seus cadernos e copiam o que está escrito no quadro, outros simplesmente observam. Antes de começar a exposição do conteúdo da aula, a professora procedeu à chamada, conferindo a presença, a ausência ou atraso dos alunos.*

*Era dia de aula de história. O assunto em questão era História da energia. A professora escreve no quadro-negro um texto relativo ao conteúdo da aula. Automaticamente, alguns alunos vão acompanhando a professora, fazendo cópia da que ela escreve. Outros disfarçadamente tentavam burlar a execução da atividade; levantavam da carteira, conversavam entre si, mexem com outro colega, pediam algum material emprestado. Em alguns momentos, a docente pára de escrever, repreende aqueles que estão perturbando a ordem da sala, chama-lhes a atenção para a atividade que está sendo realizada. Tem ainda aqueles que não sabem “tirar a cópia do quadro”, esses ficavam apenas observando ou conversando, de forma escondida, com outro colega. Terminada a escrita, a professora concedeu ainda algum tempo para os estudantes acabarem de copiar.*

*A aula continuou com a explicação do assunto que acabara de ser escrito. Poucos alunos participam com questionamentos e comentários. Em seguida, a professora propõe uma atividade matemática. – “Eu nunca vi conta em história!”, exclama um estudante surpreso com a atividade. A professora justificou a presença*

da atividade na aula, devido à dificuldade que alguns alunos vinham apresentando na matéria.

Mais exercícios são copiados no quadro, mas dessa vez, todos estavam relacionados com o assunto da aula. As questões são objetivas: múltipla escolha, assinalar verdadeiro ou falso, sim ou não, completar lacunas. A atividade era para ser respondida durante a aula, antes do recreio. Os alunos reproduziam a tarefa em seus cadernos, algumas vezes pedem para a professora esperar, a fim de poder acompanhar a velocidade da escrita. O exercício é para ser executado individualmente e em silêncio, mas volta e meia ouvem-se burburinhos. Alguns alunos resistem e transgridem a ordem instituída: levantam da cadeira, conversam sobre outros assuntos, zombam dos outros colegas, tentam a todo instante fugir da monotonia da aula.

Às 10h05min a sirene toca. Um pequeno alvoroço se forma, todos querem sair para o recreio. A professora tenta conter a animação, permitindo aos poucos a saída dos estudantes. Os que já terminaram de copiar têm prioridade. Dois alunos ficaram retidos, não saíram para o recreio porque não fizeram o exercício, ficaram conversando e não prestaram atenção na aula. Essa é uma prática comum na escola, utilizada para punir/ensinar aqueles que transgridem alguma ordem estabelecida.

Na hora do recreio os alunos de toda a escola se agrupam no pátio. O espaço fica pequeno para tantas crianças. Em fila recebem a merenda e arranjam algum lugar para desfrutar do lanche. Durante o recreio é permitida a brincadeira, a descontração, a conversa, a movimentação, mas tudo com certa moderação; não pode correr, nem sair da escola sem autorização prévia. Mesmo assim tem sempre aqueles alunos que escapam do controle. Para os professores, o intervalo significava uma parada para um breve descanso, para conversar com o colega da sala ao lado, para o lanche ou para cumprir alguma atividade junto à secretaria (assinar folha de ponto, solicitar algum material etc.).

Às 10h35minh toca novamente a sirene. É hora de retornar para sala. Mais uma vez, a massa estudantil é contida. “Esses meninos não têm modos, nem pra entrar na sala.” – salienta uma professora, enquanto organizava a entrada dos alunos. A turma da quarta série regressa do recreio diferente, estão mais agitados, resistem de diferentes formas ao comando de “sentar e ficar quieto”. A professora leva mais de dez minutos tentando controlar a disciplina da classe, para poder assim prosseguir as atividades. Quando, enfim conseguiu com que todos se acomodassem em suas cadeiras, retomou a aula fazendo a correção do exercício anterior.

Os momentos finais da aula são dedicados à cópia de outro exercício, mas este era para ser respondido em casa. Por volta das 11h35minh a sirene anuncia que a aula terminou; os alunos que já acabaram de copiar são liberados. A professora permaneceu na sala, dando tempo para que outros alunos concluíssem a cópia. Cinco estudantes ficaram sem fazer toda a atividade programada no dia, porque não sabem escrever. “- Amanhã será aula de português” – avisou a professora, antes da saída. A escola rapidamente esvazia-se, somente a funcionária da limpeza permanece, preparando o espaço para o próximo turno de atividades. (Diário de campo – Descrição da observação de aula, 08/2006)

O tempo se configura na cultura escolar como um dos elementos que organiza o funcionamento da instituição. Longe de ser uma estrutura neutra, o tempo escolar propala uma concepção específica de tempo, a qual circunscreve o processo educativo em suas várias dimensões. Viñao Frago considera que:

El tiempo escolar es una modalidad más del tiempo social y humano, un tiempo diverso y plural, individual e institucional, condicionante y condicionado por otros tiempos sociales; un tiempo aprendido que

conforma el aprendizaje del tiempo; una construcción, en suma, cultural e pedagógica: un 'hecho cultural'. (VIÑAO FRAGO,2000, p. 104)<sup>34</sup>

Na perspectiva de Viñao Frago, o tempo escolar pode ser entendido como uma construção sociohistórica, um produto cultural que implica em uma determinada aprendizagem e experiência temporal. Um tempo organizado e construído como tempo específico, a ser vivenciado não somente pelos professores e estudantes, mas também pelas famílias e pela comunidade, na medida em que se relaciona com outros tempos sociais. Configura-se, pois, como um dos poderosos instrumentos que apresenta e generaliza uma noção de tempo como algo mensurável, linear, fragmentado e objetivo, que traz implicitamente uma concepção de futuro; proporciona uma visão da aprendizagem como processo de ganhos e perdas, de avanços e progressos.

Analisando o modo como uma determinada concepção de tempo se instaura no âmbito da cultura escolar, Petitat (1994) salienta que, com advento do relógio, o tempo passou a ser considerado uma entidade material mensurável, tornou-se linear, externo ao sujeito, abstrato e evolutivo.

A apropriação do tempo do relógio pela escola permitiu um controle maior da vida da instituição e do estudante; fixou horários da entrada, da saída, do aprender, do recreio, cronometrou o trabalho educativo, imprimindo uma temporalidade diferenciada, à qual se associa uma noção de rentabilidade e de intensidade do trabalho escolar.

A temporalidade escolar é, pois, a do horário do relógio; que tem pressa, que jamais pode olhar para trás. O ritmo deve ser simultâneo: todos os alunos aprendendo, na mesma proporção, as mesmas matérias. Trata-se de cronometrar o tempo pela "hora-aula". Trata-se de enquadrar o conhecimento na "grade curricular"[...]. (BOTO, 2003, p. 386)

O tempo escolar se constitui como um dispositivo de organização da instituição, conforma e prescreve a prática pedagógica, na medida em que estabelece tempos cronológicos para o ensino e aprendizagem.

Ao adentrar no espaço escolar os estudantes são classificados dentro de uma estrutura de seriação. Tal estrutura irá configurar o seu processo de escolarização,

---

<sup>34</sup> Traduzimos: "O tempo escolar é mais uma modalidade do tempo social e humano, um tempo diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais; um aprendido que conforma a aprendizagem do tempo; uma construção, em suma, cultura e pedagógica: um "fato cultural". (VIÑAO FRAGO,2000, p. 104)

demarcando a medida e a seqüência em que os conteúdos das disciplinas curriculares serão inseridos, os tempos e prazos “ideais” para o desenvolvimento das aprendizagens, e os rituais de passagem dentro dos estágios estabelecidos.

Dentro dessa lógica, ganha forma e sentido um sistema de exames, qualificação, recompensas e competitividade. No geral, o critério de classificação dos estudantes em bons ou maus é ancorado no tempo que estes levam para adquirir os conhecimentos programados para a série a que pertencem: os mais rápidos são considerados os melhores, e são os mais bem recompensados; o estudante ruim é aquele que é “lento”, pois não consegue acompanhar o ritmo e a ordem em que são transmitidas as matérias.

Sampaio (2000), traz uma contribuição para entendermos como a seriação influencia no funcionamento cotidiano da escola. A autora afirma que esse sistema de seriação organiza tanto a formação das classes de estudantes, quanto o trabalho dos docentes e discentes no tempo que estão na escola; permite que estes últimos sejam, muitas vezes, atendidos em espaços determinados, recebendo os mesmos conteúdos na mesma fração de tempo.

