



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação – PPG
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC

DOCÊNCIA NAS ÁGUAS:
DIVERSIDADE CULTURAL, MARITIMIDADE E TRAVESSIAS
NA ILHA DE ITAPARICA



SILVANO SULZART OLIVEIRA COSTA

SALVADOR
2015

SILVANO SULZART OLIVEIRA COSTA

**DOCÊNCIA NAS ÁGUAS:
DIVERSIDADE CULTURAL, MARITIMIDADE E TRAVESSIAS
NA ILHA DE ITAPARICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao DIVERSO – Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade.

Orientadora: Prof^a Dra. Jane Adriana V. P. Rios.

SALVADOR
2015

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI/UNEB
BIBLIOTECÁRIA Hildete Santos Pita Costa/CRB737-5

Costa, Silvano Sulzart Oliveira

Docência nas águas: diversidade cultural, maritimidade e travessias na Ilha de Itaparica / Silvano Sulzart Oliveira. Salvador. 2015.
142 f.

Contêm referências, apêndices e anexos

Orientadora: Prof^a Dr^a Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado da Bahia-
Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em
Educação e Contemporaneidade


CDD


FOLHA DE APROVAÇÃO


DOCÊNCIA NAS ÁGUAS: DIVERSIDADE CULTURAL, MARITIMIDADE E TRAVESSIAS NA ILHA DE ITAPARICA

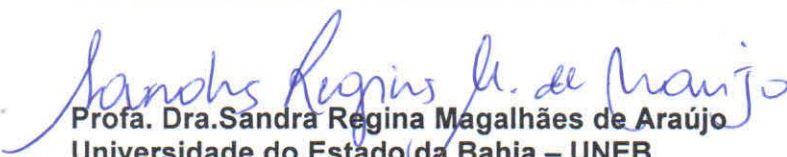
SILVANO SULZART OLIVEIRA COSTA

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, em 29 de Maio de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação composta pela seguinte Banca Examinadora:


Profa.Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade Federal da Bahia-UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dr. Salomão Antonio Mafarrej Hage
Universidade Federal do Pará - UFPA
Doutorado em Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil


Prof.Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra.Sandra Regina Magalhães de Araújo
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutora em Educação,
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil

AGRADECIMENTO

A todas as forças criadoras do bem e do universo, que uns chamarão de Deus, outros de Alá, uns de Oxalá e Orixás e há também aqueles que simplesmente a chamam de energia positiva. Assim agradeço, pela força incomensurável de poder continuar no caminho do conhecimento, da leitura e da pesquisa.

A minha doce e querida mãe, Joana Alves de Antão, pelo constante apoio e suporte em minhas idas e vindas e a meu pai, que também sempre me ofereceu suporte. A vida deles, é um incentivo, inspiração e impulsiona-me.

A meus irmãos Antonio Claudio Sulzart de Oliveira Costa e a Iperson Antão Costa, como também agradeço aos meus familiares e amigos, pela confiança e apoio. A Carla, minha adorável cunhada, que sempre esteve disposta a me ajudar, como também aos meus dois sobrinhos (Pamela e Pedro), que faziam a travessia sozinha para ver o tio, no processo de estudo, em Salvador.

A Celidalva Souza Reis, pelo incentivo nas tentativas de ingressar no mestrado e a Cristian Sales, minha amiga e confidente, agora doutoranda, pelas escutas sensíveis, entre lágrimas e notícias nas outras caminhadas.

Aos meus amigos/irmãos João Carlos, Jonatan, Francisco Junior, Joilson Alino, José Manuel, Guiga Francisco, Moises (Branca), que também neste momento já me inspiram para outros caminhos...

À Secretaria Municipal de Educação, na pessoa da professora Adriana Vinagre, como também ao professor Heder Amaro, e à Secretaria Municipal de Itaparica, na pessoa do professor Raimundinho.

Aos meus amigos e professores, que colaboraram nesta pesquisa, que cederam seus tempos para contribuir com a escrita desta pesquisa; aos eternos “Docentes das Águas” da Escola Municipal de Vera Cruz.

Aos meus amigos e companheiros do Grupo de Pesquisa DIVERSO, onde iniciei minha jornada de pesquisa, e fui acolhido, conhecendo pessoas maravilhosas, entre pesquisas, escritas, viagens, eventos e almoços na cantina de Edvaldo.

Aos professores que participaram da banca da minha pesquisa, Sandra Magalhães, que, com seu jeito doce e pontual, apreciou minha escrita romântica. Aos professores Elizeu Clementino e Salomão Hage, pela dedicação, competência e por todas as orientações e direcionamentos concedidos.

À professora orientadora Jane Adriana, que acolheu meu projeto de pesquisa, no Grupo DIVERSO, e foi, neste tempo/travessia, me orientando, com sua dedicação, compromisso, escuta, sugestões e cuidado. Sou grato pela atenção, ajuda, dicas e coautoria neste trabalho.

Aos funcionários da Secretaria do PPGEDUC, pela compreensão e atenção. Aos funcionários da Biblioteca, na pessoa de Dona Hildete, pelos dias de atrasos perdoados. À UNEB e ao PPGEDUC, pelas facilidades e incentivos, para que eu me instrísse.

A todos meus novos amigos e colegas, que me apoiaram e acompanharam durante estes dois anos, no mestrado, em especial a Natalina, Patrícia, Roseane, Rita, Adelson, Cleiton e Rubia, dentre outros. Neste caminho, construímos amizades para além dos muros da academia.

A todos os meus professores e alunos das águas que fazem parte deste lugar de maritimidade, que é a Ilha de Itaparica.

Experimentei a primeira sensação do que significa viver numa ilha quando, ainda criança, atravessei o canal que separa Iguape do continente, para ir estudar fora. Para mim, a travessia daquelas poucas centenas de metros de mar que parecia durar uma eternidade dava início a uma viagem longa, de uma vida inteira [...].

A ilha era então o meu abrigo seguro e reconfortante, comparado com o burburinho da capital, primeira escala da jardineira, onde os ônibus maiores, de transporte coletivo, despejavam as nuvens de fumaça de óleo diesel, cujo cheiro não me era desagradável, odor do progresso, do desconhecido, dos arranha-céus que tanto me impressionavam.

Nas andanças da vida que se seguiram, passei por outras ilhas mais paradisíacas, mais isoladas do continente, batidas pelo oceano, mais exóticas: ilhas de coral no Pacífico, ilhas brumosas na Bretanha, ilhas perfumadas pelo cheiro de cravo nas costas da Tanzânia, ilhas geladas do norte da Noruega. No entanto, nenhuma delas pôde comparar-se à minha ilha, a das recordações da infância, símbolo complexo com tantas significações.

(DIEGUES, 1998, p. 8)

RESUMO

COSTA, Silvano Sulzart Oliveira. **Docência nas Águas: Diversidade Cultural, Maritimidade e Travessias na Ilha de Itaparica**. 2015. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador/BA, 2015.

Esta investigação busca compreender os modos como a docência é desenvolvida pelos docentes, no contexto da maritimidade da Ilha de Itaparica, e como estes dialogam com a diversidade cultural presente no universo escolar em que atuam. O estudo pauta-se nos princípios epistemológicos da pesquisa qualitativa, sendo ancorado nos pressupostos da abordagem autobiográfica, a partir das análises desenvolvidas por Nóvoa (1988), Souza (2008), Souza (2014), Delory-Momberger (2012) e Rios (2012), dentre outros. Ao escrever sobre a docência na Ilha de Itaparica, delinheiro também a minha própria trajetória docente, desvelando minhas memórias de aluno e professor que experimentou a educação no contexto das águas. Quanto aos procedimentos metodológicos da pesquisa, opto pela entrevista narrativa, seguindo as orientações de Bertaux (2010), Jovchelovitch e Bauer (2010). Para compreender a questão da diversidade cultural na Educação, busco, nos estudos de McLaren (2000), Gonçalves e Silva (2006), Gomes (2007) e Williams (1992), subsídios para entender os múltiplos aspectos culturais que permeiam os processos educacionais e, principalmente, a docência. Com o desenvolvimento da pesquisa, pude constatar que a travessia representa, para os docentes da água, um “rito de passagem”, não somente na esfera física do deslocamento, mas também no aspecto simbólico. A maritimidade que circunda a Ilha faz com que os docentes incorporem as práticas culturais do mar a suas vidas cotidianas, porém estes demonstram, ainda, dificuldades em transformá-las em práticas pedagógicas, uma vez que possuem dificuldades em lidar com a diversidade cultural e a cultura das águas, ambas presentes em suas salas de aula.

Palavras-chave: Diversidade Cultural. Pesquisa (Auto)biográfica. Docência. Travessias. Cultura das Águas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BTS	Baía de Todos os Santos
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisas (Auto)biográficas
CMVC	Colégio Municipal de Vera Cruz
CNEC	Campanha Nacional de Escolas Comunitárias
DIVERSO	Grupo de Pesquisa Docência, Diversidade e Ruralidades
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto de Pesquisas Educacionais Aplicadas Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEC	Secretaria de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Número de docentes do município de Vera Cruz
Quadro 2	Distribuição dos docentes efetivos do município de Vera Cruz
Quadro 3	Número de discentes do Colégio Municipal de Vera Cruz
Quadro 4	Perfil biográfico dos colaboradores da pesquisa
Quadro 5	Etapas da análise compreensiva-interpretativa

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Barco na Praia do Jaburu (capa)
Imagem 2	Porto do Terminal da França. Lancha Anita Garibaldi
Imagem 3	Areia da Praia do Jaburu – Vera Cruz
Imagem 4	Turma de 2ª Série/Escola Nossa Senhora de Guadalupe (2000).
Imagem 5	Formatura em Pedagogia (Setembro, 2003)
Imagem 6	Lancha Cavalo Marinho na Travessia
Imagem 7	Praia das Mercês. Ilha de Itaparica
Imagem 8	Lancha Costa do Sol – Travessia Salvador x Ilha de Itaparica.
Imagem 9	Pescadores/canoeiros na Baía de Todos os Santos
Imagem 10	Barco no Mar. Praia do Jaburu. Mar Grande

MAPAS

Mapa 1	Mapa da Baía de Todos os Santos
--------	---------------------------------

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO: iniciando a travessia	14
II NAS ESCRITAS DA PRAIA ME FIZ PROFESSOR: memórias que as águas não apagaram	21
2.1 Lembrar e narrar: escritas de si.....	22
2.2 Infância no mar: escolarização	26
2.3 Como me fiz professor.....	33
III ENTRE O VENTO E O MAR, GUIADO PELA BÚSSOLA: metodologia da pesquisa	39
3.1 Navegar: base metodológica da pesquisa	41
3.2 A escola e a Ilha de Itaparica: lócus da investigação.....	45
3.3 Os <i>docentes das águas</i> : perfil biográfico.....	49
3.4 A entrevista narrativa: vozes que atravessam o mar.....	50
3.5 Ouvir e transcrever: a análise compreensiva-interpretativa.....	54
IV DOCÊNCIA E TRAVESSIAS: o ir e vir sobre as águas	57
4.1 Maritimidade e docência	59
4.2 Travessias e temporalidades no mar	67
4.3 Travessias na profissão: o mar e as condições de/do trabalho docente	74
V CULTURA DAS ÁGUAS: diversidade cultural, tradições e práticas pedagógicas	81
5.1 Diversidade, diferenças e educação	92
5.2 A cultura da pesca e a escola	108
5.3 Religiosidades no cotidiano escolar	112
5.4 Cultura popular: tradições e aprendizagens.....	118
VI Pontos de Borbulha: algumas considerações	122
REFERÊNCIAS	125
ANEXOS	135
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
Anexo B – Termo de Autorização da Pesquisa	
Anexo D– Termo de Confidenciabilidade	
Anexo E – Termo de Compromisso com a Pesquisa	
Anexo F – Declaração de Concordância com o Projeto de Pesquisa	



Imagem 2 – Porto do Terminal da França. Lancha Anita Garibaldi (março de 2014).
Fonte: Arquivos do autor.

I INTRODUÇÃO: iniciando a travessia

Agora eu quero contar as histórias da beira do cais da Bahia. Os velhos marinheiros que remendam velas, os mestres de saveiros, os pretos tatuados, os malandros, sabem essas histórias e essas canções. Eu as ouvi nas noites de lua no cais do mercado, nas feiras, nos pequenos portos do Recôncavo, junto aos enormes navios suecos nas pontes de Ilhéus. O povo de Iemanjá tem muito que contar. Vinde ouvir essas histórias e essas canções. Vinde ouvir [...] a história da vida e do amor no mar. E se ela não vos parecer bela a culpa não é dos homens rudes que a narram. É que a ouvistes da boca de um homem da terra, e dificilmente um homem da terra entende o coração dos marinheiros. Mesmo quando esse homem ama essas histórias e essas canções e vai às festas de D. Janaína, mesmo assim ele não conhece todos os segredos do mar. Pois o mar é mistério que nem os velhos marinheiros entendem. (AMADO, 2008, p. 9).

No atual cenário educacional brasileiro, temos presenciado diversas transformações, tanto no Sistema Educacional, como nos modos de desenvolvimento da profissão e do trabalho docente, no entendimento das relações entre escola e comunidade e nas concepções de diversidade, ensino e docência. Neste cenário, encontramos diferentes formas de ensinar e aprender, que circulam na Educação Básica e são transversalizadas pelos modos de produzir a vida e a profissão docente.

É no contexto da diversidade, que investigamos, neste estudo, como se dá a docência em meio à maritimidade que circunda a Ilha de Itaparica, analisando como os docentes que ali atuam, lidam com a travessia marítima, realizada cotidianamente, no ir e vir sobre o mar, e com a *cultura das águas* que atravessa a escola.

O mar aqui representa o deslocamento espacial e simbólico que mobiliza os professores na produção da profissão docente. Ele toma corpo e forma, é o caminho que leva dezenas de docentes nas lanchas e ferryboats para as escolas da Ilha de Itaparica, partindo da cidade de Salvador, capital da Bahia. Docentes que atravessam literalmente o mar, para realizar seus trabalhos profissionais, levando e trazendo aprendizados, culturas e saberes.

De um lado está a cidade de Salvador, com cerca de 2,8 milhões de habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), tornando-se a cidade mais populosa do Nordeste, e a terceira mais populosa do Brasil, onde residem quatro, dos oitos professores colaboradores da pesquisa. Do outro lado, a 14 km de distância, pelo mar, cortando a Baía de Todos os Santos, encontra-se a Ilha de Itaparica que, durante muitos anos, abasteceu a capital baiana com suas águas potáveis e minerais, com os frutos do mar e com a produção agrícola. Hoje, um verdadeiro reduto turístico e área metropolitana de Salvador, local de atuação profissional dos professores colaboradores desta investigação.

É justamente neste contexto do ir e vir sobre as águas, que muitos docentes se relacionam com o mar, estudam, dormem, contam histórias, leem jornais e revistas, acessam a internet, organizam planejamentos, corrigem provas e atividades escolares, preocupam-se com as constantes tempestades que tornam o mar revolto e perigoso, mas, mesmo assim, precisam enfrentá-lo, pois, do outro lado, a escola e os alunos os aguardam.