A seriação se explicita no currículo da escola, e vice-versa; os conteúdos selecionados para o ensino são agrupados em blocos seqüenciais, fragmentados em tempos previstos, que definem o ritmo em que deve ocorrer o processo ensino-aprendizagem. Nas palavras de Sampaio:

A organização do curso em séries implica a organização da seqüência dos conteúdos em blocos delimitados que definem programações anuais – criam-se relações fortes entre as disciplinas e as séries, entendendo-se o conteúdo de cada série como pré-requisito indiscutível da série seguinte. Essa relação artificial produz ainda uma característica peculiar ao currículo escolar – além de organizado por componentes o currículo se constitui de assuntos ou temas que são específicos das séries – temos a Matemática da 5ª, da 6ª, etc., assim como o Português e as outras disciplinas, com sua programação específica de cada série. (SAMPAIO, 2000, p. 64)

Esse sistema de seriação ficava patente na Escola Rural do Iguape, servia para organizar os estudantes dentro uma estrutura pré-estabelecida. Assim como, marcava as formas do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores/as. Conforme pode ser notado nos depoimentos dos docentes P5 e P3:

A gente planeja por unidade, mesmo que elabore um planejamento anual, mas é dividido pelas unidades. A primeira unidade o que vai trabalhar, o que vai trabalhar na segunda, o que vai se trabalhar na terceira e na quarta unidade. É dividido. As aulas são preparadas, é... de acordo com aquilo que eu planejei. (P5, 08/2006)

As disciplinas de acordo, por exemplo, primeira unidade tem os temas que serão abordados, o conteúdo né, daquela unidade. Aí, a gente trabalha nos horários de aula. Por exemplo, eu sempre gosto de trabalhar em cima de horários; em dia de aula de Português, em dia de aula de Matemática tudo organizadozinho. Aí de acordo com a aula que for aquele dia. Se for Matemática eu vou preparar já o plano semanal em cima das aulas que vai ter, de acordo com o dia, entendeu? Dia de aula de Geografia, Ciências, História. Eu também ainda coloco pra fazer uma gracinha, modificar um pouco, que a gente é que muda nosso lugar; tem dia de redação, tem dia, que eu coloquei, dia de sexta-feira, redação, tem o dia de arte que é sexta também, que já fica um dia assim mais cansativo, eu já coloco coisas que venha mais chamar a atenção do aluno. E eu desenvolvo esse plano, essas aulas da seguinte forma: coloco o conteúdo, como eu vou passar e como eu vou cobrar aquilo ali, entendeu? Sempre procuro diversificar a forma de cobrar, de avaliar, de passar, entendeu? Pra que o aluno não se desgaste[...] A gente não pode fugir tanto, porque tudo tem um padrão. Então, se o menino entrou pela primeira série, ele já tem que tá sabendo isso, isso e isso. Se tá na segunda série vai ter que tá sabendo isso, isso e isso. Então, a gente não pode se atrasar tanto, a gente tem que tipo; fazer um controle, equilíbrio, um jogo de cintura, entendeu? Pra você não ficar tão distante também do que deve. Vai tentar correr, se possível conseguir chegar de acordo... Então, na maioria das vezes o planejamento vem assim, ao nível do menino que está super alfabetizado, menino que está super avançado. Enquanto a nossa realidade é bem diferente. Então, a gente não pode também ficar tão pra trás, nem ir no pique, porque não dá. (P3, 06/2006)

No contexto da Escola Rural ficavam evidenciados os limites dessa perspectiva de seriação, que afinal contribuía para constituir uma concepção fragmentada e absolutizada<sup>35</sup> dos objetos de conhecimento dos diversos campos do saber (Matemática, Português, Ciências, Geografia, História, etc.), bem como para um descompasso entre os processos de ensinar e de aprender.

As disciplinas eram trabalhadas dentro do currículo como áreas estanques, delimitadas em dias da semana, em horas-aula, como se não fosse possível ou apropriado o “diálogo” ou a relação entre elas. Além disso, a ênfase muitas vezes estava voltada para o cumprimento de uma programação de conteúdos dentro de um padrão temporal, que o/a professor/a mesmo repetindo o que estava a ser ensinado, não conseguia compreender e lidar com o processo de aprendizagem dos/as estudantes, e as suas reais dificuldades. Conforme sinaliza Sampaio (2000, p. 65), um conjunto de expectativas são forjadas em torno da aprendizagem do estudante, como se esta fosse consequência direta e invariável da transmissão de conteúdos, como se aprender fosse decorrente inevitável de apenas ouvir e entender. Isso pode ser percebido tanto nos depoimentos dos/as professores/as, quanto na observação de aulas que estes/as ministravam (conforme pode ser notado na aula relatada anteriormente).

---

<sup>35</sup> Os objetos de conhecimento acabam sendo vistos como absolutos, descontextualizados do seu processo histórico.

Paulatinamente, esse sistema corrobora a instalação de uma imagem idealizada e homogênea do estudante. Traz implícita a consideração que todos os discentes que se encontram numa determinada série são iguais, e que aprendem o que lhes for ensinado em ritmos similares, desconsiderando as singularidades e as histórias de vida de cada estudante, excluindo ou levando ao fracasso (repetência) àqueles que não se enquadram no padrão temporal considerado ideal para a assimilação dos conteúdos ensinados.

O modelo de seriação que demarca o tempo escolar, faz com que seja constituída uma estreita relação entre a forma de organização da escola, a distribuição e seqüenciação dos conteúdos curriculares e o processo de aprendizagem dos estudantes.

Segundo Parente (2006), essa organização do tempo de escolarização leva a determinadas concepções sobre o próprio desenvolvimento do aluno, naturalizando o modo como o tempo é compartimentado e rigidamente estabelecido na escola, o qual não representa, necessariamente, o tempo de formação do indivíduo. A tendência que decorre dessa perspectiva é a da naturalização do modo como se organiza e se operacionaliza a escolarização, culpando e/ou punindo o estudante por não conseguir acompanhar o ritmo e o tempo escolar predefinidos.

Conforme pudemos observar na aula relatada, os estudantes mais ágeis na reprodução eram recompensados, tendo prioridade na saída da sala; os que não conseguiam acompanhar o ritmo instituído para o desenvolvimento da atividade, eram punidos, não lhes sendo permitido usufruir o único tempo de maior liberdade e ludicidade, ou seja, o tempo do recreio.

Se o tempo do sujeito-aluno (seu ritmo de aprendizagem, o que precisa para cumprir determinada tarefa) não se acomoda ao tempo regulado escolar e ao estabelecido para desenvolver o currículo por ser mais lento, então o aluno será tachado de atrasado e até poderá ser excluído. "Atrasar-se", "não terminar a tempo", "realizar com lentidão uma prova de avaliação", "não aproveitar adequadamente o tempo" são anomalias na sincronia entre o tempo pessoal e o escolar. Se o aluno for mais rápido, então será qualificado como adiantado ou será considerado que o ritmo de desenvolvimento do ensino o faz "perder tempo" (SACRISTÁN, 2005, p. 149 apud DAROS 2006, p.76).

No ambiente escolar, o estudante é inserido dentro de uma lógica temporal, que se revela muitas vezes distinta dos seus ritmos individuais de aprendizagem e das temporalidades que vivencia em seu contexto sociocultural. No liguape, é notável



a dissonância entre o tempo escolar e os tempos que marcam os modos de vida da comunidade.

Era comum a negociação entre os horários que regulavam o cotidiano escolar e o tempo social vivenciado na comunidade, o qual nem sempre coadunava com o cronômetro do relógio. No Iguape, como foi exposto no capítulo anterior, os “horários da maré” e as necessidades imediatas eram o que, muitas vezes, marcava as formas de as pessoas daquela localidade se relacionarem com o tempo (do trabalho, do descanso, do lazer, da alimentação, etc.).

É o que, em outras palavras, expôs a docente P3 quando tratava dos motivos que levam os estudantes a evadirem ou chegarem atrasados à escola:

Na maioria das vezes os pais alegam a cultura do local, no sentido assim, do aspecto econômico. Aí muitos pais vivem da maré, da pesca, e aí os filhos ficam em casa e às vezes, muitas vezes, acontece o seguinte: quando os pais chegam já é tarde com marisco, e aí vão almoçar, e aí quando vai almoçar já tá tarde e preferem não levar os filhos mais. Então o que a gente vê mais é isso mesmo, é a questão da alimentação em si. Nem todas as vezes, porque eu acho assim, quando eu encontro que eles me comentam e diz: - Pode mudar o horário? Mas a gente sabe também que a gente tá de alguma forma, tipo, agredindo o outro lado da escola que é a ordem, a pontualidade. Mas eu, por conta da cultura em si, eu prefiro abrir mão um pouco. Nem todos pensam bem assim, pelo fato de que preferem manter a ordem, entendeu? Então, o aluno volta, às vezes ele nem vai por conta disso. Então, na maioria das vezes é isso mesmo, a evasão, a baixa renda do local, o que força o aluno. O pai vai trabalhar, e ele tem que tá submisso ao horário que o pai chega da maré. (P3, 06/2006)

Viñao Frago (2000) expõe que do ponto de vista institucional, o tempo escolar é prescritivo e uniforme. Contudo, numa perspectiva individual, o tempo escolar é plural. Sendo assim, não há um tempo, mas uma variedade de tempos: o tempo do estudante, do professor, da administração.

No depoimento da professora, pudemos notar as dimensões referidas por Viñao Frago que configuram a noção de tempo escolar. No cotidiano da escola, o tempo institucional, prescritivo de horários que regulam a organização do trabalho educativo, é perpassado pelas múltiplas temporalidades vivenciadas pelos sujeitos no âmbito individual e da cultura local. Daí as negociações que precisam ser realizadas na prática escolar entre as perspectivas diferenciadas de tempo. De qualquer modo, o tempo escolar prescritivo revela-se preponderante, impõe hábitos de pontualidade, horários pré-fixados, regularidade e uniformidade.