A maritimidade é entendida aqui como as práticas culturais e simbólicas produzidas, especificamente, pelos povos que vivem próximos ao mar e que se relacionam culturalmente com as águas e também sobrevivem da pesca. Esta maritimidade que circunda a Ilha de Itaparica também faz parte do cotidiano dos docentes que, ao se relacionarem com os alunos e alunas da ilha, e com o próprio mar, lidam com a cultura e a diversidade local, trazendo sentidos diversos ao contexto, à cultura e à produção do conhecimento.

Assim, o mar aparece nas entrevistas narrativas, ora de forma poética e simbólica, ora como parte do trajeto dos docentes. Neste sentido, “não é a presença física do mar, mas as práticas sociais e simbólicas” (DIEGUES, 1998, p. 45) que mais fluem nas narrativas dos oito docentes colaboradores desta investigação. Diante disto, busco inspiração no romance *Mar morto*, de Jorge Amado (2008), para compor parte dos capítulos e epígrafes deste texto, acreditando que esta relação entre a literatura e a pesquisa contribuirá para um melhor entendimento do objeto de pesquisa, dando uma dimensão estética à discussão sobre a docência nas águas. O livro conta a história de vida de Guma, um jovem pescador, que foi criado pelo tio, aprendeu a velejar pela Baía de Todos os Santos. Guma é o personagem principal do romance de Jorge Amado, com sua coragem em ajudar o povo do mar, com seu espírito aventureiro, seus sonhos, suas aventuras sobre as águas e sua paixão por Lívia, dando-me a inspiração para pensar e refletir sobre o processo de produção da docência nas águas, no contexto da maritimidade.

A escolha de *Mar morto* justifica-se por ser atualmente a obra literária que melhor representa a vida dos homens e mulheres marítimos da Baía de Todos os Santos, com sua diversidade cultural, crenças religiosas e as descrições dos modos de ser daqueles que vivem e crescem à beira-mar. Amado (2008) descreve o cotidiano de um povo que vive na maritimidade, em travessias constantes entre a Ilha e o continente.

O autor abrilhanta seu texto com uma personagem professora, chamada Dulce, que desenvolve o trabalho docente, em meio à diversidade cultural dos filhos do mar. Dulce é a docente que chega de outra realidade cultural para poder ensinar os filhos dos marítimos, dando-lhes esperança de dias melhores. A professora Dulce aparecerá na introdução de alguns capítulos, com suas narrativas e histórias sobre viver as práticas sociais, culturais e simbólicas do

mar. Da mesma forma que Dulce – professora personagem de *Mar morto* – desvela a docência em meio à maritimidade e à diversidade cultural das águas da Baía de Todos os Santos, os docentes que colaboram com esta pesquisa também narram suas vivências e histórias no mar e da Ilha.

É neste contexto literário, cultural e diversificado, em que o romance *Mar morto* é ambientado, que busco compreender esta diversidade que está implícita não apenas no âmbito da profissão docente que se desvela nas escolas, nas salas de aulas, mas por toda a Ilha de Itaparica.

Neste contexto multicultural e diversificado, compreendo a importância e a necessidade do desenvolvimento desta pesquisa, pois acredito que poderá contribuir para um entendimento de como se desenvolve a docência na educação básica, no entorno da Baía de Todos os Santos, favorecendo uma reflexão sobre a necessidade de políticas públicas que valorizem a docência não só dos professores da Ilha de Itaparica, mas dos milhares de professores que desenvolvem a profissão docente, ao longo de todo o litoral brasileiro.

Neste espaço, a pesca marítima é constante; o fluxo turístico muitas vezes dita o calendário escolar; a pesca de subsistência é realizada por todos os membros da família; a frequência à sala de aula depende do ciclo da maré e dos períodos de pescaria e mariscagem, assim como, frequentemente, os alunos somem das escolas devido a suas obrigações religiosas nos terreiros de candomblé. Estes fatos revelam o cenário em que os docentes trabalham, envolvidos pela prática da pesca e pela temporalidade do mar, refletindo a maritimidade que envolve o cotidiano da Ilha de Itaparica e constitui a cultura das águas que transversaliza este lugar.

Nesta perspectiva, percebo que estudar o modo como os professores lidam com a diversidade cultural, e quais os sentidos que estes docentes produzem na relação com a travessia marítima e com o mar, é estudar os meus próprios percursos formativos. É viver e reviver a minha história como educador e pessoa que cresceu por entre as pedras da praia do Jaburu e que, desde muito pequeno, aprendeu a nadar e a pular do Cais das Mercês e da Ponte do Duro, a se deparar nas lanchas, indo até o meio do mar e voltar nadando, ou, muitas vezes, ficar ali mesmo, nos recifes e corais, esperando outra lancha para voltar, sem ver o tempo passar.

Assim, o desenvolvimento deste trabalho é uma atividade inteiramente relacionada a minha própria formação pessoal e profissional. É revisitar a história desta Ilha, investigando como a docência se desenvolve em meio aos contextos rurais diversos, marcados, sobretudo, pela atuação docente que atravessa diferentes espaços e culturas.

Desta forma, busco dialogar com pesquisadores como Nóvoa (1988; 1992; 2000; 2001); Pineau (1988), Delory-Momberguer (2012a; 2012b); Souza (2006; 2008; 2014); Souza e Bragança (2012;) e Abrahão (2004), dentre outros autores, que afirmam que o trabalho com os conceitos ligados à reflexão sobre a prática profissional, as histórias de vida, formação e profissão, se tornaram caminhos de construção do conhecimento e base para a pesquisa autobiográfica.

Já no sentido de compreender a questão da Diversidade Cultural na Educação, com apoio nos estudos de Candau (1997; 2004; 2006; 2008), Certeau (2001), Hall (2003) e Brandão (1988), examino a compreensão dos diversos aspectos culturais que permeiam os processos educacionais e que envolvem a docência.

Desta forma, no segundo capítulo desta investigação - *Nas escritas da praia me fiz professor: memórias que as águas não apagaram* –, apresento minha própria trajetória profissional, narrando como me fiz professor na Ilha de Itaparica, descrevendo as minhas dificuldades para estudar, os dilemas de ser um professor inexperiente, o encanto com as leituras, além dos aprendizados que tive com os professores que passaram por minha vida. Remexo, também, as minhas memórias, em retratos, documentos, cartas, bilhetes, fotografias e lembranças das turmas que lecionei. Tornar-me professor foi um percurso longo e de muito aprendizado, em momentos, às vezes compartilhados com alguns colegas e outros na solidão de minhas caminhadas na praia.

No terceiro capítulo, *Entre o vento e o mar, guiado pela bússola: rota metodológica da pesquisa*, faço uma revisão dos fundamentos teóricos da abordagem autobiográfica e da entrevista narrativa, principal dispositivo metodológico utilizado nesta pesquisa. Apresento, também, a Ilha de Itaparica, em uma breve cartografia social da Ilha, especificamente do município de Vera Cruz. Descrevo os procedimentos metodológicos da pesquisa, apresentando

os professores colaboradores da investigação, como também a unidade escolar em que estão inseridos.

Docência e travessias: o ir e vir sobre as águas é o quarto capítulo desta investigação, em que analiso as diferentes concepções de cultura, diversidade cultural e interculturalismo, através dos estudos de McLaren (2000); Gonçalves e Silva (2006); Hall (2003); Gomes (2008) e Williams (1969; 1992), com o intuito de situar como a diversidade cultural permeia a docência na escola básica. Neste caminho, examino as narrativas, observando os múltiplos olhares que os docentes colaboradores apresentam sobre a diversidade cultural que permeia o universo escolar da Ilha, tendo em vista perceber a concepção de diversidade cultural dos docentes e como estes lidam com as diferenças que emergem no cotidiano das escolas.

No quinto capítulo, *Cultura das águas: diversidade cultural, tradições e práticas pedagógicas*, apresento as questões que envolvem o deslocamento dos docentes, entre Salvador e a Ilha de Itaparica, analisando as aprendizagens e os modos de fazer e viver a profissão docente, em meio à maritimidade que permeia o âmbito da investigação, como também analiso a produção de sentidos dos docentes sobre a travessia e o mar, dialogando com Diegues (1998), que discorre em seus estudos sobre questões voltadas para o simbolismo referente às Ilhas e ao mar. Nesse capítulo, a travessia representa um rito de passagem para os docentes, tanto na dimensão geográfica - através do deslocamento de Salvador para a Ilha de Itaparica -, quanto na dimensão simbólica, em que as travessias da profissão ocorrem em diferentes perspectivas.

Em *Pontos de borbulha: algumas considerações finais*, apresento reflexões sobre a pesquisa e seu desenvolvimento, traçando os “pontos de borbulha” no mar, oriundos das reflexões que faço a partir desta investigação. “Pontos de borbulha” é uma metáfora que utilizo para identificar o fazer dos pescadores, que somente lançam suas redes ao mar, quando observam os pontos certos em que estarão os cardumes. Estes pontos são chamados de pontos de borbulha nas águas. Ao apresentar esta metáfora, sinalizo a necessidade de que, algumas questões que emergiram nesta pesquisa precisam de atenção maior por sinalizar demandas que surgem na contemporaneidade no cotidiano da escola na Ilha, principalmente no que se

refere à diversidade cultural no cotidiano escolar e as condições de trabalho docente. Neste sentido, a pesquisa evidenciou alguns “pontos de borbulha”, a partir das narrativas dos docentes em sua relação com a diversidade cultural na Ilha de Itaparica, das travessias e do cotidiano do mar.

Ao narrarem a docência na Ilha, os docentes narram suas práticas pedagógicas, da relação com a cultura local e com os alunos e alunas da Ilha. Narram a vida marítima, do encontro com o mar, com a vida da pesca, do candomblé e da religiosidade que permeia o chão da escola. As festas nas comunidades da Ilha são descritas pelos docentes como parte da diversidade cultural da Ilha que atravessa as escolas, a partir das tradições e traduções construídas. Desta forma, a pesquisa vai apresentando a relação dos docentes com o mar, a diversidade cultural que circunda a escola da Ilha, e como os docentes se relacionam com a maritimidade e produzem o seu trabalho docente na Ilha.



Imagem 3 – Areia da Praia do Jaburu – Vera Cruz – BA (fevereiro de 2013).
Fonte: Arquivo do autor.

II NAS ESCRITAS DA PRAIA ME FIZ PROFESSOR: memórias que as águas não apagaram

Porque ninguém pode nascer ou morar no mar, sem o amar como amante ou amigo. Pode-se amar o oceano com amargura. Pode esse amor ser medo ou ódio. Mas é um amor que não se pode trair, que nunca se abandona. Porque o mar é amigo, é doce amigo. (AMADO, 2008, p. 131)

Entre uma lembrança e outra, busco as memórias que as águas não apagaram. Da vida de menino das águas, do mar, nativo, insulano, vou me reescrevendo e refletindo sobre a minha trajetória docente. Muitas lembranças parecem surgir do nada e outros vão me remetendo a tantos outros que, paro e me recordo; em alguns momentos, choro, em outros, fico a sorrir.

Gosto de escrever perto do mar, de andar pela praia e, ali, buscar a escrita, ouvindo o som suave das ondas, porque o mar, como nos frisa Amado (2008), é doce amigo. Neste lembrar, volto-me para o mar, olho sua imensidão e dou-me a escrever e a narrar estas minhas memórias que nasceram nas areias da praia. As memórias de como me fiz professor.

Ao escrever sobre si, vamos refletindo sobre como nos tornamos quem somos e, especificamente, na formação docente, vamos refletindo sobre quem somos no contexto educacional. Como e por que me tornei um educador? O que me motivou a ser um professor? O que ser professor representa para mim? Quais as referências de professor que eu tenho? É justamente nestas reflexões que os nossos saberes e práticas vão sendo reconfigurados e, nestas reflexões, escritas e memórias, fazemos novas leituras de nós mesmos. Crescemos e vamos construindo uma aproximação com o sentido de ser professor, nos afirmando e autoafirmando, na constituição da identidade docente.

2.1 Lembrar e narrar: escritas de si

Lembrar não é uma coisa tão fácil assim e, ao escrever, vamos dando nomes, formas e significados às lembranças de uma vida de outrora, quase que esquecida. Assim, para compor estas escritas, resolvo caminhar pelas praias onde sempre brinquei, caminhei, pesquei, fiz leituras e vivi as muitas aventuras. Neste lembrar, volto-me para o mar, olho sua imensidão e dou-me a escrever e a narrar as minhas memórias, a vida vivida no mar. Como nos diz Bobbio (1997 p. 30-31):

O relembrar é uma atividade mental que não exercitamos com frequência por que é desgastante ou embaraçosa. Mas é uma

atividade salutar. Na rememoração reencontramos a nós mesmos e a nossa identidade, não obstante muitos anos transcorridos, os mil fatos vividos. [...] Se o futuro se abre para a imaginação, mas não nos pertence mais, o mundo passado é aquele no qual, recorrendo a nossas lembranças, podemos buscar refúgio dentro de nós mesmos, debruçarmos sobre nós mesmos e nele reconstruir nossa identidade.

Neste percurso, em busca de mim mesmo, vou me recordando de acontecimentos, cenas, imagens, lugares, pessoas, ondas, idas e vindas, nas travessias. Para mim, o mar evoca sentimentos, ajuda-me nas lembranças, nos pensamentos, na vida, no sentido de pertencimento. Narrar meu percurso formativo é também, como descreve Souza (2008, p. 8), “desvendar o profissional que nos habita, e que desejamos ser, é possível conhecer a própria historicidade e dar sentido às experiências vividas, ressignificando conhecimentos e aprendizagens experienciais”.

Ao desvendar pouco a pouco minha história/trajetória, vou elencando percursos vividos na Ilha, nas muitas escolas que estudei, e que foram importantes para a minha constituição profissional, hoje. Assim, “tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica” (SOUZA, 2008, p. 8). Ao escrever minha trajetória profissional, vou buscando sentidos nas lembranças de aluno na Ilha, e refletindo sobre os processos pelos quais caminhei para ser professor.

Entre uma viagem e outra, sobre as águas da Baía de Todos os Santos, vou buscando ali, entre as águas, entre o pôr do Sol, entre o vento leste e sul, no balançar da lancha, as minhas memórias, que pareciam perdidas, e que vão se aproximando de mim. Então, “o pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências” (SOUZA, 2008, p. 8) que, somando uma a uma, no decorrer de vários anos, serviram-me como base de formação.

Então, parte destas escritas que me desvelam foram tomando forma na lancha Cavalo Marinho II, em uma das muitas travessias que fiz, em busca da complementação dos estudos/qualificações para a profissão docente. Escrever na travessia é aproveitar o tempo e a inspiração do mar. Olhando para as águas tranquilas da Baía de Todos os Santos, vão surgindo as lembranças. É

neste lembrar que percebo o quanto aprendi a ser professor e como fui me constituindo docente através dos tempos. Assim, “na memória se cruzam passado, presente e futuro; temporalidades e espacialidades; monumentalização e documentação; dimensões materiais e simbólicas; identidades e projetos” (NEVES, 1998, p. 218).