A escola - enquanto uma instituição social que se encontra inserida em uma comunidade específica - precisa estar sensível aos modos de vida e às

temporalidades da população que atende, bem como, aos ritmos diferenciados, às singularidades e histórias de vida dos seus estudantes.

Como aborda PARENTE (2006), os tempos escolares precisam estar articulados com os tempos de vida dos sujeitos, ou seja, que possam ser considerados seus modos de ser e viver no tempo/ciclo de vida em que se encontram. Isto significa colocar o estudante e suas necessidades formativas na centralidade do processo educativo, tendo como referência seus aspectos biológicos e seu contexto sócio-cultural. O que requer conhecimento aprofundado do estudante, da sua infância, do meio cultural em que vive, do seu repertório de aprendizagem, dos modos como aprende.

Mudar a organização do tempo escolar, não é tarefa simples, nem fácil, pois significa interferir na própria organização da escola, significa alterar práticas e valores sedimentados, implica em construir outros parâmetros para educação escolar.

Não há receitas ou modelos epistemológicos que possam ser transpostos à realidade, e que garantam a resolução das situações colocadas. Consideramos pertinente e relevante trazer à baila a discussão aqui colocada visando suscitar a reflexão coletiva, principalmente no contexto da Escola Rural, acerca da necessidade de se elaborarem modos alternativos, próprios e apropriados de construções temporais na escola, mais flexíveis e conectadas com a diversidade e singularidade dos sujeitos. Isso requer que o coletivo dos profissionais envolvidos esteja sensibilizado e motivado a pensar estratégias de ação que visem redimensionar o espaço-tempo escolar, incorporando outras lógicas de organização do trabalho pedagógico. Consideramos que a possibilidade de aproveitar espaços extra-escolares para desenvolver estratégias de ensino poderia contribuir para o redimensionamento e contextualização do tempo escolar no cotidiano dos educandos.

### 6.1.2 Escola e conhecimento

Uma das principais concepções que legitimaram a relevância e universalização da escola, foi a de que tal instituição possui a função primordial de transmitir conhecimentos imprescindíveis para a formação do indivíduo que vive em sociedade.

Com intuito de trazer uma reflexão acerca dos conteúdos de ensino para o âmbito da Escola Rural do Iguape, abordei como último tópico de análise a questão de como tais conteúdos são selecionados, organizados e desenvolvidos na prática pedagógica.

Sendo assim, “ouviremos” as vozes de alguns sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo. Selecionamos trechos de depoimentos dos mesmos, bem como fizemos algumas descrições complementares, os quais permitiram possíveis percepções e análises sobre a ressonância da cultura escolar instituída no ambiente da Escola Rural do Iguape. A seguir, serão postos em destaque alguns aspectos relativos à seleção dos conteúdos, organização dos mesmos, práticas pedagógicas e articulação com o contexto vivencial, a partir do quais tecerei algumas considerações.

#### Seleção dos conteúdos

A Secretaria já manda os conteúdos, a grade de conteúdos. E aí você forma seu... arma seu planejamento, que volta pra Secretaria pra ser analisado se ele é indicado e pererê pererê pererê.... Eu acho que hoje em dia tem melhorado. A Secretaria já deixa a escola mais... à vontade. Mas eu acredito que as críticas, esse deixar à vontade de.... É punido, é castrado, por aquela crítica destrutiva, que às vezes a Secretaria... É.... Como é que eu posso explicar?... Você faz, mesmo que você esteja... Aí aos olhos da Secretaria não está legal. Então tem aquela crítica...destrutiva. (D, 09/2006)

Olhe a Secretaria atual, agora... os funcionários, não nos passam nenhum planejamento pronto, com o conteúdo já pronto. Só que nós tínhamos já de uma outra, da outra gestão. Só que como sempre, a gente nunca seguiu tão rigorosamente, porque vem de uma forma que não se adequa a nossa realidade. Então a gente vê o que deve e deixa, por isso, nós fizemos um remanejamento desse planejamento, que já está pronto. A gente bota coerente à realidade, então os conteúdos são de acordo. Não o que já tá pronto, mas do que a gente ver que é necessário, se adequa a nossa realidade daqui. (P3, 06/2006)

Não é que eles (Secretaria de Educação) indiquem o que a gente deva trabalhar, mas eles dão assim um norte pra gente. Eles dão...é uma sugestão, né? Eles dizem assim, olha os conteúdos programáticos sugeridos pela Secretaria de Educação é esse, mas vocês trabalham de acordo com a realidade de vocês. Vocês podem trabalhar com isso aqui, mas vocês podem associar com a realidade da turma, a realidade dos alunos, a realidade da comunidade. E aí cada um procura desenvolver de acordo com a realidade. (P5, 08/2006)

A escolha do conteúdo é... conforme as necessidades dos alunos. Cada dia é uma disciplina...mais português, porque tem mais dificuldade. Os livros que mandam pra nós, não atendem as necessidades, aí a gente vai improvisando atividade. (P8, 07/2006)

Os professores mesmo fazem seu currículo escolar, né. E a gente fala, quer dizer, cada um à sua maneira. (P2, 08/2006)

Nos diálogos mantidos com os professores e com a direção da escola, pudemos perceber que os conteúdos de ensino eram selecionados com base em indicações feitas pela Secretaria de Educação do município, e no repertório de conhecimentos construído no exercício da docência de cada um.

As recomendações de conteúdos que poderiam ser ensinados em cada série, feitas pela Secretaria, nem sempre eram acatadas, tendo em vista que - segundo relatos dos próprios professores - precisavam ser adequadas à realidade da escola e dos estudantes.

Os docentes possuíam certa liberdade para escolher o quê e como trabalhar em sala de aula. Contudo, não poderiam se afastar do padrão implicitamente colocado, pois, conforme destacado pela diretora, os planejamentos de ensino eram analisados pela equipe de coordenação pedagógica da Secretaria de Educação do município, recebendo, algumas vezes, apreciações negativas.

Em conversas com a diretora e alguns professores, observamos que os planejamentos de ensino enviados à Secretaria muitas vezes não retornavam com as apreciações feitas.

Um outro fato interessante era que muitos docentes elaboravam um planejamento que não correspondia ao que de fato era ou seria trabalhado com os estudantes. Isso foi relatado por alguns educadores da escola, e pude presenciar tal situação no ano em que realizei o estágio de coordenação pedagógica na escola. Certo dia, ao chegar à instituição, nos deparamos com alguns professores que estavam em uma das salas produzindo seus receptivos planejamentos. Percebemos

que eles transcreviam o plano de conteúdos, objetivos e métodos que constavam em livros didáticos diversos ou em documentos entregues em momentos anteriores. A entrega dos planejamentos de ensino significava, pois, muito mais o cumprimento de uma tarefa burocrática, e que poderia ou não equivaler aos conteúdos que seriam trabalhados no dia-a-dia da sala de aula.

### **Organização dos conteúdos**

A organização dos conteúdos em disciplinas era característica preponderante do currículo. O ano letivo era dividido em quatro bimestres, conhecidos como unidades, para cada uma os professores programavam uma determinada quantidade de conteúdos que seriam ensinados. No geral, cada dia da semana correspondia ao trabalho com uma ou duas disciplinas. A avaliação da aprendizagem dos estudantes acontecia, comumente, em dois momentos: a primeira na metade da unidade através de testes, no decorrer regular das aulas; e a segunda, ao final da mesma, por meio de provas, que eram aplicadas exclusivamente durante uma semana predefinida.

Entre as áreas do conhecimento, a disciplina de Língua Portuguesa era priorizada. Segundo a maioria dos professores, tal priorização devia-se à dificuldade em relação à alfabetização das crianças. Entendida, muitas vezes, pelos professores apenas como decodificação de símbolos, a alfabetização dos estudantes era a principal problemática pedagógica enfrentada na Escola Rural; esta questão foi pontuada em praticamente todos os discursos.

Me assustei muito, viu, quando tive contato com os alunos. Meu Deus do céu! É preocupante! O menino enche de bolinha no lugar do nome. Eu peguei como desafio. (P7, 09/2006)

Eu estou realmente muito atenta com um grande problema, são os alunos que não são alfabetizados, porque alfabetização, a alfabetização é um período, é um processo, não acontece de uma hora pra outra num estralo de dedos, mas quando o menino chega na terceira série a gente espera que pelo menos ele saiba as letras, no mínimo! Não, espero que ele saiba mais, saiba ler, mas eu digo assim, indo pra baixo mesmo, a letra, e eu tenho alunos que não conhecem todas as letras que tá fazendo, o alfabeto completo. Houve uma manifestação pra eu ser supervisora ano passado, a gente parar pra..., eu botei as mão pra cima, consegui um livro que ele já vem assim, tipo pronto, a proposta pedagógica, recursos a serem usados, só pra ajudar a criança.