Neste momento de narrar sobre si, de escrever sobre si e de se revisitar, vamos recordando as circunstâncias de nossa trajetória de vida, de profissão e de formação. Lembramos e narramos os encontros e desencontros de nossas vidas, as alegrias e tristezas, as experiências e pessoas importantes. Narramos uma história, às vezes cronológica, mas, em outras vezes, descrevemos somente o que consideramos importante, oportuno e conveniente. Assim, na perspectiva de Alves (2007, p. 66):

A memória ‘joga’ um importante papel nisso tudo porque, sem dúvida, cada um de nós, como pessoa e como profissional, sempre se pergunta: ‘de onde vim?’, ‘como me tornei o que sou?’, ‘por que escolhi esta profissão?’, ‘por que estou aqui?’, ‘e agora?’

A memória guarda estas histórias que, neste espaço de escrita, me proponho a traçar. Escrever, lembrar e narrar este caminho único, solitário, enquanto experiência de vida e de coletivo, nas relações sociais. Formei-me em muitas idas e vindas de descobertas, incertezas e aprendizado.

Souza (2008) destaca que o ato de rememorar, a partir da interiorização e exteriorização, nos faz apreender, no tempo e no espaço, a organização das lembranças pessoais e profissionais, numa perspectiva de formação tão importante e fundamental para a construção de uma identidade docente, pois o saber docente é um saber nutrido pelas experiências, vivências e caminhadas, que vão além da universidade; acredito que nos constituímos verdadeiramente como professores no “chão da escola”, no cotidiano vivido da docência, com seus encantos e desencantos.

Foi justamente nesta caminhada, entre a universidade e a escola, que aprendi, através da história de outros professores e professoras, mais experientes que eu (Nilma, Dalva, Elizangela, Walneide, e tantos outros), que dedicação e compromisso com a profissão docente é algo extremamente importante. Um dos meus melhores aprendizados no desenvolvimento de

minha profissão docente aconteceu com alguns dos meus professores. Como se ainda escutasse as vozes que me interpelaram sobre a prática da leitura, o aprendizado e a continuar os estudos. Esta voz dos professores soava em uníssonos: “você deve continuar estudando”.

Neste contexto, compreendo que o processo de formação se torna uma longa busca de si em um mundo que demanda uma forte consistência pessoal para enfrentar os desafios que cada um deve encarar na sociedade atual. Essa experimentação existencial irá, de certo modo, surpreender, particularmente em contextos de conformidade social, porque ela favorecerá “trajetórias insólitas e opções aparentemente contraditórias” (DOMINICÉ, 2008, p. 45)

Nesta perspectiva, compreendi que o processo de formação se torna uma longa busca, marcada por investimentos nos estudos, já que o pensamento “aqui” em relação ao estudo era este: estudar para quê? Fazer magistério para quê? Ficar lendo para quê? Para ser pescador? Para ser ajudante de pedreiro?

Estudar, então, era uma perda de tempo para alguns, uma ação desvalorizada e quase desprezada. Mas, dentro de mim, ardia o desejo de aprender a ler, de continuar estudando e de ser professor. Desejo que brotará em mim desde que presenciei, na sala da minha casa, meu pai, que só tinha estudado até a 4ª série, hoje 5º ano¹, reunir as pessoas da comunidade para ensiná-las a ler e a escrever. Isso aconteceu várias vezes, nos diferentes lugares em que moramos.

Então, fui me dedicando a leituras, aos estudos e ao desafio e, mesmo literalmente ilhado, prosseguia estudando. Queria ir além, desafiar-me e não me acostumar ao que estava proposto, “parar de estudar”, ou, mesmo, dar por encerrado os meus estudos no magistério. Porém, compreendi a tempo, que sempre é possível aprender e, para isso, é necessário não se acostumar, produzir, criar inovar. Colassanti (2003, p. 68) já dizia: a “gente se acostuma a

¹ A Lei 11.114 de 16 de maio de 2005 estabeleceu a reestruturação do ensino fundamental em 9 nove anos, existindo assim uma reformulação na nomenclatura, de série para ano. Ensino Fundamental – 9 anos de duração – até 14 anos de idade. Anos iniciais – 5 anos de duração – de 6 a 10 anos de idade . Anos finais – 4 anos de duração – de 11 a 14 anos de idade.

coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá”.

Como queria ser professor, precisava continuar no caminho dos estudos, e não me acostumar com certas prerrogativas e seguir, entre leituras, aulas, travessias e a escola.

2.2 Infância no mar: escolarização

Tinha 11 anos e lá ia ele, apto para a vida como os jovens médicos e advogados aos 23 anos e 25. Também ia entrar na vida, ia começar sua profissão, e, no entanto, não havia festa, não havia solenidade, apenas o desafogo de não ser necessário lavar tantas vezes a sua roupa, porque para a escola era preciso ir mais limpo. (AMADO, 2008, p. 22)

Nascer e viver em uma Ilha tem suas vantagens. Logo cedo, em sua meninice, você aprende a nadar, a gostar de andar descalço, a sentir o sol sobre o corpo, e este corpo se acostuma com o sol, com a temperatura. Você torna-se perito no ritmo e no tempo do mar, conhece as ondas, as correntes, barcos ancorados ali, à beira-mar, você sabe a direção do vento, se familiariza com as mudanças do mar, vive a apreciar o gosto bem salgadinho das coisas – devido à salinidade – e o “relógio” da maré impera sobre os seus sentidos.

A vida vai fluindo, assim, entre as águas, sabendo o lugar específico em que os cardumes passam e a loca em que o polvo se esconde. Da escola para o mar, do mar para a vida, da vida para as travessias. É justamente nestas travessias, de casa para a escola, da escola para o mar, de um barco para outro, que vamos aprendendo e sobrevivendo entre as águas. Amado (2008), ao descrever, na literatura, a vida do povo do mar e o processo de escolarização, narra o seguinte:

Os meninos que saíam da escola nunca tiveram nenhum desses pensamentos, o destino deles já estava traçado. Era a proa de um saveiro, os remos de uma canoa, quando muito as máquinas de um navio, ideal grandioso que poucos alimentavam. O mar estava diante dela e já tragara muitos alunos seus, e tragara, também, seus sonhos de moça. O mar é belo e é terrível. O mar é livre, dizem, o livres são os que vivem nele. (AMADO, 2008, p. 22)

No movimento das águas, nas travessias, vamos aprendendo, no cotidiano, as facetas para lidar com a vida e com as águas. Descobre-se a hora de volta para a terra, logo que o mar está “virando” e a chuva vai trazer a noite e, com ela, as ondas e os ventos fortes. Dominar os saberes das águas, o conhecimento empírico baseado na experiência – os saberes da pesca, do mar, do movimento das águas, no encher e secar da maré, sentir a chuva antes que as águas caiam do céu – vai envolvendo, formando, construindo e reconstruindo os sujeitos que vive nas águas. Foi nesta vida de filho de pescador, “nativo”, como são chamados os moradores da Ilha, que aprendi a gostar de ler e escrever, de aventurar-me além das águas, em muitas travessias, para tornar-me professor.

Nasci em 1979, no Hospital Maria Amélia Santos, o único hospital de Vera Cruz, que hoje se encontra desativado. Sou o terceiro filho de Joana Alves de Antão e Antônio de Oliveira Costa. Nasci em vinte sete de junho de 1979. Meu pai é “nativo” da Ilha de Itaparica/BA, e minha mãe é da região de Água Fria, Irará/BA. Ambos se conheceram na Ilha, quando minha mãe veio para a Ilha trabalhar como doméstica, com menos de 18 anos. Um dia, como uma onda no mar, eles se encontraram e ela nunca mais voltou para Água Fria, ficando na Ilha; depois de mais de 30 anos juntos, casaram-se em 2012.

Minha mãe foi criada no Interior da Bahia, com poucas condições financeiras; filha de lavradores, sem condições de estudar, tendo que trabalhar, na adolescência, nas chamadas “casas de família”. Ela estudou até a segunda série. Já meu pai foi alfabetizado e estudou até a quarta série, e, quando adultos, ambos frequentaram a escola, por diversas vezes, porém sempre paravam no meio do ano. Desta forma, cresci em um ambiente pouco alfabetizador, onde um dos meus desafios era continuar os estudos para ajudar meus pais, que pouco podiam me ajudar, nas tarefas escolares.

Tive uma infância tranquila, entre a roça e o mar. Como nasci e cresci em Mar Grande, comunidade do município de Vera Cruz considerada a sede do município de Vera Cruz. Lugar de veraneio, onde se encontra o cais, em que as lanchas atracam após realizarem a travessia marítima. Em *Mar morto*, Amado (2008) descreve o cotidiano da travessia e a cultura da Ilha; identifiquei-me com esta narrativa, pois, na minha meninice, a Ilha possuía estas características descritas pelo autor.

Maria Clara e Livia saem pela estrada do Mar Grande que é a praia. As casas são de palha. Passam homens que vendem peixe, as calças arregaçadas, os braços tatuados. Aqui em Mar Grande existem candomblés afamados, pais-de-santo respeitados. Há algumas casas de pedra na zona dos veranistas. É terra dos pescadores. Daqui saem todas as manhãs os barcos para a pescaria e voltam à tarde lá pelas quatro horas. Antigamente levavam e traziam veranistas da cidade. Hoje há uma lancha que faz esse serviço. (AMADO, 2008, p. 87)

Foi neste lugar paradisíaco, que eu e meus irmãos tínhamos o costume de sair em busca de mangas, cajus, goiabas, cocos, jamelão, tamarindo, coquinho e tantas outras frutas que podíamos encontrar, facilmente, perto da praia, nas fazendas. No verão, era aquela alegria! Muitos turistas, gente para todos os lados. “Mas quando o Verão chegar cairá o fresco, que é o nordeste fraco. Os veranistas, quando vêm, têm que saltar nos braços dos pescadores através dos arrecifes, por onde a lancha não se afoita. Só os saveiros penetram entre eles”. (AMADO, 2008, p. 87). Assim, de praia em praia, de inverno a verão, vivíamos as maiores aventuras. Saíamos de um lado a outro de Mar Grande, entre as águas, as pedras, os barcos, as ondas do mar, lá estávamos nós catando sucatas e restos de brinquedos que vinham pelo mar.

Nós éramos os meninos que colhiam os presentes de lemanjá, pois sempre encontrávamos perfumes, bonecas, flores, talcos, bebidas e oferendas que eram colocadas nas pedras da praia, “também nas Cabeceiras da Ponte, em Mar Grande, em Gameleira, em Bom Despacho, na Amoreira, seu dia é a 2 de Fevereiro, e nessa data a festejam” (AMADO, 2008, p. 84). Certa vez, saímos juntamente com um grupo de primos para a praia, como os *Capitães de areia*, de Jorge Amado (2001), e encontramos na praia uma belíssima oferenda entre as Pedras do Jaburu. Tinha bolo, pipoca, queimados e muitos doces. Ficamos ali, olhando, olhando, e um falava para o outro que foi uma sereia que deixou, e, assim, em meio a tanta conversa, terminamos comendo os doces e bolos e indo embora, correndo, jurando que não íamos contar nada do que havia acontecido. Eram, então, os segredos de meninos que só as águas podiam relevar.

Entre os meus percursos formativos, estão aqueles que foram obtidos através dos sentidos. Desde a infância, acostumei-me com o cheiro do mar,

com o som das águas de março. Era no mar e do mar que brincávamos, que aprendíamos de onde vinha parte do nosso sustento. Aprendi a nadar, bem cedo, junto com meus irmãos, nas idas e vindas de nossas pescarias. Um insulano, antes de aprender qualquer coisa, aprende primeiro a lidar com as águas do mar, a saber até onde deve ir, a conhecer as correntes marítimas e enxergar cardumes onde poucas pessoas poderiam ver. Conhecer o mar e pessoas daquele lugar são saberes produzidos na cultura e no pertencimento à Ilha.

Às vezes, morar em um lugar com tanta liberdade e possibilidade, pode ser prejudicial, pois, ao sair desta liberdade, e ir para a escola, encarar o modelo estático, fechado e tradicional de ensino, exigia muito esforço. Lembro-me que muitas coisas na escola não faziam sentido para mim, pois existia um mundo a ser explorado entre as mangueiras, cajueiros, barcos e saltos que dávamos do antigo Cais Velho e da Ponte do Funil. Apesar disto, havia sempre um desejo latente, em mim, de aprender a ler, escrever e ter uma profissão.

Minha escolarização iniciou-se cedo. As lembranças são vagas e soltas, talvez pelo fato de sempre mudarmos de casa, pois, durante este período de minha vida, meus pais trabalhavam como caseiros e nós não tínhamos residência própria. Da minha primeira escola, eu só tenho lembranças do caminho que fazia com meus irmãos, pelo Parque das Mangueiras.

Eu demorei de ser alfabetizado, passando por diversas escolas, chegando a estudar em uma classe multisseriada, que funcionava na casa da professora, Dona Lenice. Era uma escolinha de taipa, com duas salas multisseriadas, que ficava na Rua da Mangueira. Dona Lenice, uma senhora solteira, alfabetizadora, que já tinha sido professora de meus pais. Ela era uma professora com posturas tradicionais: aplicava castigos, usava a palmatória, colocava os alunos de joelhos e ensinava matemática com a tabuada. Eu tive que passar por tudo isso: tomar bolos nas mãos, ficar de castigo e tomar muitas surras, por não ir para a escola, fugindo destas práticas. Esta escola ficava próxima à praia e nós tínhamos o costume de fugir da aula para ir catar brinquedos quebrados na praia, e subir nos cajueiros e mangueiras.

Aos sete anos, fui estudar na Escola Turma da Mônica; neste momento tenho boas lembranças da professora Margarete. Ela era muito aplicada,

atenciosa e muito querida por todos os alunos. Nesta escola, lembro-me de que comecei a sofrer preconceito, devido ao meu jeito de ser, não entendia por que os outros meninos me chamavam de “bichinha”, e sempre, no recreio, eu era discriminado nas brincadeiras, pelos meninos. Em virtude disto, eu me refugiava nas brincadeiras de meninas, pois elas me aceitavam. Assim, este processo de discriminação em relação ao meu jeito de ser persistiu por todo o meu processo de escolarização. Para mim, foram momentos de sofrimento e solidão. Nenhum professor nunca veio falar comigo sobre o assunto e nunca agia quando eu reclamava das violências verbais ou físicas que sofria. Parecia que o errado era eu, por ser como eu era. Já neste período, pensava que, quando fosse professor, iria ajudar de alguma forma os alunos gays no espaço escolar.

No meio do ano de 1987, meus pais se mudaram dali para cuidar de uma fazenda de canavial, em Ribeira do Pombal. Eu tive que parar de estudar e, meu pai, que só tinha estudado até a quarta série, começou a nos ensinar, pois a escola ficava muito longe e nenhum menino das fazendas vizinhas estudava. Preocupada com a situação do nosso estudo, minha mãe resolveu voltar para a Ilha, já no final do ano de 1987, onde fui admitido novamente na escola, porém não consegui obter nota suficiente para passar de ano e repeti a alfabetização. Este foi o único ano em todo o meu processo de escolarização que tive de repetir a mesma série, pois, até concluir o ensino médio, nunca fiquei retido na mesma série.

Entre os sete/oito anos de idade, eu ainda lia e escrevia com bastante dificuldade. Lá em casa, nós tínhamos muitas revistas e jornais que doavam para meu pai utilizar, para realizar compoteira de papéis e produzir mudas; estas revistas e jornais serviam para as minhas leituras, antes de virarem adubo. Além disso, tínhamos um único livro de capa preta, que minha mãe levava todos os dias para a Igreja, a Bíblia Sagrada, na tradução de João Ferreira de Almeida. Meu gosto pela leitura nasceu a partir da Bíblia e dos incentivos destas revistas e jornais, além das revistas em quadrinhos, que Rebeca, lia para mim. Rebeca era uma veranista que vinha de São Paulo, todos os verões, e sempre trazia livros e revistas em quadrinhos. O que me fez gostar de ler gibis. Quando ela lia, eu ficava imaginando as coisas. Era a única pessoa que lia para mim. Assim, despertou-me o gosto pela leitura.

No ano seguinte, voltei a estudar com a professora Margarete. Neste período, era costume organizar na escola uma formatura de aprovação para a primeira série. Minha mãe pagou para fazer a roupa, porém, como a missa iria ser organizada na Igreja Católica da comunidade, ela não foi.

Estudei a minha vida toda em escola pública. Após passar para a primeira série, fiz um teste e fui estudar na Escola Sagrado Coração de Jesus, em 1989, uma escola filantrópica, que era administrada por freiras e, posteriormente, ficou sobre o gerenciamento do Sagrado Coração de Jesus. Nesta escola, estudei os quatro anos do Ensino Fundamental I. Naquela época, as férias eram maiores, tendo em vista que o ano letivo tinha somente 180 dias.

A Escola Sagrado Coração de Jesus seguia plenamente a doutrina católica e todos os dias os alunos rezavam, antes de entrar na sala de aula, a “Ave Maria” e o “Pai Nosso”, e cantavam o Hino Nacional. Minha mãe, sendo protestante, falava sempre para mim: não reze a Ave Maria, Maria não é nada. Assim, sempre na hora da reza, lá ficava eu de boca fechada, sem rezar a “Ave Maria”. Eu também era proibido de comer caruru ou fazer parte das festas folclóricas, juninas e outras. Minha mãe alegava que tudo aquilo era coisa do diabo.

Nesta época, mudamos para a Fazenda Nova Terra, que ficava em outra comunidade da Ilha, chamada de Juerana. Meus pais resolveram fazer parte de um projeto social comunitário de agricultores, financiado por um grupo de italianos. Então, passamos a morar em uma comunidade rural, sem água e sem energia elétrica, por cerca de cinco anos. Para poder estudar, eu tinha que caminhar mais de 3 km para chegar até o ponto de ônibus. Neste percurso de idas e vindas, quando chegava à escola, era uma coisa séria: suado e com a roupa cheirando a fumaça. Lá na fazenda cozinhávamos a lenha, não tínhamos vizinhos e a maioria do tempo ficava com meu irmão mais novo.

Nesta época, eu tinha aproximadamente 12 (doze) anos, era a única criança que sabia ler e escrever do projeto, que reuniu 12 (doze) famílias. Cada família recebeu um lote de terras. Neste projeto, plantávamos algumas hortaliças, como alface, coentro e cebolinha, dentre outras. Também cuidávamos dos cajueiros e mangueiras do nosso lote. As hortaliças e as frutas, nós vendíamos em Mar Grande, todos os finais de semana. Era com

este dinheiro que eu conseguia pagar o transporte para ir até a escola, e também comprar material escolar.

Nesta época, eu estava cursando a 5ª série e não podia estudar na escola da comunidade, que ficava dentro da Fazenda, pois estava muito adiantado. Porém, mesmo assim, eu frequentava a escola, para ajudar a professora, que dava aula em uma classe multisseriada. Ali, com a professora Kátia, eu também fui me aproximando da docência, ajudando os meninos nas atividades, apagando o quadro, distribuindo merendas, limpando a sala.

Como não tinha vaga para mim, devido a minha escolaridade, minha mãe matriculou-me na Escola Benedito de Oliveira Barros, em Itaparica, distante doze quilômetros da Juerana. No município de Itaparica, estudei todo o Ensino Fundamental II, que foi um processo árduo e difícil, pois, todos os dias, eu andava cerca de sete quilômetros (ida e volta) para chegar na pista e pegar a condução rumo à escola, em Itaparica.

Ainda na Juerana, ao chegar da escola, todas as tardes, quando não tinha trabalho na roça, eu estava lá, ajudando a professora na “escolhinha” da comunidade. A escola possuía uma única sala e funcionava em todos os turnos. À noite, eu voltava novamente para a escola, acompanhando meus pais, que estudavam nas turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Também nesta classe de EJA, com o professor Alberto, eu ajudava o pessoal da comunidade nas atividades. Cheguei diversas vezes a escrever cartas, receitas, bilhetes para as pessoas da comunidade e a ajudar estes professores em sala de aula. Ao mesmo tempo em que ajudava, desejava continuar estudando para ser professor.

Depois de três anos que concluí o Ensino Fundamental II, voltei a morar em Mar Grande, matriculando-me no Colégio Estadual Desembargador Júlio Virgílio de Santana, onde fiz o curso de Magistério. No magistério, fui me apaixonando e me encantando pela docência. Tive uma professora, chamada Jacira, que foi a nossa professora de estágio, durante todo o curso. Suas aulas eram divertidas, contextualizadas, dinâmicas e envolventes. Naquela época, fizemos a leitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, debaixo dos pés de mangueira que cercavam a escola. Fomos ter aula nos manguezais, para entender a realidade dos alunos da Ilha. Quando o colégio

ficou abandonado pelas autoridades, sem carteiras e condições de ensino, Jacira nos mobilizou para realizar diversos mutirões em prol da escola.

A primeira vez que atravessei o mar para ir a Salvador visitar museus foi com Jacira. Ela levou a nossa turma para vários museus e sempre nos incentivava aos estudos e para a leitura. Nesta época, nunca tinha ido ao cinema, até que ela resolveu levar a nossa turma. Era tanta espontaneidade, uma vontade de ver os alunos aprendendo, que eu a admirava. Foi este esforço e dedicação que me inspirou a seguir na profissão docente.

2.3 Como me fiz professor

Na sua escola, Guma aprendeu a ler e a escrever o nome. Bem mais quis ela lhe ensinar, bem mais queria ele aprender. Mas o velho Francisco o chamava para o saveiro, que seu destino estava lá. Doutor nunca saíra da beira do cais. No entanto já haviam saído maquinistas, foguistas e, até, um progrediu tanto que chegou a telegrafista de um navio de passageiros. (AMADO, 2008, p. 22)

Ao deparar-me com a narrativa apresentada por Amado (2008), volto-me para a minha própria história de vida, um menino, filho de pescador, que assim como Guma, já tinha o destino quase traçado. No entanto, Guma tinha uma professora chamada Dulce e esta professora era a geradora de sonhos e esperanças na vida do povo do mar. “Mas os meninos do cais não vão às Faculdades. Vão para os saveiros e para as canoas. Cantarão à noite e a voz de alguns é muito bela. Porém as canções são tristes como a vida que levam. Dulce não compreende” (AMADO, 2008, p.22). Assim como Guma teve a sua Dulce que não compreendia a falta de esperança e sonhos do povo do mar, em minha caminhada também tive uma dezena de Dulces que foi me ensinando e me motivando a ser professor.

Amado (2008) descreve a docência de forma singular, dando à professora Dulce características de uma educadora que não só estava preocupada com o ato de dar aulas, mas que desejava mudanças na realidade social em que aquele povo, à beira do cais, estava inserido. A docência, em Amado (2008), tem o papel de transformar vidas, mobilizar saberes, levar esperança. “Mas Dulce espera um milagre. Virá assim, de repente, como uma

tempestade. Tudo mudará e será belo. Será belo como o mar” (AMADO, 2008, p. 22). As Dulces que tive foram Jacira, Mônica, Ana, Nice, Albeta, Eduardo, Mariodete e Margarethe, dentre tantas outras Dulces que me fogem da memória, no curso de magistério ou no meu processo de escolarização. Estas professoras foram me ensinando a ter esperança e a desafiar o contexto histórico e social e o destino a que já estávamos predestinados. Neste mar da vida, consegui concluir o curso de magistério e vencer a profecia literal de Amado (2008, p.34): “os meninos do cais não vão às Faculdades”.

Ao concluir o curso de magistério, desejava ingressar na docência que, para mim, sempre foi um sonho, pois, desde a adolescência, gostava de observar a forma como os meus professores davam aula, sempre pensando: quero ser professor para dar aula como eles. Assim, aos 18 anos, cursando o ensino médio, eu aceitei o convite para ser estagiário em uma turma de 4ª série, na Escola José Eugenio Mendes Figueiredo, pois, agora, eu teria a oportunidade de ser como as tantas Dulces que me inspiraram à docência.

No início da carreira docente, eu não entendia o processo de ensino-aprendizagem, não percebia a necessidade do planejamento sequenciado das aulas, do planejar com base nas dificuldades dos alunos e, quando realizava meus planos de aula, baseava-me nos livros didáticos. Mesmo com todo o apoio das professoras do magistério, ainda assim, sentia-me completamente perdido nas questões pedagógicas, mas com muita vontade de acertar e poder fazer o melhor. Eu queria ser professor e me dedicava, para isso, todos os dias, lendo, estudando, pedindo livros emprestados, superando minhas dificuldades.

Em janeiro de 2000, fiz o meu primeiro concurso público, no município de Vera Cruz. Fui aprovado em sexto lugar. Uma alegria inexplicável tomou conta de mim, este seria o meu primeiro emprego formal e também como professor.



Imagem 4 – Turma de 2ª Série/Escola Nossa Senhora de Guadalupe (2000).
Fonte: Arquivo do autor.

Assim, após ter sido aprovado no concurso, com toda a expectativa de ser professor, fui encaminhado à Escola Nossa Senhora de Guadalupe, em abril de 2000, onde só tinha disponível uma turma de alfabetização, porém a diretora percebeu minha inexperiência e conseguiu uma turma de 2ª série. Nesta turma, vivi algumas das minhas melhores experiências, como educador, tentando colocar em prática o jeito de ensinar das Dulces que tive como inspiração.

Na busca por qualificação e formação, em junho de 2000, ingressei na Faculdade de Pedagogia. Tudo era novidade: as aulas, os questionamentos, o desejo de aprender e a necessidade de reflexão sobre a prática. Com 20 anos, eu ensinava em um turno e no outro estudava, uma jornada de muitas pesquisas, seminários, apresentações e trabalhos em grupo; um espaço de ressignificação de saberes em minha vida acadêmica. Na academia, percebi como era importante o planejamento e que este não se resumia a copiar os objetivos dos livros didáticos do professor. Aprendi também que, para que ocorra a aprendizagem, o ensino deve ter uma ligação com a realidade do aluno. Além disso, descobri que existiam várias formas de mediar o conhecimento e desenvolver as competências necessárias ao prazer de ler e escrever dos alunos. Compreendo, hoje, que o professor deve ser consciente de suas limitações, e procurar superar tudo isso, mas este exercício não é algo muito fácil, e, somente quando o professor é um pesquisador de sua prática e

também participa de um processo de formação continuada, poderá ampliar suas concepções de mundo, de vida, de aprendizado e de educação.

Na ocasião em que cursava a faculdade, a professora de estágio utilizou vários tipos de atividade para poder ir conduzindo o grupo a uma reflexão da prática educativa. Era um trabalho de leitura, pesquisa, observação docente e reflexão sobre a prática. Ser professor era realidade.



Imagem 5 – Formatura em Pedagogia (setembro de 2003).
Fonte: Arquivo do autor.

Concluído o curso de pedagogia, fui convidado para ser Diretor da Escola da Comunidade em que eu tinha morado e trabalhar como coordenador pedagógico. Na escola que fui diretor, desenvolvi diversos trabalhos com a equipe de professores e funcionários. A escola tinha adotado o Projeto Escola Ativa, onde atuei também como professor. Neste período, eu fiz uma Especialização em Gestão de Recursos Humanos, para poder trabalhar melhor as questões de liderança e gestão organizacional, e depois, assim que concluí, fiz minha inscrição em Psicopedagogia.

Em 2006, conversando informalmente com uma professora da minha época de magistério, ela solicitou o meu currículo e fui convidado a dar aula no curso de Pedagogia de uma faculdade particular. Foi um desafio muito grande!

As oportunidades começaram a surgir e fui convidado a fazer uma formação de professores em uma creche filantrópica, chamada *Bem Estar do*

Menor, depois seguiram-se outros trabalhos como professor. Mesmo ensinando em faculdades, permaneci dando aula na Educação Básica. Estas experiências e vivências na docência, na coordenação e gestão de escolas públicas, na Ilha de Itaparica, inspiraram-me a pesquisar as trajetórias destes profissionais que, como eu, passaram por dificuldades para concluir seus estudos, mas se mantiveram na profissão.

Em 2009, fui convidado a assumir o departamento de avaliação educacional e formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vera Cruz. Organizamos a primeira Jornada Pedagógica da nova gestão municipal, com novos olhares. Neste ano, assumi também a Diretoria de Ensino. Na diretoria de ensino, realizávamos formações com os coordenadores e diretores sobre práticas pedagógicas, pensando em uma formação que, de fato, oferecesse subsídios a mudanças nas práticas didáticas dos professores de Vera Cruz.

Neste caminho de leitura e aprendizado, fui sentido a necessidade de prosseguir nos estudos e de me qualificar melhor. Pensar em educando e educador, em transformação e no ato de ensinar, reporta-me a Paulo Freire, que diz que o professor precisa pensar certo para só então ensinar a pensar certo. Ensinar exige pesquisa. Freire (1998) deixa claro que ensino sem pesquisa não é ensino, pesquisa e ensino estão intrinsecamente relacionados. Ensinar exige respeito aos saberes do educando. Uma vivência de saberes, de ressignificação da prática docente, que só acontece por meio da pesquisa, leitura e reflexão da prática, o que me levou, no segundo semestre de 2009, a me inscrever no Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB, sendo, porém, reprovado.

Nesta tentativa de ingressar no mestrado, aprendi muitas coisas, e fui colocando em prática o que estava aprendendo. Assim, a cada uma das tentativas que fazia (2009, 2010 e 2011) e não era aprovado, isso me abatia profundamente, porém, como Guma, personagem principal do romance de Amado (2008), que enfrenta tempestades com o seu saveiro, ajuda o povo, salva os náufragos e supera os ventos, eu não desistia. Realizava, incansavelmente, as travessias na Baía de Todos os Santos, na tentativa de passar no mestrado.