Ele tem assim uma parte na frente que é o manual do professor que já vem assim, tipo pronto, a gente não vai usar tudo pronto, a gente tem que adequar a realidade, mas era um Norte que a gente tinha, a gente pegou tudo e marcou mas terminou não fazendo, porque resolver o problema da escola que o maior problema é esse. A gente fala do aspecto físico, mas se a escola tem um ensino de qualidade a gente vai superando e a gente vai... E eu tô com esse problema, eu tô assim... Agora eu estou iniciando uma cartilha, a gente tá tipo elaborando uma cartilha pra tentar solucionar esse problema então, eu tô assim tipo, [...] tipo assim 50% da sala, eu não quero chegar no final do ano e reprovar esses alunos até porque, se analisar bem, eles são vítimas, eles não querem estar assim né, e aí o que acontece, eu tô fazendo essa cartilha pra... Tô tentando dar assistência melhor pra eles, cobrando, por exemplo, eu fiz uma tabela, uma cartela de letras cobrando leitura de letra, alguns já conseguiram dominar. Tô fazendo concurso, quem sabe fazer o nome completo, incentivando, e a minha solução agora tá sendo com a cartilha pra ver como é que vai ficar, já fiz a capa da cartilha, vai começar por símbolos, aí depois a letra e depois, funciona muito bem comigo essa questão de sílabas, esse passo a passo, tipo, o método analítico, porque a gente foi muito cobrado nessa questão de ensina a cartilha e o texto isso é muito importante, mas a gente tem que ter muito jogo de cintura numa classe como essa minha. (P3, 06/2006)

### **Práticas pedagógicas...**

Nas observações de aulas feitas, pudemos notar que a maioria dos professores utilizava o método de aula expositiva, como principal forma de desenvolver a prática pedagógica. A rotina predominante das aulas se dava da seguinte forma: inicialmente, os/as professores/as expunham o conteúdo, oralmente ou copiando no quadro. Alguns, antes de iniciar a explicitação do assunto, buscavam ter conhecimento sobre o que os estudantes já sabiam acerca do que seria tratado. Posteriormente, procediam com a explicitação mais detalhada do conteúdo, sendo permitida, algumas vezes, a participação dos alunos. Em seguida, eram desenvolvidas atividades relacionadas ao que foi abordado, e por fim, eram indicados exercícios extra-escolares.

Os docentes atribuíam uma especial importância ao livro didático, consideravam que este recurso era imprescindível à prática pedagógica, alguns, inclusive, chegavam a justificar que a baixa qualidade do ensino da escola devia-se à falta desses livros. Contudo, foi também recorrente a constatação da dissociação entre os livros didáticos e a cultura local.

Eu acho que aqui o ensino é... meio fraco, acho que é fraco. E os professores, eu vejo que fazem, alguns fazem o que podem. Né? Você vê que aqui a gente não tem recursos materiais, livros didáticos, a gente não tem assim, acesso a livros didáticos. Recebemos uns livros que vai de quatro em quatro anos, e esse livro, quando chega

aqui, não tem nada a ver com os alunos daqui também. Eles escolhe lá, mas não procura saber: será que a primeira série vai se adaptar com esse livro, ou não? Os assuntos tão de acordo ao nível de estudos daquela localidade? Então eles escolhem, mandam um pacote pronto, o pessoal da Educação, da Secretaria de Educação. (P2, 08/2006)

O livro é indispensável, né Lana, porque é um recurso que, de onde a gente vai ter que tirar as noções do que a gente vai apresentar. O livro didático é um recurso indispensável, que através do livro eu posso ficar preenchido de... é... obter as informações que eu posso passar pros meus alunos. Eu posso pesquisar em um outro livro e obter mais informações e passar pra eles aquilo que em um livro só não consta. Esses tipos de recursos que a gente usa. (P5, 08/2006)

A dificuldade aqui é essa. Porque os livros que vem pra essas crianças, Lana, é muito difícil! [...] Primeiro o professor tem que ver o que é que o aluno sabe, minha gente. Vem cá, Lana, você não é daqui, daqui de Santiago, você já tem uma base, porque você já tem muito tempo morando aqui, você já tem uma base, mas quando você chegou aqui você sabia da onde vem a ostra? Como é que pega? como é que elas vão pescar? Você não sabia? Sabia? Então os meninos daqui desde cinco anos sabe! Então é isso que a gente tem que explorar. Então, como é que nós vamos pegar um livro, contar a história de São Paulo se a gente mora em Salvador, se a gente mora na Bahia? Eu não coloco não. Coloco não. Eu não. Que a minha dificuldade aqui é essa, porque eu quero ensinar, quero que a gente se una, assim, né, todos os professores pra ensinar coisas daqui. Porque eu fiz o projeto<sup>36</sup> das marisqueiras e foi muito bom, viu. Foi muito bom! [...](P4, 06/2006)

### **Articulação com o contexto vivencial...**

Um aspecto importante a ser sinalizado é que alguns professores buscavam fazer uma articulação entre os conteúdos escolares e o universo cultural dos estudantes. Embora não apresentassem um planejamento sistematizado do trabalho que desenvolviam sobre essa questão, pudemos perceber que esses professores constatavam a necessidade em associar o conhecimento que estava sendo trabalhado pedagogicamente e a vida cotidiana dos alunos. Vejamos alguns relatos de experiências que os mesmos desenvolveram:

Pra você ter uma noção, eu trabalhei uma vez na segunda série, fiz isso aqui: a partir da palavra Santiago... Eu comecei a conversar com eles na sala, né, sobre a comunidade. Então ai eu disse assim: vombora escrever a palavra Santiago. Vombora ver como é que escreve. E ai escrevi bem grande. Agora eu quero que cada um de vocês cite uma coisa que tenha a ver com Santiago. Como pró? Eu disse: cada um de vocês vai citar uma palavra, uma coisa que tenha a ver com nossa comunidade. Então eles ai, a partir da palavra Santiago, escrevi na horizontal, então

---

<sup>36</sup> O projeto referido pela professora está disponível em anexo dessa dissertação.

eles ai foram... eles ai foram citando coisas, né, que tinham a ver. Com a letra 's', o que é que tem em Santiago com a letra 's'? Eles ai começaram a falar um bocado de coisa, mas não tinha assim a ver com a cultura, né. Então ai alguém falou sururu. Eu ai coloquei aqui em cima, com a letra 's' sururu. - Com a letra 'a'? Ai falaram não sei o que, não sei o que, tal e tal, até que apareceu arraia e areia. Eu disse: - vombora colocar areia. Né. Ai eles foram citando. Ai apareceu natureza, apareceu tainha, apareceu igreja, apareceu anzol. Ai vombora, eu disse: - vombora conversar um pouco sobre anzol, o que é o anzol. E ai a gente começou a falar sobre o anzol, pra que serve, como e utilizado, né, tal e tal. Depois ai surgiu a palavra com a letra 'g', né. - O que? Ai eles falaram um monte de coisa: grão, galinha, não sei o que. Ai eu digo: vombora falar então, vombora gente citar a palavra gamboa. - Professora, o que é gamboa? Ai eu disse: - gamboa é o que vocês chamam de camboa. E ai, né, ai sei que foi... - Não, professora, é camboa. Eu digo: - não, é gamboa. E ai a gente ai foi trabalhar com essa palavra. Depois ai surgiu a letra 'o'. Com a letra 'o' surgiu uma infinidade de palavras. Mas ai coloquei essa aqui: olaria. E ai eu fui colocando pra eles o que é olaria, é o lugar onde se faz o tijolo, aquela coisa toda, que aqui tinha, hoje e, dia não tem mais... - Ah, professora, como a gente... - Então vombora fazer uma! Eu digo: - bom, fazer tá difícil, mas ai o Coqueiro, Nagé, Maragogipe, nesses canto tudo existia olaria. E ai a gente começou a contar o histórico. Então, daí, você tinha a história, o seguinte, que muitas vezes a gente não precisa nem ir longe pra levar conhecimento pra nossa sala de aula, né. Na nossa comunidade, no nosso espaço a gente consegue muita coisa enriquecedora pra eles. (P8, 04/2006)

Eu sempre tive esse desejo de trazer para o aluno, na realidade, a história do nosso distrito, do nosso lugar. Eu sempre busquei isso assim, de uma forma simples, pesquisa entendeu? Conversando com eles, eu levando umas informações que eu também sei, mas nunca expus, a gente nunca fez uma exposição, nunca foi um trabalho tão, tipo assim, de uma repercursão melhor, de uma divulgação maior, até porque eu acho que pra isso, eu sei que uma pessoa bem intencionada com ideais pode, uma única pessoa pode fazer tudo isso basta seus propósitos, mas às vezes a gente fica querendo a parceria, a gente fica querendo um apoio, entendeu? E aí quando a gente não ver a escola tão incentivada nesse sentido a gente termina desanimando, mas eu tenho uma vontade muito grande de levar isso a sério, de colocar até numa reunião, é pra ver essa realidade, porque acho que é o primeiro passo, é o primeiro degrau da história, é a sua história, pra depois a história alheia, então eu vejo que a escola precisa acordar pra isso, mostrar, tipo, mostrar a comunidade esse trabalho, com o apoio dos professores claro, mas partindo diretamente da escola esse incentivo, incentivo maior, que eu lembre houve em pedaços, daquela coisa assim individualizada, mas nunca houve em termos assim, da escola no geral pra mostrar isso. (P3, 06/2006)

Nós trabalhamos as datas comemorativas, o próprio roteiro de nossa comunidade, de Cachoeira. Porque, para que os alunos, também, tenham noção do que acontece na sua comunidade. Isso não quer dizer que eles não precisem aprender de outros lugares também, eles precisam. A gente trabalha as datas comemorativas, e procura associar, né Lana? O mesmo trabalho que eu desenvolvo com eles, eu procuro fazer uma associação de coisas que a gente trabalha aqui e também de coisas que eles... Que passem em outros lugares. Que o aluno não deve só aprender só as coisas da comunidade, porque existem outros lugares também que ensinam que... E acontece coisas semelhantes às de nossa comunidade, por exemplo, a agricultura não acontece só aqui, acontece em outras comunidades também, mais lá em outros lugares vão saber que também planta feijão, pode descobrir que lá onde... Onde aqui planta feijão e milho, tem lugares onde planta feijão, planta arroz e eles podem associar a diferença de trabalhos envolvidos entre aqui e em outros lugares.(P5, 08/2006)



Através dos diálogos com os docentes e a direção da escola, observamos que não havia uma proposta coletiva da escola que buscasse integrar os conhecimentos aprendidos na instituição à ambiência cultural vivenciada pelos estudantes, trata-se de iniciativas individuais. Embora o relato acerca dos resultados alcançados na aprendizagem dos discentes fossem positivos, esses tipos de experiências eram pontuais e provenientes de iniciativas de alguns docentes. Consideramos que estratégias de ensino como as sinalizadas pelas professoras deveriam ser incentivadas e intensificadas na escola, pois apontam para concretização de processos educativos mais contextualizados e significativos. Como já sinalizado por Paulo Freire (1988): “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”. A conexão entre saberes dos educandos construídos em suas experiências e vivências em seu contexto cultural e os conteúdos escolares é fundamental para dar sentido e funcionalidade a tais conteúdos, e assim propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes.

#### 6.1.2.1 Algumas percepções e análises

Os depoimentos dos sujeitos envolvidos na Escola Rural de Santiago do Iguape e o convívio com a realidade local permitiram perceber situações que ilustram reflexos de um modelo escolar instituído, e ao mesmo tempo, que revelam tensões e modos diferenciados de apropriação e ressignificação do espaço da escola, o que faz desta um espaço sociocultural complexo e polissêmico.

Como sinaliza Dayrell (1999, p. 137), a escola enquanto espaço sociocultural é perpassada por um confronto de interesses: de um lado, ela pode ser definida por conjunto de regras institucionais predefinidas, que estabelecem tarefas, funções, hierarquias, e que prevêm a organização e a interação do sujeitos em seus espaços; de outro, estão os sujeitos envolvidos – professores, estudantes, direção – que se apropriam, reelaboram e ressignificam esse conjunto de normas instituídas, criando uma trama própria de inter-relação, o que faz da escola um lugar heterogêneo, em permanente construção. Pensar a escola enquanto espaço sociocultural significa considerar a ação dos sujeitos, e a rede de interações que os mesmos produzem no cotidiano, fazendo com que o instituído seja constantemente

perpassado por processos instituintes, garantindo assim o movimento e a vida da instituição.

Com base nessa perspectiva, vamos lançar um olhar sobre a Escola Rural do Iguape pelo prisma das inter-relações entre o instituído/instituinte que os sujeitos implicados constroem no cotidiano.

Um primeiro aspecto que pode ser percebido refere-se ao processo de seleção dos conteúdos que deveriam ser ensinados. Observamos que o Estado, representado pela Secretaria de Educação municipal, mantinha uma função centralizadora e reguladora na indicação de tais conteúdos, tentando garantir certa uniformidade e homogeneidade no processo de escolaridade. A liberdade e autonomia, retoricamente, concedida à escola, para escolher os objetos de conhecimento que comporiam o seu currículo, era por outro lado vigiada e parcial, pois não eram, ao mesmo tempo, oportunizados meios para que as mesmas se concretizassem (estrutura física precária, falta de recursos materiais, falta de iniciativas mais efetivas e permanentes de formação profissional etc).

Em outra via, os professores da escola, ainda que de forma não intencional ou pouco consciente, colocavam em tensão as regras implicitamente estabelecidas, na medida em que transformavam, ou simplesmente não acatavam o que lhes fora recomendado como conteúdos ideais de ensino. Criavam critérios e estratégias individuais para a escolha daqueles objetos de conhecimentos, que segundo as suas próprias percepções, eram mais condizentes com a realidade. Outras vezes, burlavam o sistema, apresentando algo que em suas práticas pedagógicas não ocorria.

Em última instância, eram os professores que definiam os conteúdos que iriam ser, na prática, trabalhados. Contudo, essa seleção, geralmente, não ultrapassava a lógica do privilégio das áreas científicas e da língua escrita em detrimento de outros elementos e conhecimentos da cultura. Vale destacar a importância que o livro didático tinha na prática pedagógica, ele era, muitas vezes, considerado como o porta-voz do conhecimento legítimo a ser ensinado.

A primazia da escrita era outro dado notável no contexto da Escola Rural, alvo das principais preocupações dos educadores. Subliminarmente, reproduzia-se o estigma pejorativo associado àqueles que não dominavam o código escrito, isto podia ser notado inclusive em falas de alguns estudantes.

A escola é uma coisa boa, deve ir sempre. A gente sem estudo não é nada, quando não estuda não serve para aprender ler e amanhã ser alguém na vida. [...] não ta ino pra escola. Se não for pra escola ela vai ficar burra para sempre. Talvez Deus toque no coração dela e ela vai pra escola. (E3, 09 anos, 08/2006)

Estuda pra mim é aprender ler, escrever, amanhã depois ajudar sua mãe, ter um trabalho, amanhã depois ser gente. Não ser uma pessoa burra que não sabe de nada. (E1, 08 anos, 07/2006)

Nessa perspectiva ganhava forma um sistema de metodologias de ensino focadas na repetição e memorização dos conteúdos. A avaliação aparecia como momentos pontuais, e visava mensurar até que ponto os estudantes haviam se ajustado cognitivamente ao que lhes foi colocado.

Nota-se, portanto, a reprodução um modo hegemônico na escolha de conteúdos “estáveis” e homogêneos (MACEDO, 2004), assim como na organização e tratamento pedagógico destes dentro de uma matriz disciplinar, marcas do legado moderno na cultura escolar.

O pressuposto implícito desse legado - que circunscreve a cultura escolar - é o da naturalização de uma forma dominante de estruturar o currículo e a própria organização da escola, como se fosse a única forma de concebê-los. Os conhecimentos são vistos como estruturas estáveis, abstratas, atemporais, fragmentados em disciplinas universalmente válidas, deixando poucos espaços para a manifestação de multiplicidade de saberes oriundos da diversidade humana e do próprio universo cultural da comunidade em que a escola se insere. Cria-se uma hierarquia entre os conhecimentos escolares e saberes que os estudantes vivenciam em seu contexto cultural de vivência. A organização da escola volta-se para uma perspectiva objetiva, cuja função primordial é a de transmitir um conjunto de conhecimentos que é apresentado como se possuíssem um fim em si mesmo, dissociado da vida prática dos estudantes e do seu tempo presente. Conforme sinaliza Perez Gómez:

A concepção da escola como organização instrumental penetra suas raízes na pretensão iluminista e racionalista de encontrar o mecanismo objetivo que, livre dos condicionamentos socioculturais, ou seja, independente do contexto, permita a instrução universal. A pretensão de oferecer um espaço objetivo e neutro de igualdade de oportunidades, no qual todos os indivíduos, independentemente de suas peculiares condições de origem econômica, social, cultural ou sexual, possam ter acesso à cultura pública universal, conduz ao esboço de uma instituição pública, gratuita e obrigatória, que se organize de maneira mais asséptica, simples e objetiva, como um mecanismo mecânico de precisão para alcançar a finalidade externa de instrução universal. Por isso, na escola como organização instrumental, é necessário estabelecer um sistema dessocializado e

universal de relações objetivas e racionalizadas[...]. Para alcançar esse estado de dessocialização ideal da vida na instituição escolar, é necessário dissociar os contextos acadêmico e vital de todos e cada um dos membros da instituição, despersonalizar as relações e artificializar os intercâmbios, de modo que possa se elaborar um programa mecânico de atuação que dirija, através de normas estáveis e impessoais, os processos de transmissão e avaliação do conhecimento, assim como as regras de controle das interações horizontais e verticais[...].( GÓMEZ, 2001, p. 159)

Embora essa concepção objetiva e instrumental da escola tenha repercutido e deixado marcas profundas nessa instituição, uniformizando características que se repetem em diferenciados contextos em que a mesma se insere - sendo a Escola Rural de Santiago apenas mais um exemplo dessa uniformização -, muitas vezes, na dinâmica do cotidiano escolar os seus fundamentos não se estabelecem completamente. Pois, conforme aponta Gómez (2001), não há um tipo de conhecimento, unívoco e universalmente aceito, cuja fragmentação em “pedaços” de informação possa ser distribuído e seqüenciado, de modo uniforme e objetivo para todos, e em todas as circunstâncias; e mais, os processos objetivos de transmissão, distribuição e avaliação desses conhecimentos não conseguiram romper nem compensar as desigualdades sociais vivenciadas pelos estudantes em seus contextos socioculturais de origem, pelo contrário, paradoxalmente, contribuiu para reforçá-las e legitimá-las, na medida em que transferiu a responsabilidade do (in)sucesso escolar unicamente para o indivíduo.