Eu estava determinado a passar no PPGEDUC, queria fazer mestrado na UNEB, então, aos poucos, fui aprendendo e investindo em eventos e na escrita de comunicações. Cheguei a fazer 4 (quatro) disciplinas, como aluno Especial do PPGEDUC (Planejamento, Gestão e Avaliação da Educação, linha 3, Formação do Educador, linha 2, Educação e Processos Tecnológicos, linha 4, e Educação, Narrativas (Auto)biográficas e Ruralidades, linha 2). A realização destas disciplinas, durante o processo de tentativas para ingressar como aluno regular no mestrado, possibilitou-me um aprofundamento teórico, no que diz respeito ao projeto de pesquisa, com a ampliação do meu referencial teórico. Outra questão que foi muito importante, nesta jornada formativa, refere-se à participação nos eventos acadêmicos, realizados pelos grupos de pesquisa do PPGEDUC, o que me possibilitou assistir a diversas comunicações, ter contatos com outros pesquisadores e fazer novos relacionamentos.

Ainda na caminhada de ingresso ao mestrado, pude participar das reuniões do Grupo de Pesquisa Diverso, que se tornou um espaço de suma importância para minha formação/pesquisa. No grupo de pesquisa, conheci outros projetos, fiz contatos com os membros, participei de discussões, leituras de textos, e fui vivenciando o ambiente de pesquisa da universidade. No DIVERSO, fui acolhido e pude fazer amigos que somaram à minha pesquisa/formação/história de vida.

Assim, quando fui, então, aprovado, em 2012, minha pesquisa se volta completamente para investigar os modos como a docência é desenvolvida em meio à diversidade cultural que permeia a Ilha de Itaparica, minha terra, meu povo, minha realidade; onde cresci, me criei, estudei e formei-me professor. Professor das águas, da Ilha e da Baía de Todos os Santos.



Imagem 6 – Lancha Cavalinho. Baía de Todos os Santos. (março de 2014).
Fonte: Arquivos do autor.

III ENTRE O VENTO E O MAR, GUIADO PELA BÚSSOLA: metodologia da pesquisa

O vento é o mais terrível dos dominadores do cais. Ele encrespa as águas, gosta de brincar com os saveiros. de fazê-los voitar no mar, destroncando os pulsos daqueles que vão nos lemes. Aquela noite era dele. Começou apagando as lanternas, deixando o mar sem suas luzes. Só o farol piscava ao fundo, indicando o caminho. Mas o vento levava para caminhos errados, desviava-os da sua rota, trazia-os para o mar largo, onde as ondas eram fortes de mais para um saveiro. (AMADO, 2008, p. 111)

Nos últimos anos, especialmente a partir da década de 1980, a pesquisa em educação, de base qualitativa, vem crescendo no Brasil, principalmente levando em consideração a atuação do pesquisador que, se antes assumia um papel de neutralidade, hoje exerce um papel mais interativo na pesquisa. É neste caminho, implicado à docência, que me debruço no entendimento de como se dá o trabalho docente na Ilha de Itaparica, em meio à diversidade cultural presente na Educação Básica.

O ato de pesquisar é um desafio, pois nos remete às diversas inquietações que provocam o desejo de conhecer o desconhecido, que a pesquisa poderá, aos poucos, desvelar, encontrando ou não as possíveis respostas às questões formuladas. Somos colocados em um “mar” de inquietações e incertezas, onde a busca sistemática e os instrumentos apropriados fornecerão as diretrizes para atingir os objetivos propostos. Este “mar” de inquietações e incertezas nasce do cotidiano, da vida e da rotina do pesquisador. O objeto de pesquisa está ali, na realidade social. Até o momento intacto, às vezes invisível, outras vezes inquestionável. Para romper com este determinismo, somente a pesquisa que, “na criação, questionando a situação vigente, sugere, pede, força, o surgimento de alternativas” (DEMO, 2006, p. 34), de novas rotas para se chegar ao conhecimento.

Assim, a pesquisa qualitativa é um universo carregado de singularidade e de significações. Literalmente, um “mar” que, para ser navegado, exigirá de cada pesquisador um roteiro claro para guiar o seu caminho. A bússola representa, aqui, metaforicamente, as dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa, no sentido de determinar e orientar esta “rota”. É justamente, a partir desta reflexão, que o desenvolvimento de uma pesquisa encontra direção, definindo objetivos claros e metodologias específicas.

Neste contexto, esta pesquisa se fundamentou nos princípios da fenomenologia e da hermenêutica, uma vez que estuda os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é necessário penetrar no universo conceitual dos sujeitos, para poder entender os sentidos que eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem na vida diária (ANDRÉ, 2011, p. 18).

Assim, a fenomenologia não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a

compreensão daquilo que somos, e que fazemos, cada um de nós e todos, em conjunto; esforçando-se, dessa forma, para extrair o sentido e o significado mundanos das teorias, das ideologias e das expressões culturais e históricas (BICUDO, 1999, p. 13). Para a fenomenologia, a vida humana é uma vida social, constituída por ações e modos de viver e conviver. Cada ser, neste mundo, vive realidades múltiplas e a fenomenologia tenta dar conta destes mundos possíveis, destas múltiplas realidades vividas subjetivamente pelos sujeitos.

Nesta investigação, as subjetividades estão presentes nas narrativas dos docentes, na forma como cada um deles percebe a diversidade cultural na Ilha de Itaparica e o significado da travessia marítima, fatores da subjetividade humana, singulares, individuais e únicos, como são os valores e as crenças que temos sobre os fatos vividos. Estes valores e crenças nos diferenciam e revelam as singularidades presente na vida de cada um.

É a partir destas considerações que esta pesquisa se caracteriza também como uma pesquisa autobiográfica, examinando, nas narrativas, as subjetividades e singularidades que cada docente traz ao sentido da vida, nas expressões do vivido e no ir e vir, atravessando o mar.

3.1 Navegar: base metodológica da pesquisa

O “Valente” se afasta com dificuldade do cais. Guma procura ver o que está adiante de si. Mas é tudo negro em redor. O difícil é atravessar esse pedaço de mar, o vento contra. Depois será uma carreira doida, a favor do vento enfurecido, por um mar que já não é dos saveiros e das ondas: o mar dos grandes navios. (AMADO, 2008, p. 35)

Neste trabalho, opto pela abordagem autobiográfica, centrada nas narrativas de formação dos docentes da Ilha de Itaparica. As rotas metodológicas são traçadas, considerando-se que as narrativas de formação se tornaram um dos caminhos de construção do conhecimento docente, pois possibilitam aos profissionais da educação o conhecimento de si, sobre si, e a ressignificação de saberes e práticas, além de trazerem à tona as vozes dos

docentes, silenciadas durante muito tempo, sua subjetividade e modos de pensar e desenvolver a docência.

No entendimento de Delory-Momberger (2012a), o projeto fundador da pesquisa que se inscreve na perspectiva autobiográfica toma questões centrais da antropologia social que tratam da constituição individual: como os indivíduos se tornam indivíduos? Assim, a opção pela abordagem autobiográfica para o desenvolvimento desta pesquisa deu-se principalmente pela grande aproximação da base teórica, metodológica e epistemológica, que são articuladas, como também por se entender que:

O objeto da pesquisa biográfica é de explorar os processos de gêneses e de vir-a-ser dos indivíduos num espaço social, mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de suas existências. (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 71)

Todos nós nos relacionamos com aspectos da vida, singulares e plurais, presentes em nosso cotidiano. Entender este processo é uma tarefa da pesquisa que prioriza o docente, em sua singularidade e subjetivação, presentes em suas histórias de vida e narrativas, pois a abordagem autobiográfica:

[...] busca a construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais, envolve um processo de expressão da experiência... trata-se antes de tudo de um processo humano, um fenômeno antropológico, no sentido pleno da palavra, que diz respeito, de modo permanente, à construção de uma pessoa na perspectiva do seu ser em devir. (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 15-17)

Este viver em temporalidades diferentes, onde cada história se tece com outras histórias é que dá significado à pesquisa, pois “o indivíduo humano, vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: a história de um instante, história de uma hora, de um dia, história de uma vida (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 74). Esta história singular se desvela nas narrativas.

Esta abordagem possibilita investigar os processos formativos dos sujeitos, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos, a partir dos saberes tácitos e experienciais e da revelação das

aprendizagens construídas ao longo da vida, como uma metacognição ou metarreflexão do conhecimento de si.

Nesse sentido, Souza (2008) ressalta que, através da abordagem autobiográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. Sendo, assim, apropriar-se do método autobiográfico e pensar a formação docente não é uma tarefa fácil, pois, neste método, o objeto de estudo é o indivíduo em sua singularidade e subjetividade. Este é o aspecto incontornável e marcante desta abordagem que tem a pessoa como atributo central da pesquisa.

Ao narrar nossas histórias de vida, revelamos lembranças que ecoam de nossas memórias, fatos vividos na infância, na adolescência, nos nossos percursos formativos, cenas e histórias do nosso cotidiano. Assim, o trabalho com a pesquisa autobiográfica, na perspectiva das histórias de vida, permite ao indivíduo dar forma a suas experiências, como destacada Delory-Momberger (2012a, p. 75): “a biografia aparece como uma hermenêutica prática”, onde o indivíduo constrói sua história a partir do contexto social em que está inserido. A vida cotidiana, em toda a sua complexidade e inter-relações torna-se um campo vasto para se compreender como constituímos nossas identidades com base em nossa experiência e nos diferentes espaços e tempos que vivenciamos.

Ao narrar nossas histórias, expomos quem somos, evidenciando nossas alegrias e tristezas sobre os aspectos narrados. A narrativa é viva, carregada de significações e completamente implicada emocionalmente, configurando-se como um fator preponderante para o entendimento das trajetórias formativas, uma vez que aborda as dimensões pessoal e profissional da vida do sujeito, compreendendo as influências sobre as escolhas que são feitas no decorrer da vida. Só assim, analisando o percurso, no sentido de desvendar o profissional que nos habita, e que desejamos ser, será possível conhecer a própria historicidade e dar sentido às experiências vividas, ressignificando conhecimentos e aprendizagens experienciais.

Assim, para Souza (2008), a escuta e o registro das vozes nos processos formativos e de escolarização possibilitam lembrar e compartilhar experiências e potencializar práticas, nos campos pedagógico, ético e político.

Percebe-se que o trabalho autobiográfico se revela um importante recurso para a descoberta de si, existindo, assim, a apropriação de trajetórias pessoais, constituindo um exercício para que as experiências de vida, de profissão e de formação possibilitem a reflexão. Neste contexto, o autor salienta que, a partir das vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra, como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos, vamos conhecendo-os através das narrativas.

Ao narrar, o professor vem à cena, desvelando sua pessoa, sua narrativa, sua interpretação do vivido, suas representações, seu olhar, a dimensão de suas necessidades vai surgindo; o professor como pessoa, como profissional, como construtor de inteligibilidade, como ser reflexivo, como alguém que pensa, decide, se angustia. A pesquisa autobiográfica, centrada na reconstrução de histórias de formação, tem propiciado a reflexão sobre as narrativas de formação e de profissão dos docentes, especificamente por possibilitar o conhecimento das trajetórias dos docentes e os fatores que contribuem para a construção de sua identidade profissional. Josso (2004, p. 39) salienta que:

[...] a abordagem biográfica é um outro meio para observar um aspecto central das situações educativas, é porque ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural. Para perceber como essa formação se processa, é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras. (JOSSO, 2004, p. 39).

Esta pesquisa pretende avançar na perspectiva descrita por esta autora, pela necessidade no contexto contemporâneo, de analisar e compreender como os docentes que atuam na Educação Básica, atuam em diferentes espaços, no caso desta pesquisa, compreender a relação do docente com a diversidade cultural que circunda a prática pedagógica. Assim, no âmbito deste pensamento, ao focalizar a experiência docente, e a relação com o contexto profissional, examino, nas narrativas, os sentidos produzidos pelos docentes ao

realizar cotidianamente a travessia marítima e viver a profissão no contexto da maritimidade.

É justamente esta singularidade da abordagem autobiográfica, que valoriza a narrativa, dando sentido às experiências, colocando a pessoa do professor como uma das centralidades do processo formativo, que a torna fundamental, nesta investigação, uma vez que permite entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente. O professor começa a ser pesquisador não de uma perspectiva isolada de sua prática, mas o docente passa a ser pesquisado, colaborando diretamente com a pesquisa, fazendo parte dela, interagindo completamente.

3.2 A Colégio e a Ilha de Itaparica: lócus da investigação

As metodologias acolhidas nesta pesquisa levaram-me a escolher o Colégio Municipal de Vera Cruz como o lócus desta investigação. Um colégio na comunidade de Tairu, município de Vera Cruz. Escola construída a 25 quilômetros da sede do município, no sentido de atender as demandas educacionais das mais diversas comunidades que compõem este município, situado na Ilha de Itaparica. A Ilha de Itaparica, por sua vez, situa-se no centro da Baía de Todos os Santos, sendo banhada pelo Oceano Atlântico.



Mapa 1 – Baía de Todos os Santos

Fonte:www.seduc.org.br

A Ilha de Itaparica está dividida politicamente em dois municípios: Vera Cruz e Itaparica. Espreado-se por 87% da área da Ilha de Itaparica, Vera Cruz tem uma extensão de 299,734 km² e conta com 37.567 mil habitantes, segundo dados do IBGE (2010).

O município de Vera Cruz fica a 14 km da cidade de Salvador, cujo acesso acontece através do Sistema Ferry Boat ou pelas lanchas que saem a cada 30 minutos do Terminal da França, no centro da cidade de Salvador. O Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB do município de Vera Cruz é 3,8. O Município nos últimos anos teve um acréscimo no IDEB significativo: de 2,5 em 2005, 2,9 em 2007, 3,0 em 2009, 3,1 em 2011. O município de Vera Cruz foi escolhido como o lócus desta investigação por ser minha cidade e também o lugar onde atuo como docente, desde abril do ano de 2000.

A Rede Municipal de Ensino de Vera Cruz conta, no seu quadro, com quatrocentos e doze docentes, distribuídos, segundo o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Número de docentes do município de Vera Cruz

Situação Docente	Quantidade
Efetivos	236
Contratatos	100
Em exercício de gestão ou coordenação	76
Total	412

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vera Cruz (SEDUC, 2014).

Quanto à formação dos docentes do município de Vera Cruz, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2014), dos duzentos e trinta e seis docentes em efetiva regência de classe, somente cento e sessenta e sete possuem formação superior, dois professores possuem mestrado e dois docentes estão afastados para estudos (mestrado e doutorado).

Em relação aos docentes efetivos, eles estão divididos entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, Educação de Jovens e Adultos e docentes que trabalham em Atendimento Educacional Especializado, sendo assim distribuídos, conforme o Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Distribuição dos docentes efetivos (2014) do município de Vera Cruz

Área de atuação docente	Quantidade
Educação Infantil	98
Ensino Fundamental I	142
Ensino Fundamental II	117
Educação de Jovens e Adultos	38
Centro de Atendimento Especializado	17
Total	412

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vera Cruz (2014).

Estes docentes atuam nas 56 escolas que compõem o total de escolas municipais de Vera Cruz. A Rede Municipal de Ensino de Vera Cruz conta com cinco creches que atendem crianças de seis meses a 5 anos; cinco Escolas do Ensino Fundamental II e quarenta e seis escolas do Ensino Fundamental I. Dentre estas escolas, optei por realizar a pesquisa no Colégio Municipal de Vera Cruz, ao verificar que este possuía o maior número de professores que, para exercer a docência, realizava a travessia entre a Ilha de Itaparica e Salvador. Neste sentido, a escolha desta Escola como lócus da investigação, deu-se também pelo fato de ter sido a primeira escola de Ensino Médio da Rede Municipal de Vera Cruz, possuindo também, no seu corpo docente, os profissionais com o maior tempo de serviço dedicado ao trabalho docente na Ilha de Itaparica.