Essa perspectiva contribuiu para marcar a cultura escolar com uma certa tendência a abstração em relação aos contextos socioculturais em que a instituição se insere. Tal perspectiva revela o caráter monocultural e homogeneizante da escola, pois privilegia um referencial sociocultural hegemônico, no qual os sujeitos precisam se enquadrar, criando uma lógica e uma cultura própria que tentou se afirmar superior às daqueles que dela não participavam, conseqüentemente, gerou mais desigualdade e exclusão dos indivíduos e dos grupos humanos.

Contudo, os limites e as contradições desse modelo escolar se tornam mais evidentes quando consideramos a ação dos sujeitos (bem como, suas expectativas, seus valores e desejos) nos processos de interpretação e reelaboração que mediam a transposição dos modelos globais à realidade local. A instituição escolar não se instala em contexto local específico sem que não seja “contaminada” pela cultura, pelas temporalidades, pelos saberes que estão a sua margem.

Na Escola Rural podemos perceber como sub-repticiamente aspectos da cultura local atravessavam ou se mesclavam, subvertiam a cultura escolar, aspectos estes que iam desde a negociação dos tempos (entrada/saída) até as experiências pontuais de alguns professores em articular os conteúdos escolares ao contexto vivencial dos estudantes e as outras realidades, buscando conferir um sentido aos conhecimentos apreendidos na escola.

Nesses “entre-lugares”, em que dialogam, entram em conflito, se cruzam e interpenetram a cultura escolar e o ambiente sociocultural local, que se pode visualizar espaços potenciais de flexibilização e inovação na escola. Flexibilização, no sentido em que tornam visíveis as lacunas, as contradições e valores excludentes que se encontram engendrados na cultura escolar instituída, forçando assim a abertura de espaços de negociação dos seus padrões homogeneizantes em função da heterogeneidade dos indivíduos. Inovação, no sentido em que colocam em relevo a discussão sobre as diferenças dos sujeitos e a diversidade dos grupos humanos.

Esses “entre-lugares” se constituem como espaços e tempos que potencialmente desconstróem a estrutura hierárquica estabelecida entre os conhecimentos escolares e saberes locais, na medida em que estes últimos podem servir como ponto de partida, de interlocução e mediação para a aprendizagem dos conteúdos escolares e o acesso a outras realidades e conhecimentos.

Nesse contexto, o espaço escolar passa a ser concebido como lugar de intercâmbios pessoais, de experiências culturais e curriculares diversas, de produção de conhecimentos úteis a sua população, e de potencialização do desenvolvimento dos estudantes, de modo integral e integrado as suas referências identitárias. Isso contribuiria para a abertura da instituição à vida comunitária criando com ela uma identidade, podendo nutrir-se das suas temporalidades, dos seus espaços, das realidades históricas, culturais, políticas e econômicas e dos diversos saberes que nela co-habitam, e desenvolver novas abordagens e formas de aprendizagem.

No lugar de pedagogias fundadas na lógica assimilativa e objetiva, poderia criar-se um ambiente propício ao surgimento de pedagogias baseadas na diferença ontológica dos indivíduos e grupos humanos, tendo na convivência entre as múltiplas subjetividades e realidades o seu fundamento pedagógico. (SERPA, 2004).

Quando se trata de pedagogias baseadas na diferença se está colocando que a centralidade do processo educativo precisa voltar-se para a aprendizagem, de tal

forma que nem o professor apenas ensina, nem o educando apenas aprende, isto é, suas posições e papéis formalmente instituídos são redimensionados, de forma não-linear e não-hierárquica, em relações educativas mais colaborativas e diversificadas; a fortaleza estará no individual e no coletivo ao mesmo momento, que encontram novas formas para aprender, para fazer e para conviver.

Conforme coloca Serpa (1987, p.23), a prática pedagógica precisa ser entendida como uma relação entre sujeitos (educador e educando), mediada por uma dupla interação sujeito-objeto (professor → objeto do conhecimento, educando → objeto do conhecimento), contextualizada no espaço/tempo histórico, tanto dos sujeitos quanto do objeto de conhecimento. Superando, assim, a contradição instalada na cultura escolar, que trata o conhecimento, como se este fosse historicamente absolutizado, e o sujeito como se fosse idealmente objetivado, privilegiando, assim, aquele estabelecido pelo poder hegemônico.

Para pontenciar a operacionalização mais efetiva desses entre-lugares na Escola Rural de Santiago, faz-se mister que os educadores envolvidos se sensibilizem acerca da necessidade de pensar a relação escola e comunidade, e a relação entre professores, estudantes e conhecimentos. Para tanto, é preciso que a direção e os professores reflitam coletivamente sobre questões como: qual o papel da escola dentro comunidade? Qual papel do educador? Quais os conteúdos a que escola vem privilegiando? Qual relevância e aplicabilidade desses conteúdos na vida presente e futura dos estudantes? Que outras fontes de informação e de conhecimento os estudantes dispõem na comunidade além da escola, e como planejar atividades educativas que dialoguem com elas? Como a escola pode articular ao seu fazer pedagógico o arcabouço histórico e cultural vivenciado pelos estudantes na sua comunidade?

A reflexão coletiva sobre questões como essas colocadas podem contribuir para a tomada de consciência sobre a estrutura de poder e aspectos excludentes presentes na cultura escolar, levando os sujeitos a procurarem formas alternativas para desenvolverem o processo educativo. Algumas dessas formas, inclusive, já vêm sendo experienciadas - por alguns professores da escola - mas ainda de modo incipiente e pontual, carecendo mais estímulo e envolvimento dos outros profissionais.

Como ponto de partida, sugerimos que tais reflexões ocorressem por meio da constituição de fóruns permanentes de discussão e de formação continuada dos

docentes dentro da escola. Nesses fóruns, os mesmos poderiam dialogar sobre os pontos colocados, compartilhar experiências, planejar suas práticas pedagógicas de forma interligada e colaborativa, desenvolver estratégias para construir o projeto político-pedagógico da escola, assim como, estudar coletivamente temas relativos à área de educação, necessários para atualizar a formação docente. Tais fóruns poderiam também servir como momentos de organização e fortalecimento da equipe de profissionais da escola que, consciente do seu papel e da função da escola na comunidade, iria reivindicar dos poderes públicos melhorias das condições de trabalho.

Não se trata de virtualidades irrealizáveis - o que estamos abordando - mas refere-se à necessidade que se coloca premente nos tempos contemporâneos de desnaturalizar uma cultura escolar instituída - revelando suas contradições e limites em lidar com a formação das novas gerações - e de rever a sua função social na escola, projetando-a para além da mera transmissão de conhecimento. Trata-se, pois, de refletir sobre possibilidades de se constituírem espaços e tempos escolares - potencializadores da manifestação da diversidade e das diferenças em seu vigor - “povoando-a” de múltiplas narrativas e saberes.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS...

---

*“Renova-te  
Renasce em ti mesmo  
Multiplica os teus olhos para verem mais  
Multiplica os teus braços para semeares tudo  
Destrói os olhos que tiverem vistos  
Cria outros, para as novas visões  
Destrói os braços que tiveres semeado  
Para se esquecerem de colher  
Sê sempre o mesmo  
Sempre outro  
Mas sempre alto  
E dentro de tudo.”*

*Cecília Meireles*

É com o sentimento expresso pelo poema de Cecília Meireles que buscamos tecer as considerações que encerram este texto. A necessidade de renovar-se a partir de si mesmo é cada vez mais visível e premente para a instituição escolar.

A contemporaneidade tem trazido ao campo educacional questões e desafios que não podem ser ignorados. Multiplicar os “olhos” e os “braços” torna-se uma condição indispensável para contextualizar a escola nos tempos atuais. Desconstruir outros “olhos” e “braços”, pois estes se revelam obsoletos diante da dinamicidade da vida e da diversidade dos sujeitos e grupos humanos, que cada dia mais se apresenta com vigor, requerendo tratamento digno e respeitoso com as diferenças que abriga.

Como fora visto no sexto capítulo desta dissertação, a Escola Rural de Santiago do Iguape revela ressonâncias e tensões de um paradigma educacional moderno que não só apresentou historicamente as suas contradições, como também o seu anacronismo em frente às mudanças<sup>37</sup> que afetam os diversos cenários sociais nos dias atuais e inclusive, abalam muitos dos fundamentos que serviram para legitimá-lo. Mas que mesmo diante dessa realidade, esse modelo parece gozar de uma capacidade de estabilidade, mantendo suas estruturas conformadas à cultura escolar.

O paradigma da Escola Única contribuiu para instalação do ensino público e gratuito, mas por outro lado, revelou-se totalitário e excludente, na medida em que pretendeu se estabelecer a partir da abstração dos contextos socioculturais em que a escola que se inseria.

---

<sup>37</sup> Algumas dessas mudanças foram discutidas no terceiro capítulo desta dissertação.



Dois dos principais pressupostos que contribuíram para que esse processo de descontextualização da escola em relação à comunidade local, (conforme exposto na segunda parte deste trabalho) foram: que a escola deveria prestar um atendimento igualitário aos estudantes, os quais passavam a ser os únicos responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso escolar; e que o conhecimento científico deveria ser tomado como o saber universalmente válido e legítimo a ser ensinado na escola.

Contudo, essa igualdade foi entendida como uniformidade, em que os indivíduos precisavam ser moldados conforme um padrão idealizado de sujeito, desconsiderando aí as suas diferenças e ignorando as desigualdades sociais que os mesmos vivenciavam fora do ambiente escolar. O conhecimento científico, por meio da transposição didática, passou a ser visto de forma descontextualizada da sua historicidade, fragmentado em disciplinas estanques, sem conexão com outros saberes produzidos no âmbito da comunidade local. Desta forma, a escola afastou da sua esfera muitos dos saberes oriundos da cultura originária do indivíduo, criou uma cultura própria que tentou se afirmar superior às daqueles que dela não participavam, gerando mais desigualdade e exclusão dos indivíduos e dos grupos humanos.

A cultura escolar instituída cristalizou um conjunto de rituais, normas, hierarquias, tempos e espaços que se tornaram hegemônicos e homogeneizadores, apresentou uma enorme dificuldade de incorporar os avanços científicos, os diversos conhecimentos, manifestações culturais e linguagens, presentes de modo especial nos estudantes.

Negar o peso desse paradigma, tentando suplantá-lo a qualquer custo com reformas ditadas de “cima pra baixo”, parece contraproducente. Acreditamos ser mais viável a busca pela constituição do que chamamos de “entre-lugares”, ou seja, espaços e tempos em que a cultura escolar instituída é apropriada, reelaborada e ressignificada pelos sujeitos no cotidiano escolar, fazendo com que a escola se alimente de outras temporalidades, espaços, saberes, realidades históricas e culturais, podendo assim desenvolver novas abordagens e formas de aprendizagem. São espaços de inventividade e produção de novas formas para se aprender, fazer e conviver dentro da escola. Algumas possibilidades foram apontadas na sexta parte deste trabalho, pensadas exclusivamente para a Escola Rural de Santiago do Iguape.

Com o presente trabalho, estimo juntar-me ao “coro” das vozes daqueles que - ao longo da nossa história educacional - foram silenciados nos currículos e práticas escolares, e que contemporaneamente, vêm por meio das suas resistências e (re)existência impulsionando a constituição de movimentos de reconhecimento e de afirmação das diferenças/igualdades dos grupos humanos (em suas várias dimensões: culturais, epistemológicas, axiológicas, econômicas etc.), contribuindo para abrir espaços na agenda social e educacional para temáticas como: diversidade, multiculturalismo, inter e transdisciplinaridade, educação integral, saberes e culturas populares.

Concluimos este trabalho, tendo a consciência da sua incompletude e provisoriidade. Por mais abrangente e multireferencial que um trabalho acadêmico tenha a pretensão de ser, o cotidiano escolar e os fenômenos sociais, de um modo geral, agregam dimensões de tamanha fluidez, dinamicidade e complexidade que tentar apreendê-las é algo da ordem do impossível. Isso porque tais dimensões jamais se deixam absolutizar em categorias ou explicações científicas. Esperamos, contudo, ter contribuído para a reflexão sobre possibilidades de flexibilização do modelo escolar instituído e a criação de processos educativos em que a diversidade e a cultura originária dos sujeitos possam ser fundantes.

## REFERÊNCIAS

---

ALVES, Gilberto Luiz **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande/MS: Autores Associados / UFMS, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas /SP: Papyrus, 2002.

AQUINO et al. **História das sociedades**: das sociedades modernas às sociedades atuais. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1993. p. 99-164.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWIZC, A; MOLL, J. (Org.). **Para além do fracasso escolar**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

AZEVEDO, Fábio G. S. Tempos críticos para a educação: os desafios da "globalização" e as alternativas tecnológicas. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 15, 2001. **Anais eletrônicos**. São Luís: UFMA, 2001. 1 CD-ROM.

BARICKMAN, B. J. **Um contraponto baiano: açúcar, fumo, mandioca e escravidão no Recôncavo 1780-1860**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 (a)

\_\_\_\_\_ E se a casa-grande não fosse tão grande? Uma freguesia açucareira do recôncavo baiano em 1835. **Revista Afro-Ásia** 29/30. Salvador: CEAO/UFBA, 2003 (b)

BORDAS, Miguel A. O processo educacional, a comunicação e os agentes duplos: elementos para uma teoria da ação educativa em base semiótica. **Revista de Educação e Cultura Ágere**. Vol. 1, nº 1, jan/jun. Salvador: Quarteto, 1999.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2005, p. 19-42.

BOTO, Carlota Moderna escola do Estado-nação. **Contemporaneidade e educação**. Ano 7, nº 10. Rio de Janeiro: IEC, 2001

\_\_\_\_\_ A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. **Cadernos Cedes**, v. 23, nº 61. Campinas: UNICAMP, 2003.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1997, p. 17-66.

CANDAU, Vera. (org.) **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 47-60.

\_\_\_\_\_. Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas. **Contemporaneidade e Educação**. Ano 3. n°6. Rio de Janeiro: IEC, 1998.

DONALD, James. Liberdade bem-regulada. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 136-161.

DURANTE, Júnior. **Itinerário de uma crise: a modernidade**. Curitiba: UFPR, p. 1997. p. 7-103.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (org.) **Habitantes da Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119 -136.

FARIA VIDAL, Luciano; VIDAL, Diana. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, n° 14, 2000.

FEIJÓ, Glauco Vaz. **La creación de la Reserva Extractivista Marina de la Bahía de Iguape: territorios de conflictos**. Colección Monografías n° 30. Caracas: Programa Cultura, Comunicación e Transformaciones sociales. CIPOST, FaCES; Universidad Central de Venezuela, 2006.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Tradução Octanny S da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

\_\_\_\_\_. **Adeus à Razão**. Tradução Maria Georgina Segurado. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGA FILHO, Walter. **Encruzilhadas da liberdade**: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870 – 1910). Campinas/SP: UNICAMP, 2006.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995, p. 178-189.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995, p. 85-103.

HALL, Stuart. Questão multicultural. In: \_\_\_\_\_ **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

IBAMA. **Decreto de Criação da Reserva Extrativista Marinha do Iguape**, Brasília: 11/08/2000.

JAPIASSU, Hilton **A crise da Razão no Ocidente**. 2000. Disponível em: <[http://www.sinergia-spe.net/editoraeletronica/asp/pagina\\_obra.asp?vCaminho=autor/069/06900100.htm](http://www.sinergia-spe.net/editoraeletronica/asp/pagina_obra.asp?vCaminho=autor/069/06900100.htm)> Acesso em: 04 de março de 2007.

LYOTARD, Jean-François **A condição pós-moderna**. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. 8 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

LOPES, Eliana Marta S. T. **Origens da educação pública**: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Loyola, 1981.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000.

MACEDO, Elisabeth Cultura e Hibridismo: para politizar o currículo como cultura. In: **Educação em Foco**: revista de educação. v. 8, n. 1, Juiz de Fora: UFJF, 2004, p. 13 – 30.

MAFESSOLI, M; ROUANET, S. P. **Moderno x pós-moderno**. Rio de Janeiro: UERJ, 1994.

MARSHALL, James. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. p. 21 – 34.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000. p. 11-54.

MORAIS, Gelcivânia M. S. Um estudo hermenêutico e propositivo sobre as tecnologias da informação e comunicação como estruturantes de uma pedagogia da diferença. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 15., 2001. **Anais eletrônicos**. São Luís: UFMA, 2001.1 CD-ROM.

MOTTA, Paulo A. F. **A ciência no século XX**. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/pmotta/textosmetod.htm>>. Acesso em: 04 de mar de 2004.

PATTO, Maria Helena. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996. p. 9-118

PARENTE, Cláudia da Mota Darós **A Construção dos Tempos Escolares: possibilidades e alternativas plurais**. (Tese doutorado) Campinas/SP: Unicamp, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 267p.

PRETTO, Nelson. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 7-120. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

PROJETO PARAGUAÇU **Relatório UFBA em Campo III.** Pró-reitoria de extensão / UFBA. Salvador, 2000.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica. In: **Em Aberto. v. 17.** Brasília, Jan/2000. p. 57-73.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995, p. 159-177.

SANTOS, Boaventura de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-37.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal, 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

\_\_\_\_\_. **Território e sociedade**: entrevista com Milton Santos. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SERPA, Luís Felipe P. Sobre a práxis pedagógica. **Educação em debate.** Fortaleza: jul/dez 2004. p. 21 – 25.

\_\_\_\_\_. A crise do conhecimento científico. In: \_\_\_\_\_. **Ciência e historicidade.** Salvador: Multpress, 1991. p. 13 – 18.

\_\_\_\_\_. **Rascunho digital**: diálogos com Felipe Serpa. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. 178-189.

\_\_\_\_\_. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia política. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996. p. 137-268.

\_\_\_\_\_ (org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade.** Tradução Elia Ferreira Edel. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-40.