O Colégio Municipal de Vera Cruz foi construído em 1986, na Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC, recebendo o nome de Colégio Cenesista Aginoel Aquilino dos Santos, que oferecia diversos cursos profissionalizantes, dentre os quais o de técnico em administração e contabilidade. A CNEC construiu diversas escolas em todo o Brasil, desde 29 de julho de 1943, quando foi fundada em Recife, no período em que o país passava por um momento de forte agitação política e social e existia a necessidade do crescimento do ensino público. A CNEC desenvolve trabalhos até os dias atuais, em todo o território brasileiro, na construção e no financiamento de escolas comunitárias.

O Projeto Político Pedagógico – PPP do Colégio Municipal de Vera Cruz, prevê medidas para melhorar a situação dos indicadores. Neste sentido, o

Projeto Pedagógico da instituição foi reformulado em 2012, apresentando uma proposta de trabalhos interdisciplinares, com base nos valores humanos, projetos de leitura, escrita, dança, e oferecendo ensino em tempo integral. Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico do Colégio apresenta a seguinte diretriz:

Quando a escola assume a responsabilidade de atuar na transformação e na busca do desenvolvimento social de seus agentes, deve empenhar-se na elaboração de uma proposta para a realização deste objetivo. Por isso, definimos a postura de nossa escola como a de trabalhar no sentido de formar cidadãos conscientes, capazes de compreender criticamente a realidade local e global, atuando na busca da superação das desigualdades e pelo respeito ao ser humano. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CMVC, 2012, p. 14)

Em 1990, o Colégio Municipal de Vera Cruz – CMVC abriu mão de suas características comunitárias e profissionalizantes e passou a ser chamado pelo nome que é designado até hoje, através da Lei municipal 307/91, em parceria com o Governo do Estado da Bahia, oferecendo, a partir daí, somente o Ensino Fundamental II. O CMVC atende atualmente discentes do 6º ao 9º anos e se ocupa, ainda, da Educação de Jovens e Adultos, contando com 695 alunos, distribuídos em três turnos.

Quadro 3 – Número de discentes do Colégio Municipal de Vera Cruz

SÉRIE	MATUTINO	VESPERTINO	NOTURNO	GERAL
6º	93	105	-	198
7º	66	60	-	152
8º	60	55	-	115
9ª	55	34	-	89
EJA	-	-	69	69
EJA	-	-	82	82
Total	274	224	167	695

Fonte: Projeto Político Pedagógico do CMVC (2012, p. 10).

O Colégio Municipal de Vera Cruz é uma das maiores escolas da Ilha, atendendo alunos e alunas de diferentes comunidades do município de Vera Cruz. O IDEB – Índice de Desenvolvimento Educacional da escola é 2,8. O

quadro docente é composto por docentes graduados, especialistas e mestres. Em sua maioria, os docentes residem na cidade de Salvador.

3.3 Os docentes das águas: perfil biográfico

Da janela da sua escola a professorinha olhava todos aqueles meninos rotos e sujos de lama que saíam sem livros e sem sapatos, meninos que dali iam para o trabalho, para a vadiagem dos botequins, para a cachaça, e não compreendia. Todos diziam que ela era boa e ela sabia disso. No entanto, só no começo ela se sentiu digna do adjetivo. Isso quando dizia palavras de consolo e de esperança em Deus àquela gente desiludida. [...] E não teve mais palavras de conforto, nem, ternas palavras de esperança. Nada podia fazer por aquela gente que lhe mandava os filhos por seis meses. Não merecia que a classificassem de boa, que em nada ela os ajudava, não tinha uma palavra com sentido para lhes dizer. E se não viesse um milagre, de repente, assim como vêm as tempestades, então ela se finaria de tristeza, da tristeza de nada poder fazer pelos homens do mar. (AMADO, 2008, p. 21)

Ao descrever o cotidiano em sua literatura, o autor narra a história de uma *docente das águas*, que é marcada por toda uma construção de esperança no povo que fazia parte daquele lugar-mar. É neste cenário que apresento os colaboradores desta pesquisa que, em suas narrativas, produzidas na terra ou no mar, vão desvelando os sentidos e os elementos da diversidade cultural, do trabalho docente e das inúmeras travessias realizadas sob o mar da Baía de Todos os Santos.

Os *docentes das águas*, termo que utilizo para me referir aos docentes que colaboraram nesta pesquisa, são professores da educação básica do município de Vera Cruz. Esta terminologia *docente das águas* foi inspirada pelo romance de Jorge Amado (2008), que descreve a vida e o cotidiano dos homens e mulheres das águas que sobrevivem do mar.

Para esta pesquisa, os colaboradores foram os docentes do Colégio Municipal de Vera Cruz – CMVC. O quadro docente deste colégio é composto por vinte e oito professores e um coordenador pedagógico. Alguns professores atuam nesta Escola desde 1986. Dos 28 professores do CMVC, 13 não residem na Ilha, realizando a travessia marítima Salvador/Itaparica para desenvolverem suas atividades docentes no CMVC, ou em outras escolas municipais, para o

cumprimento de sua carga horária. Para esta pesquisa, optei por estes docentes que fazem suas travessias, diariamente, traçando suas rotas narrativas entrecruzadas à diversidade produzida pela cultura e saberes das águas.

Diante disto, apresento, no Quadro 4, a seguir, o perfil biográfico dos colaboradores desta pesquisa, observando alguns dados específicos que os caracterizam e singularizam em seus processos de formação e profissão. Os nomes reais dos docentes foram substituídos pelo nome das embarcações² que transportam estes docentes, em suas travessias.

Quadro 4 – Perfil biográfico dos colaboradores da pesquisa

DOCENTES	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	RESIDÊNCIA	TEMPO DE SERVIÇO
Costa do Sol	M	38	Licenciatura em Letras	Vera Cruz	15 anos
Anita Garibaldi	F	61	Licenciatura em Educação Artística	Vera Cruz	15 anos
Cavalo Marinho	M	28	Licenciatura em Matemática	Salvador	8 anos
Maria Quitéria	F	35	Licenciatura em Letras/Inglês	Salvador	8 anos
Diamante I	M	51	Licenciatura em Educação Física	Vera Cruz	17 anos
Bahia Express	M	53	Licenciatura em Letras	Salvador	21 anos
Vera Cruz	M	49	Magistério	Nazaré das Farinhas	32 anos
Costa do Mar	M	67	Bacharelado em Administração	Salvador	18 anos

Fonte: Dados da Pesquisa

Os docentes que colaboram nesta investigação são docentes do quadro efetivo do magistério do município de Vera Cruz. Todos são lotados na Escola Municipal de Vera Cruz. Foram selecionados a partir dos anos lecionados na Ilha e pela disponibilidade em participar das entrevistas. Quanto a formação, somente uma das docentes não possui curso de nível superior e um outro docente é Bacharel em Administração. Todos atuam como professores do fundamental II.

A substituição dos nomes foi realizada para atender ao Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, conforme

² A escolha do nome do docente e sua correlação com a embarcação deu-se de forma aleatória, observando apenas a incidência das embarcações nos horários de idas e vindas dos docentes para a Ilha de Itaparica.

documento apresentado aos colaboradores da pesquisa, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A). Os codinomes foram escolhidos sob a inspiração do movimento das travessias dos docentes, sendo relativos às lanchas que os acompanham no cotidiano da profissão.

3.4 Entrevista narrativa: vozes que atravessam o mar

De noite veio para a frente do mercado, os homens se reuniram em torno dele, contou histórias daquelas terras. Histórias de cais, de marinheiros, de navios, histórias ora cômicas, ora melancólicas. Quase todas tristes, porém. Os homens o ouviam pitando os compridos cachimbos, olhando os saveiros. (AMADO, 2008, p. 106)

Neste trecho da narrativa, percebemos como é forte o lugar do narrador, daquele que conta as suas experiências e/ou as experiências dos outros. Assim, a narrativa permite a compreensão das singularidades e particularidades dos sujeitos, pois o narrador incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes, narra suas experiências, descreve o mundo vivido por si mesmo e esta narrativa traz as insígnias do narrador, “assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994, p. 204).

Nesta pesquisa, optei pelo uso das entrevistas narrativas, por entender que o processo narrativo coadunava com a metodologia utilizada. Assim, tomei por base as orientações de Bertaux (2010, p. 49), que salienta uma característica principal da entrevista narrativa, que é a de “constituir um esforço de descrição da estrutura diacrônica do percurso de vida”, distinguindo-se das outras formas (não narrativas) de entrevista.

A entrevista narrativa é, sobretudo, uma forma dialógica, onde o sujeito é convidado pelo pesquisador a considerar suas experiências passadas, de forma espontânea, e, desse modo, vai se desvelando, narrando uma história em que ele mesmo é autor, ator, coadjuvante e telespectador de si mesmo. Ao narrar a sua própria experiência ou aquela que é vivida pelos outros, o narrador também incorpora as experiências dos ouvintes. Neste momento da narrativa,

acontece a construção de novos significados, tanto para o narrador quanto para o ouvinte.

Para Delory-Momberger (2012b), a entrevista na pesquisa narrativa procura apreender e compreender justamente a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações, que cada um dá a sua própria existência, e que funda o sentimento que tem de si próprio, como ser singular.

Na entrevista narrativa, o sujeito entrevistado é o centro e foco principal da pesquisa, sua voz, seus argumentos, suas ideias e pensamentos, são valorizados da forma como são colocados para o pesquisador. Assim, ao me encontrar com os *docentes das águas*, seguindo as fases da entrevista proposta por Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 110), por acreditar que estes passos são fundamentais para se obter uma entrevista dentro dos padrões científicos e que se enquadre na perspectiva teórica de uma entrevista narrativa. Assim, a entrevista narrativa considerou as seguintes etapas: preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas e a fala conclusiva.

As entrevistas foram realizadas no CMVC, em horários previamente agendados com os docentes. Foram momentos singulares, ouvir as narrativas das travessias e de tantos momentos que configuravam as experiências e o viver dos docentes. Em outros momentos, acompanhei os docentes, no retorno para Salvador, realizando o mesmo percurso, após as entrevistas. Nem sempre os horários coincidiam e minhas idas e vindas para o CMVC seriam constantes.

Este momento da escuta é singular, pois é preciso também esperar o tempo do outro; o tempo da fala, da narrativa. Cheguei a pegar a mesma lancha, que realizava a travessia às seis horas e trinta minutos da manhã, para poder conseguir entrevistar os professores. As narrativas nasciam ali, na travessia marítima, no ônibus escolar e, ao chegar à escola, era dado o sinal: “agora, ligue o aparelho”. Ouvir com atenção, ligar o aparelho para não perder a narrativa, escutar o vivido, as idas e vindas foram ações fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Assim fiz-me ouvinte: na travessia, no mar, em terra, na escola, na sala dos professores. Um ouvinte atento, desejoso de poder não só colher os relatos da pesquisa, mas aprender com os docentes experientes e compromissados com a Educação. Então, iniciamos as narrações, escutas e histórias.

Ao todo, realizei oito entrevistas narrativas que geraram duas horas e quinze minutos de áudio. Este áudio foi transcrito e disponibilizado aos docentes. Fizemos uma leitura das narrativas transcritas e, neste processo, alguns sugeriram modificações nas transcrições, trocando palavras e explicando algumas questões, livremente, depois de escutarem o que foi narrado.

Os descritores diversidade cultural, trabalho docente e travessias mobilizaram as entrevistas narrativas realizadas. Neste sentido, ao narrar sobre si, sobre suas experiências e vivências, no desenvolvimento do trabalho docente, os professores foram refletindo como se tornaram quem são e, no contexto educacional, qual a relação pessoal que têm com a docência, com a escola e com a comunidade em que estão inseridos.

Ao narrar suas idas e vindas no mar, os dilemas da docência nas águas e a cultura das águas, os docentes foram recontextualizando saberes e práticas, desvelando símbolos culturais e descrevendo as implicações da Ilha com o mar. Na perspectiva da entrevista narrativa, os docentes foram revelando a vida, o cotidiano das travessias, as relações afetivas construídas na escola, o trabalho docente, os amores, desejos e sonhos.

Ao narrar sua própria vida, o sujeito narra também a vida social e coletiva que a compõe. Para Bolívar (2001, p. 220), “a narrativa é uma estrutura central no modo como os seres humanos constroem o sentido. O curso da vida e a identidade pessoal são vividos como uma narração”. Desta forma, quanto maior a liberdade de expressão, quando mais o sujeito se sente livre para narrar, remete-se ao seu mundo, ao narrar suas histórias, e vai trazendo as marcas de uma vida singular, junto aos elementos coletivos de uma vida social e plural.

Assim, ao narrarem as suas experiências de vida, os docentes não assumem uma perspectiva linear e, sim, traçam a trama complexa que constitui a sua história de vida, em sua itinerância de formação e atuação profissional. Para Souza (2006), o trabalho de investigação que se utiliza das entrevistas narrativas, centrado na reconstrução de histórias, tem propiciado a reflexão sobre as histórias de vida, de formação e de profissionalização, bem como sobre as histórias e culturas dos lugares, tendo em vista que tempo, memória, espaço e história caminham juntos.

A narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento. (SOUZA, 2006, p. 136)

Narrar a própria vida nos auxilia a recuperar as experiências vividas que marcaram efetivamente a trajetória do sujeito, ao longo do seu percurso formativo. Desta forma, a pesquisa narrativa vai além da coleta dos “dados”, uma vez que possibilita ao sujeito reconstruir sua trajetória de formação. Ao narrar sobre si, sua realidade, seu cotidiano e suas vivências, o sujeito constrói e reconstrói o próprio discurso.

Para Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 110), “a narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história”. Neste contexto, a entrevista narrativa torna-se apropriada, pois permite uma maior liberdade de expressão ao sujeito, possibilitando ao pesquisador um maior número de elementos de análise.

3.5 Ouvir e transcrever: a análise compreensiva-interpretativa

Para Ricouer (1976), o mundo narrado é completamente um mundo temporal. Falar de narrativa é falar de tempo. O tempo torna-se o tempo humano, na medida em que está articulado ao modo narrativo. Desta forma, em compensação, a narrativa é significativa, na medida em que esboça os traços da experiência temporal, de suma importância para uma investigação.

Após a elaboração das entrevistas narrativas e das transcrições, debrucei-me na análise compreensiva-interpretativa das narrativas, que seguiu a proposta descrita por Souza (2014, p. 43), ao propor a prática da análise compreensiva-interpretativa das narrativas, no âmbito da pesquisa autobiográfica, destacando a análise realizada em três tempos, que “graduam entre si relações de dialogicidade e reciprocidade, tendo em vista que mantém entre si aproximações, vizinhanças”.