VIÑAO FRAGO, Antonio El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e educação.** Ano V, nº7. Rio de Janeiro: IEC, 2000.



# APÊNDICES

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA (Professores e Direção da Escola)

#### Dados Pessoais

Nome

Escolaridade

Idade

Tempo que trabalha na área de Educação

1. Como você caracteriza a situação atual (estrutura física, demanda de alunos, qualidade de ensino) da Escola Rural de Santiago do Iguape?
2. Como vem funcionando o contato da Secretaria de Educação do município com a Escola?
3. A Secretaria de Educação faz recomendações curriculares para escola?
4. Enquanto professor/diretor, como vem exercendo sua função?
5. Enquanto professor/diretor, que dificuldades encontra para desempenhar seu trabalho?
6. Existe alguma indicação ou iniciativa na escola para se trabalhar com questões histórico-culturais da região?
7. Em sua opinião, como é a relação da escola com comunidade local?
8. Em sua opinião, como é a relação da escola com as famílias dos alunos?
9. Como vem se estabelecendo as relações interpessoais no âmbito da escola (professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno, professor-direção, professor-funcionários etc.)?

10. Em sua opinião, qual o papel da escola nos dias atuais?
11. Você considera que a Escola do Iguape vem desempenhando seu papel?
12. Em sua opinião, qual o papel do educador nos dias atuais?
13. Qual a sua expectativa em relação à educação em Santiago do Iguape?
14. Em sua opinião, o que precisa melhorar na educação em Santiago do Iguape?

**APÊNDICE B****TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa desenvolvida por Islana de Oliveira Silva, bem como autorizo a utilização das informações por mim prestadas, através de conversas e entrevista com a pesquisadora, com intuito de contribuir no desenvolvimento do seu trabalho de mestrado. O uso das informação é restrito ao trabalho acadêmico da pesquisadora, podendo apenas por mim ser alteradas ou revogadas. Será garantido sigilo de minha identificação e anonimato quanto aos dados mais confidenciais, assim como a liberdade de recusar em participar ou retirar consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização alguma.

Santiago do Iguape, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do Paticipante

Contato da Pesquisadora:

Islana de Oliveira Silva

(71) 99653302

# ANEXO

## ANEXO A

**REPÓRTER****Ciência / Mapeamento revela cultura e modo de vida em Santiago do Iguape****Estudo da Ufba mostra peculiaridades socioculturais das comunidades da região***Andreia Santana*

Criar um lugar que não é nem a universidade, com todo o seu saber acadêmico, nem o mundo social, onde vive a comunidade leiga. Essa é a proposta do projeto Paraguaçu: Convivência Universidade-Comunidade, que está sendo desenvolvido há três anos por professores e estudantes da Escola de Educação da Ufba em Santiago do Iguape, distrito de Cachoeira, no recôncavo baiano. A intenção inicial do projeto era promover a interação entre as duas realidades, a acadêmica e a leiga, sem para isso exigir mudanças nos dois modos de vida e pensamento. Mas, com o passar do tempo, o trabalho se transformou num mapeamento da cultura do recôncavo, vista através dos usos e costumes dos moradores do Iguape.



Com o passar do tempo, o trabalho se transformou num mapeamento da cultura do recôncavo, vista através dos usos e costumes dos moradores do Iguape.

"A universidade herdou do Iluminismo a crença de que é a detentora do saber e que, por isso, tem de ir até a comunidade considerada leiga para

ensinar. Assumindo essa postura, a universidade se fecha e deixa de receber contribuições valiosas. Por outro lado, a comunidade tem a tendência de receber a universidade como a salvadora de todos os seus problemas. Com esse trabalho, estamos justamente criando um ponto de convergência entre essas duas realidades e ajudando cada um a encontrar o próprio caminho", explica o professor Felipe Serpa, coordenador do projeto que ganhou o apelido de Comuniversidade.

A parceria já rendeu bons frutos para os moradores do Iguape. Através do projeto Comuniversidade, eles foram estimulados a criar um jornal comunitário, O Iguape, onde discutem entre si sua própria realidade buscando soluções. O jornal é um bom exemplo da convergência de interesses no chamado entre lugar. Enquanto os moradores da comunidade planejam cada edição, elaboram as pautas e redigem os textos, a universidade entra com a revisão do material, diagramação e editoração eletrônica. Os moradores também são responsáveis por obter recursos para manter o jornal funcionando. Os dois primeiros números foram pagos com os recursos destinados à pesquisa, mas depois disso os moradores tiveram de buscar patrocínio entre os comerciantes das cidades vizinhas, como São Félix e a própria Cachoeira.

"Desde o início, quando a comunidade manifestou o desejo de ter um jornal, avisamos que eles teriam de trabalhar para isso junto conosco e que não estávamos lá para fazer as coisas acontecerem para eles e sim com eles", acrescenta Serpa. Além do jornal, a comunidade do Iguape também ganhou uma biblioteca. A próxima meta agora é criar unidades produtivas que melhorem a renda das famílias da região, que vivem basicamente da pesca e da mariscagem.

Com cerca de quatro mil habitantes, juntando os moradores de Santiago e dos assentamentos rurais, a região do Iguape, localizada num lagamar, ainda vive praticamente da economia de subsistência. Quase todos os adultos trabalham na pesca, mariscagem ou então como pequenos comerciantes. O projeto Comuniversidade está ajudando os moradores a elaborar um projeto para a Secretaria de Combate à Pobreza. Através desse projeto, eles pedem a criação de oficinas para produção de instrumentos de pesca e beneficiamento de dendê.

O material coletado durante os três primeiros anos de convivência, dezenas de fotografias, vídeos e mais de 140 horas de depoimentos gravados está sendo editado pela equipe de pesquisadores. Segundo Felipe Serpa, esse material será dividido em vídeos temáticos, pesca, capoeira, samba-de-roda, oratórios, que apresentarão um panorama completo da cultura local. "Nossa intenção é sugerir que a Secretaria de Educação reproduza esses vídeos e distribua entre as escolas municipais, principalmente as do recôncavo, como uma forma de apresentar para os estudantes a sua cultura, garantindo assim a preservação dessas manifestações", sugere Serpa.

### **Camaradagem entre santos e orixás**

Durante o projeto Comuniversidade, a equipe coordenada por Felipe Serpa descobriu aspectos curiosos e até polêmicos da cultura do recôncavo. Uma das principais descobertas que os pesquisadores fizeram diz respeito ao tão famoso e apregoado sincretismo religioso dos baianos. De acordo com Serpa, no Iguape não existe sincretismo mas uma convivência harmoniosa entre os santos católicos e os orixás do candomblé. O professor descobriu essa "camaradagem" entre santos e orixás observando os oratórios presentes nas casas do Iguape. "Em todas as casas existe um oratório com imagens de santos e orixás ou então gravuras nas paredes. As gravuras de São Jorge ficam misturadas com as de Oxóssi e com retratos de família, mas na cabeça dos moradores da região, os dois não se confundem num só, cada um é reverenciado a seu tempo e nunca misturados", explica.

No Iguape também existe a tradição do caruru e a produção da iguaria é coletiva, unindo homens e mulheres. Enquanto elas começam a cortar o quiabo as 9h da manhã tirando cantigas enquanto trabalham, eles pegam do pilão e vão pisar castanhas, amendoins e camarões para fazer o tempero. A comida é servida lá pelas duas da madrugada, depois de um ritual que envolve toque de atabaque para os orixás, reza católica e apresentações de capoeira e samba.

No Iguape, o professor Felipe Serpa e sua equipe descobriram ainda uma professora leiga que usa arte-educação intuitivamente em suas aulas e um personagem curioso, que costuma tocar pandeiro acompanhando um disco de vinil de Clara Nunes na vitrola. Em conversas despretensiosas com os moradores, de porta em porta ou mesmo nos botecos do povoado, a equipe entrou em contato com uma cultura peculiar e que, nas palavras de Serpa, "não deve ser descartada apenas por não estar nos livros".

**QUEM É QUEM / Felipe Serpa**

### **Dialongando com as diferenças**

Para o professor Felipe Serpa, que ensina na graduação e na pós-graduação da Faculdade de Educação da Ufba, o maior ganho com o projeto Paraguaçu: Convivência Universidade-Comunidade é a chance de interagir com contextos diferentes e dialogar com essas diferenças sem preconceito. Ex-reitor da Ufba, o professor costuma afirmar que o maior beneficiado com o projeto é ele mesmo. "Há três anos, desde que começamos o trabalho em Santiago do Iguape, estou modificando minhas reflexões teóricas e revendo muitos conceitos baseado, nas experiências desse projeto", afirma.

Boa parte do que aprendeu na convivência com os moradores das margens do Paraguaçu, Felipe Serpa pretende usar em sala de aula. No próximo semestre, ele ensinará a disciplina Escola e Poder para uma turma do curso de Pedagogia e já está preparando uma série de atividades com base no projeto de Santiago do Iguape. Além de Serpa, também trabalha no projeto a fotógrafa Nalva Santos, coordenadora de campo das pesquisas. Desde o início do projeto, 40 estudantes já viveram a experiência da Comuniversidade, 22 vindos da ACC e 18 remanescentes do Ufba em Campo II.