Quadro 5 – Etapas da análise compreensiva-interpretativa

	Etapas da análise compreensiva-interpretativa
Tempos I	<ul style="list-style-type: none"> • Organização e leitura das narrativas. • Construção do perfil biográfico individual ou coletivo do grupo pesquisado. • Leitura cruzada pré-análise.
Tempos II	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura temática; • Demarcação de excertos das narrativas; • Leitura cruzada; • Leitura analítica; • Leitura compreensiva-interpretativa.
Tempos III	<ul style="list-style-type: none"> • Análise interpretativa-compreensiva • Leituras e releituras individuais das narrativas,

Fonte: Elaboração própria, baseada em Souza (2014).

Cada um dos três “tempos” descritos pelo autor requer uma organização por parte do pesquisador, especificamente na leitura das narrativas. Neste trabalho, esta leitura foi criteriosa, marcando e sinalizando, nas narrativas, os elementos principais da análise, mediante a organização temática e o agrupamento de unidades de análise que possibilitassem a compreensão- interpretação do texto narrativo.

Para que o trabalho fosse bem articulado, no momento da análise, foram necessárias idas e vindas às narrativas, para que não se perdesse o foco da análise. A leitura e a releitura das narrativas foram importantes, na perspectiva do trabalho hermenêutico, para que se pudesse realizar uma análise linguística e textual das narrativas. Neste sentido, Souza (2014, p. 45) argumenta que:

Ao utilizar princípios deontológicos, da hermenêutica e da fenomenologia, a análise linguística e textual das narrativas (auto)biográficas pode ser construída a partir do texto em sua totalidade, como utilizada pela História Oral, ou centrada na análise temática ou descritiva, por considerar unidades de significação e excertos que representem ou revelem regularidades ou irregularidades narradas pelos sujeitos, seja individual ou coletivamente.

Nestas leituras, foi necessário separar os excertos textuais onde foi possível encontrar respostas, novas inquietações e possibilidades de estudo. Coube, neste momento, clareza nos objetivos da investigação, quanto ao que se queria investigar e qual a importância das narrativas neste cenário investigativo. Além disso, o estabelecimento dos principais eixos de análise,

tais como: maritimidade, diversidade cultural, condições de trabalho docente, pesca, religiosidade e travessias facilitaram a separação dos excertos e seu agrupamento. Ao narrar a docência na Ilha, aspectos da cultura e da diversidade emergem nas narrativas, como também os docentes narra as práticas pedagógicas e o cotidiano escolar. A escuta das narrativas e, logo em seguida, a análise a partir dos eixos descritos possibilitou um melhor trabalho analítico das narrativas na perspectiva da análise compreensiva-interpretativa.

Neste sentido, vale ressaltar que, ao discorrer sobre a análise compreensiva-interpretativa das narrativas, Souza (2014, p. 42) reforça que: “são diversas as possibilidades de análise com fontes narrativas, (auto)biografias, memoriais e com escritas em processo de formação”. O autor destaca ainda a preocupação com as questões éticas que permeiam a realização das pesquisas. Neste sentido, a análise buscou cruzar os três tempos da narrativa, mapeando os sentidos e significados produzidos nas entrevistas narrativas sobre o fazer docente nas águas de Itaparica.



Imagem 7 – Lancha Costa do Sol – Travessia Salvador/Ilha de Itaparica (fevereiro de 2014).
Fonte: Arquivo do autor.

IV DOCÊNCIA E TRAVESSIAS: o ir e vir sobre as águas

O mar estava diante dela e já tragara muitos alunos seus, e tragara, também, seus sonhos de moça. O mar é belo e é terrível. O mar é livre, dizem, o livres são os que vivem nele. Mas Dulce bem sabia que não era assim, que aqueles homens, aquelas mulheres, aquelas crianças, não eram livres, estavam acorrentados ao mar, estavam presos como escravos, e Dulce não sabia onde estavam as cadeias que os prendiam, onde estavam os grilhões dessa escravidão. (AMADO, 2008, p. 22)

A personagem de Amado (2008), no desenvolvimento da profissão docente, observa os filhos dos homens do mar, alunos e alunas, nascidos e criados nas águas da Baía de Todos os Santos, com suas dificuldades para permanecer no processo de escolarização, em detrimento da necessidade de, logo cedo, ir para os barcos, tecer redes, organizar a pescaria ou mesmo desenvolver outras atividades típicas da região. Questões como estas também emergem na docência das escolas da Ilha de Itaparica, sendo narradas pelos docentes colaboradores desta investigação.

A docente descrita pelo autor revela-se uma professora sonhadora, que compreende seu papel social e que almeja ver seus alunos e alunas livres das prisões sociais: da falta de condições para a progressão nos estudos, do abandono escolar por causa da pesca, das travessias, das péssimas condições de trabalho no mar, que leva muitos à morte, ao alcoolismo, à violência e a tantas outras situações. De forma similar, os docentes que colaboraram com esta pesquisa se aproximam, em muito, da Dulce de Jorge Amado.

Neste capítulo, inspirado no contexto da produção da docência vivida por Dulce, em meio à maritimidade, sonhos, projetos e desejos, trago o lugar da docência na Ilha de Itaparica, vivenciada no movimento da travessia. A escola da Ilha é diferente das escolas do continente. É neste cenário que busco discutir e refletir sobre a produção de sentidos da docência, em meio à maritimidade, através das narrativas dos oitos colaboradores desta pesquisa. Analiso, também, como se dá a docência em meio à travessia marítima e às diferentes temporalidades que permeiam os saberes e práticas dos docentes, no intuito de compreender como estes se relacionam com o mar e qual o impacto da travessia marítima no cotidiano destes docentes da Educação Básica.

4.1 Maritimidade e docência

Eu sempre veraneei na Ilha, desde os 10 anos de idade, e quando apareceu a oportunidade fiz o concurso público para professor. Em 2006, passei e vim trabalhar e morar aqui, por causa dos amigos que fiz aqui e por causa do mar. (Maria Quitéria – Entrevista Narrativa, 2014)

Ao narrar sua trajetória e seus percursos formativos, Maria Quitéria discorre sobre sua história de vida e sua implicação com a Ilha e ao mar. Ao narrar a vida na Ilha, cenas e imagens evocam sua memória, pontuando, em seu percurso formativo, a meta e o desejo claro de ser professora. Assim, a docente detalha a trama que a constituiu. Nesta trama, estão suas memórias de infância na Ilha, no mar e nas águas. Os caminhos que a levaram a se encontrar com o mar se iniciam com o concurso público. A relação que a docente estabeleceu com a Ilha, desde a infância, a fez voltar a Itaparica, para ser professora. A identificação com a vida nas águas estabeleceu também uma ligação profissional com a escola e seus alunos e alunas.

Nesta compreensão, tanto Maria Quitéria como os outros docentes que colaboraram nesta pesquisa narram suas trajetórias, nomeiam as dificuldades e as condições de trabalho na Ilha de Itaparica, com todas as suas especificidades e diversidade cultural. Suas narrativas descrevem a paixão pela Ilha, pelo mar e, sobretudo, pelo exercício profissional da docência. Ao narrar a *docência nas águas*, eles narram de si e de como foram se envolvendo com os processos educativos e os alunos e alunas da Ilha. Logo, estes docentes narram da singularidade da *docência nas águas*, das especificidades de ensinar em meio a uma diversidade cultural que atravessa as práticas pedagógicas e influencia o exercício da docência no que diz respeito à relação estabelecida com o mar.

Para os docentes, o mar ensina, orienta e relaxa. O mar que não é só a passagem das embarcações na Baía de Todos os Santos, diariamente cortada por uma grande variedade delas – lanchas, saveiros, navios, ferryboat, escunas, iates –, transportando turistas para as ilhas vizinhas (Ilha de Maré, Ilha dos Frades) ou para os povoados da própria Ilha de Itaparica, como Ponta de Areia e o município de Itaparica. O mar, belo e encantador, como narram os docentes, leva-os para as escolas.

O mar é descrito pelos docentes colaboradores de forma alegórica, com toda a sua imensidão, beleza, suavidade e mistério. Ele aparece em todas as entrevistas narrativas, ora como lugar de paz, medo, respeito e superstições. Ora como passagem, caminho, lugar de trabalho e de troca de experiências, como relata o docente Cavalo Marinho:

Mas quando a travessia está boa, o mar fica tranquilo, sereno, sem ventania, a travessia fica gostosa, aquele solzinho, a brisa relaxa, o mar acalma. A travessia se torna muito boa, você vê o grupo de professores ali reunidos, tem gente que vem rindo, tem gente que vem batendo papo, colocando as conversas em dia, às vezes existe momento de alegria, rindo, falando da vida, da profissão, planejando, lendo, falando dos alunos, da escola, das provas dos alunos, quem vai passar. (Cavalo Marinho – Entrevista Narrativa, 2014)

O mar é espaço de formação, de descanso e de pensar a escola. Aparece nas narrativas como um lugar onde a docência também se produz. O ir e vir sobre as águas é aproveitado como um espaço formativo. É no mar que os docentes muitas vezes se debruçam sobre projetos e atividades escolares. O mar marca a vida dos docentes e, neste processo de deslocamento, revela o quando os docentes se utilizam deste espaço/tempo para organizar sua vida profissional. Assim, o mar impacta a docência, pois o docente utiliza este momento em que está no mar, para pensar a escola, sendo o próprio mar um espaço de aprendizado.

Para os docentes, o mar da travessia é emblemático, poético, nostálgico e mítico. Neste espaço de subjetividades e de produção de vida, o mar os aproxima de si mesmos, como narra o docente Bahia Express:

Ali mesmo, durante a travessia, olhando o mar, eu planejo minhas aulas, me sinto à vontade, fico lendo, escuto música, converso, paro [para] pensar no meu trabalho, na vida, e este mar me inspira para isso, nos leva a pensar, tem uma inspiração. O mar tem este lado místico, não sei, mas é o que eu penso. Eu gosto de viver o mar. (Bahia Express – Entrevista Narrativa, 2014)

A descrição do mar feita pelos docentes articula-se aos estudos voltados para a maritimidade, que examinam a vida dos povos das águas, seus modos de viver e de lidar com a diversidade marítima. Desde a Antiguidade, o mar tem sido visto como um lugar de estranhamento, um espaço mítico, de morada de heróis e deuses. Para os gregos, o mar era a morada de Poseidon, já para os romanos, o mar era o império de Netuno. Assim, Diegues (2003, p. 3), neste entendimento, argumenta que:

O mar é considerado uma entidade viva por inúmeras populações marítimas que mantêm com ele um contato estreito e dele retiram sua subsistência. Essas populações humanas têm uma percepção complexa do meio-marinho e seus fenômenos naturais. De um lado, há um vasto conhecimento empírico adquirido pela observação continuada dos fenômenos físicos e biológicos a ser explorado pela chamada etnociência marítima. De outro lado as explicações para tais fenômenos também passam pela representação simbólica e pelo imaginário dos povos do mar.

Neste contexto das águas, os docentes, em suas narrativas de vida, vão desvelando os sentidos de uma docência realizada em meio à diversidade cultural marítima, descrevendo modos de vida que caracterizam os povos da Ilha. Ao observarem constantemente o mar, os docentes apresentam imagens como as descritas por Diegues (2003), tomando o mar como uma entidade.

Para os docentes, o mar é o lugar de se fazer e refazer. Estas imagens que os docentes produzem sobre o mar estão atreladas aos estudos antropológicos voltados para os povos insulares desenvolvidos por Diegues (1998) a partir do entendimento das produções simbólicas dos povos que vivem próximo do mar. Assim, o conceito de maritimidade de que me aproprio se baseia nestes estudos que entendem a *cultura das águas* como um conjunto de várias práticas (econômicas, sociais e, sobretudo, simbólicas), resultantes da interação humana com um espaço particular e diferenciado: o ambiente marítimo.

A maritimidade não é um conceito que se refira diretamente ao mundo oceânico, como entidade física, mas é uma produção social e simbólica nem sempre presente em todas as sociedades insulares. Assim, na relação com o mar e com o oceano, e especificamente na travessia marítima, os docentes estabelecem uma relação com o mar que pode ser abarcada pelo conceito de maritimidade. Ao narrarem suas travessias, narram a cultura que circunda a vida no mar, os docentes revelam modos de viver que se coadunam ao conceito de maritimidade, principalmente quando eles descrevem as belezas do mar, o mar enquanto uma entidade viva, o mar como um lugar sagrado, o medo do mar e o mar como um território desconhecido, mítico.

Outro fato que demarca o conceito de maritimidade diz respeito àquele “decorrente do espaço oceânico que as cercam e a resultante da dependência,

quase sempre inevitável, de atividades econômicas, sociais e culturais relacionadas com o mar (pesca, navegação, etc)” (DIGUES, 1998, p. 40). Ficam claras, nas narrativas dos docentes, as diferenças existentes entre os alunos e alunas da Ilha e os alunos e alunas do continente. Os docentes notam estas diferenças que transversalizam o cotidiano da escola, diferenças presentes no comportamento, na identidade cultural, no contexto social e econômico dos alunos e alunas da Ilha, como também nas produções simbólicas sobre o mar.

Eu me tornei mais solidário com os próprios alunos daqui da Ilha, aqui os recursos são os mínimos possíveis, também para os alunos. A dificuldade de acesso a biblioteca, a dificuldade de ir a um cinema, a um museu. Todas estas dificuldades são colocadas, e estes alunos sonham quando você coloca uma atividade diferente. E isso faz com que nós continuemos neste trabalho, mesmo com estas dificuldades. (Bahia Express – Entrevista Narrativa, 2014)

Aqui na Ilha tem uma cultura que os alunos não estudam em casa, preferem ir pescar, não tem aquele pai que cobra. Que diz, vamos pegar aí. Estuda! Eu tenho como referência meu pai, que cobrava de mim, e colocava o estudo sempre em primeiro lugar. Meu pai me educou assim, pegava a tabuada para fazer os exercícios, fazia eu decorar história e geografia. Feito isso por mim, agradeço muito a meu pai. Aqui na Ilha, infelizmente, não tem essa cultura familiar para os estudos, como os pais não estudaram, às vezes não motivam os filhos. Trabalhar cedo é mais importante, ir ganhar dinheiro, vendendo marisco. Eles mandam os meninos para a escola e pronto, acabou, acho que eles querem se livrar dos filhos, acho que isso não é uma coisa legal. (Cavalo Marinho – Entrevista Narrativa, 2014)

Quando narram a Ilha e do mar, os docentes expressam uma imagem simbólica destes espaços, pois, ao viverem a travessia, eles se relacionam com um contexto cultural marítimo, tendo experiências com a diversidade e a realidade cultural que circundam a Ilha de Itaparica. Este movimento de relacionar-se com a *cultura das águas* envolve o docente em uma situação cultural que o faz produzir novas experiências e aprendizagens, o que vai possibilitando a ele se apropriar de certos saberes e práticas típicos dos povos marítimos. Neste sentido, concordo com Larrosa, que observa que:

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. (2002, p. 4)

Ao se relacionar com a cultura marítima, os docentes vão aprendendo e incorporando as imagens que demarcam o lugar dos marítimos. Ninguém pode viver a experiência do outro, mas o mar evoca sentimentos nos docentes, ao mesmo tempo em que estes docentes vão aprendendo o tempo da maré, e vivendo também a cultura da maritimidade. Ao viver cotidianamente a travessia marítima, o docente vive também a experiência de se relacionar com o mar. “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (LARROSA, 2002, p. 5).

O mar torna-se vivo, protetor, acolhedor, lugar de “carregar” e “descarregar” as energias, lugar de purificação. Para o docente Costa do Sol, “[...] essa travessia é uma terapia, a mesma coisa é o retorno, depois de um dia de trabalho, você atravessar o mar, carrega as energias, deixa que as emoções ruins se vão com o mar, [e você] se purifique [...]”.

A percepção do mar como um lugar sagrado, de purificação, é um pensamento presente, no Brasil, e, especificamente, na Bahia, tendo em vista os adeptos das religiões de matriz africana. Para estes, o mar é a morada de Iemanjá, “Senhora das Águas”. Esta visão religiosa e simbólica do mar é narrada pelo docente Costa do Sol, considerando-o um lugar de purificação. O mar que o leva para a escola, o mar que o relaxa e o tranquiliza é um lugar mítico.

O mar sempre esteve ligado às questões míticas, desde a Antiguidade, em diferentes nações. Amado (2008) fala de Iemanjá, como dona das águas, Senhora do Mar, Janaina, Rainha de Iacoiá, “Assim Iemanjá é mãe e esposa. Ela ama os homens do mar como mãe enquanto eles vivem e sofrem. Mas no dia em que morrem é como se fossem seu filho Orungã, cheio de desejos, querendo seu corpo” (AMADO, 2008, p. 70). Em seu texto, fica clara a relação da divindade afro-brasileira com mar, e esta relação também aparece nas narrativas dos docentes, quando estes narram o mar como um lugar de purificação.

Para Diegues (1998), o mundo insular é um mundo simbólico e polissêmico, com vários conteúdos e significados que variam com a História e as sociedades, tendo diferentes significados: “[...] mundo em miniatura, centro espiritual primordial, imagem completa e perfeita do cosmos, inferno e paraíso, liberdade e prisão, refúgio e útero materno [...]” (DIEGUES, 1998, p. 1). O simbolismo descrito é vivenciado pelos docentes que marcam o lugar do mar em seus cotidianos.

A aproximação dos docentes com o mar é envolvida de simbolismo, e, em algumas situações, os docentes atrelam o mar a entidades religiosas. O docente Bahia Express narra sua relação com as águas e suas travessias pela Baía de Todos os Santos. Ele descreve o respeito que tem pelo mar, nos seus 21 anos de trabalho docente na Ilha. A preferência do professor pela docência na Ilha é revelada, quanto este decide não trabalhar em outra cidade, como relata:

Quando eu estava trabalhando em Madre de Deus, com um salário três vezes melhor do que o daqui, a estrada não me fazia bem. Viajar em um ônibus é diferente de você entrar em uma lancha, desenhar, sonhar, ver a natureza, o medo da estrada não é o medo do mar. O mar eu respeito, o mar eu tenho uma maior consideração, eu estimo muito o mar. Chuvas, relâmpagos, eu sabia que poderia chegar do outro lado em paz. O seu caminho é maravilhoso. Já, na estrada, você fica apreensivo, a estrada é perigosa, deixa você apreensivo. No mar, eu não fico apreensivo, no transporte terrestre, eu tenho medo. No mar, você é conduzido, eu não fico preocupado. Isso me fez ficar aqui, fazendo esta travessia, nestes 21 anos de profissão. Quando eu chego em terra firme, eu digo: cheguei. (Bahia Express – Entrevista Narrativa, 2014)

Para o docente, o mar é representado como um lugar de respeito e de segurança. O docente Bahia Express encontra, no mar, um lugar de proteção e de intimidade, pelos 21 anos de trabalho realizados sobre suas águas. A ideia da segurança de estar no mar é simbolicamente envolvida pela religiosidade, existindo, assim, uma concepção do mar como uma divindade, como um ser vivo, que merece respeito. O mar o protege. Assim fica nítida esta relação do mar com os aspectos religiosos, quando o docente salienta que estima o mar e tem respeito por ele.

Neste mesmo caminho de encantamento pelas águas do mar, a docente Maria Quitéria reforça as belezas do mar e exprime o sentimento de que o exercício profissional nas águas é diferente. A diferença colocada pela docente diz respeito aos momentos do cotidiano que podem causar estresse às pessoas, mas o mar muda as emoções, pois o mar acalma.

O trabalho perto do mar é outra coisa, uma outra visão, por mais que você esteja estressado, as coisas acontecem mais tranquilamente, o mar te faz parar, respirar, o mar faz isso. A travessia serve como um momento de reflexão, olhando para o mar, para as águas tão bonitas, cristalinas. O mar acalma. (Maria Quitéria – Entrevista Narrativa, 2014)

Neste cenário, vivido e narrado pela docente Maria Quitéria, noto que, ao se encantar pelo mar, a docente se envolve com as imagens criadas simbolicamente de um mar que lhe proporciona estados emocionais agradáveis. O mar não é simplesmente parte de um oceano e, sim, simbolicamente, um espaço onde a docente pode experimentar sentimentos que denotam paz, serenidade e tranquilidade. O mar, para Maria Quitéria, é um lugar de encontro consigo mesma:

[...] eu sou apaixonada pelo mar e pela Ilha, quando eu vim trabalhar aqui, durante um ano, eu fiquei atravessando depois eu decidi e vim morar aqui. Morei durante seis anos, sete anos quase, e retornei, não tenho nenhum problema em relação à lancha, nem [de] atravessar. [...] o ruim é só no momento em que o mar está agitado ou a lancha está jogando e você não se sente bem. Eu tenho que acordar muito cedo, eu acordo 4:30h da manhã, saio 5:20h, para conseguir pegar a lancha de 6:30h. (Maria Quitéria – Entrevista Narrativa, 2014)

Nesta narrativa, o mar, a travessia, as águas e a brisa marinha fazem parte da docência, não há como desvincular. O *docente das águas* é este sujeito social que se envolve com a realidade que o cerca, realidade que se impõe sobre o exercício profissional. Ao conectar-se com formações culturais diferentes das suas, o docente aprende a ampliar seus conhecimentos, envolve-se, relaciona-se. É neste sentido que concordo com Damartini (2008, p.57) sobre o fato de que algumas práticas, “[...] desenvolvidas entre grupos,

muito distintos da cultura de origem/formação do professor, podem levá-lo a adquirir conhecimentos sobre novas culturas e novos modos de viver [...]”.

Ao dedicar-se à docência na Ilha, em meio à travessia das águas, os docentes vivem sob o regime natural do mar. Aprendem com a experiência, apropriando-se de dados sobre mudanças climáticas, posição do mar e condições em que o mar se encontra, como descrito pela docente Maria Quitéria. Estes saberes fazem parte da formação do docente na Ilha e vão se produzindo no processo de constituição da profissão, em sua relação com a maritimidade.

A produção da docência, neste contexto de maritimidade, dita o fazer docente. Neste contexto, a travessia é um dos elementos centrais para se entender a constituição do fazer docente na Ilha. Atravessar o mar e fazer de suas águas o cenário das atividades docentes faz parte do cotidiano dos colaboradores desta pesquisa. Neste cenário, o mar é o lugar de aprender, estudar, trabalhar e se reinventar na vida e na profissão.

4.2 Travessias e temporalidades no mar

Às vezes, a travessia se torna uma viagem alegre, bonita e bacana. Agora, o ruim é que a gente acorda muito cedo, aí tem que ter coragem para enfrentar o mar [...]. Hoje mesmo teve um imprevisto, não teve a lancha, a maré está seca, aí é preciso esperar a maré encher ou pegar o ferryboat e quando isso acontece sempre chegamos atrasados. (Cavalo Marinho – Entrevista Narrativa, 2014)

A proximidade com a cidade de Salvador faz com que muitos docentes e outros profissionais que moram na Ilha de Itaparica e trabalham em Salvador, ou que trabalham em Salvador e moram na Ilha prefiram realizar esta travessia, diariamente, de 14 km, cortando a Baía de Todos os Santos.

A travessia marítima é realizada a cada 30 minutos e tem a duração de 45 a 60 minutos, dependendo da embarcação e do estado da maré (alta, cheia, vazando, enchendo) e também da condição do vento. Se a maré estiver baixa, os docentes não conseguem chegar às escolas, pois o Porto de Mar Grande,

onde as embarcações atracam, não é profundo, e quando a maré está baixa, as lanchas são suspensas, a travessia é interrompida por no mínimo duas ou três horas.

O convívio constante com o cotidiano da Ilha faz com que o docente aprenda a tábua da maré.³ O docente que conhece a tábua da maré regula o seu tempo e se organiza para chegar ao Porto de Salvador, antes que a maré vaze completamente. Estes saberes produzidos pela convivência com as águas complementam a constituição da identidade docente dos colaboradores desta pesquisa.

A travessia não aparece em nenhuma narrativa, nesta pesquisa, como um problema ou um impedimento para a realização do trabalho na Ilha. No entanto, ao narrarem a travessia, muitos docentes relatam a temporalidade do mar e as instabilidades marítimas que acontecem, de forma imprevisível, como chuvas, ventos e tempestades, que deixam o mar revolto e a travessia complicada e difícil. Assim, docente e mar vivem em completa sintonia, na estreita relação com o tempo. Um preso ao tempo cronológico, da hora certa para pegar a embarcação, e, o outro, a um tempo livre, dominado pela força da gravidade da Terra, que faz com que as águas do mar se estendam.

Em relação à situação da meteorologia, conhecendo as condições do tempo, os docentes organizam, para realizar a travessia. No entanto, os docentes Costa do Sol, Diamante e Maria Quitéria frisaram que a realização da travessia, nos dias chuvosos, causa sempre um mal-estar. Este mal-estar descrito pelos docentes diz respeito aos movimentos grotescos causados pelo vento sobre as águas do mar. Tais movimentos produzem ondas que balançam as embarcações, provocando enjoos em alguns tripulantes. Se, por um lado, a travessia mostra-se encantadora, por outro, existe um sofrimento que se alimenta de dores físicas e enjoos, mas há também um sofrimento psíquico, que gera o medo de realizar a travessia, como narra o docente Cavalo Marinho: “[...] é preciso ter coragem para enfrentar o mar [...]”. A narrativa do

³ A tábua da maré é o resultado de dados oceanográficos sobre as condições do mar. Quando a maré está em seu ápice, chama-se maré alta, maré cheia ou preamar; quando está no seu menor nível, chama-se maré baixa ou baixa-mar. Em média, as marés oscilam em um período de 12 horas e 24 minutos. Doze horas devido à rotação da Terra e 24 minutos devido à órbita lunar. No Brasil, a Marinha é a instituição responsável pelo Banco Nacional de Dados Oceanográficos – BNDO.

docente sinaliza para os riscos que a travessia apresenta para a profissão. O trabalho na Ilha apresenta seus aspectos bons, em relação ao que a travessia proporciona; no entanto, os docentes sinalizam também para o perigo que, muitas vezes, eles correm, em relação às tempestades marinhas e à situação temporal do mar.

Pinho (2012) ressalta que o tempo escolar é o acontecimento que se dá em contato com o outro. No entendimento da autora, a maré enfaixa várias imagens, significados e temporalidades que se produzem de diferentes formas, e são justamente estas formas, imagens e significados, que vêm à tona, como aparece na narrativa do docente Costa do Mar: “O mar influencia muitas coisas, pois o professor que está em Salvador não tem contato com o mar, com os costumes dos alunos daqui, com a pesca, com a maré, com tudo isso”. Como nos revela o docente, o mar acaba produzindo saberes específicos da docência na Ilha. As travessias tornam-se espaços de produção destes saberes, em que os docentes passam a conhecer a realidade marítima e percebem a influência da maritimidade como um elemento constitutivo da Ilha e do seu ambiente escolar.

A experiência das travessias e da vida no mar faz com que os docentes aprendam a perceber as especificidades e temporalidades simbólicas do mar, ao mesmo tempo em que também se voltam para o mar, em relações simbólicas de afetividades e respeito. Diegues (2003) aponta que a percepção do mar, com olhares envolvendo sentimentos e crenças, é algo típico dos povos dos mares. Quando entram no mar, os pescadores, por exemplo, devem abandonar aquilo que vem da terra, para se proteger; quando chegam do mar, devem abandonar o que receberam dele, para se reintegrarem na sociedade dos continentais, sem os contaminar.

Ao narrarem a produção da docência nas águas, os docentes vão sinalizando o ritmo e o tempo do mar. O tempo a que os docentes se referem não é apenas o tempo de Chronos, mas um tempo simbólico, produzido pelas marés, pelo fazer e refazer das práticas que envolvem o mar. O tempo simbólico é um elemento que compõe a diversidade cultural e marca a docência nas águas. Tempo, trabalho e vida no mar estão cotidianamente envolvidos, como narra o docente Cavalo Marinho:

Mas quando a viagem está boa, o mar tranquilo, sem ventania, fica gostosa, aquele solzinho, a brisa relaxa. A viagem se torna muito boa, o tempo para você ver o grupo de professores ali reunidos, tem gente que vem rindo, tem gente que vem batendo papo, colocando as conversas em dia, às vezes existe momento de alegria, rindo falando da vida, da profissão, planejando, lendo, falando dos alunos, da escola, das provas dos alunos, quem vai passar. (Cavalo Marinho – Entrevista Narrativa, 2014)

O mar é tão importante para estes docentes que a docência nas águas estende-se do mar para a escola e da escola para o mar, como aparece na narrativa do docente Cavalo Marinho, quando narra que as Atividades Complementares – AC, geralmente realizadas nas águas, em meio ao deslocamento marítimo. O tempo da travessia é o tempo de formação, de rever práticas e atividades pedagógicas.

Na maioria das vezes, o tempo/travessia é utilizado em prol de práticas pedagógicas. O ir e vir sobre as águas, o caminho para o trabalho é descrito como um momento de prazer, de trabalho, paz, tranquilidade, formação e serenidade. Durante as travessias os docentes abrem os livros, fazem leituras, organizam os planos de aula, corrigem as atividades, trocam saberes e experiências com os outros colegas. A travessia torna-se um momento de interação e de constituição de escutas, de formação e de aprendizado.

Ao narrarem o mar e a travessia marítima cotidiana, os docentes deixam claras as suas preferências pelo ensino na Ilha de Itaparica e a relação com o mar, para muitos docentes, faz parte da sua história, em um contexto de vida, de trabalho e mar. Como narra o docente Bahia Express:

E nesta jornada eu comecei a gostar de trabalhar aqui e me apaixonar pela Ilha, foi aqui também que nestes 21 anos eu consegui amar a Ilha e amar uma pessoa que aqui está comigo, nestes 21 anos, foi aqui que minha história de vida pessoal e profissional se constituiu. Tudo isso começou em 1992, quando eu vim trabalhar aqui, e foi justamente aqui que tudo começou. Até então eu era uma pessoa sem me preocupar com a questão do casamento, não acreditava em união, não em casamento formal, eu não era muito fã, aí encontrei aqui uma pessoa que me apaixonei e comecei a viver a vida. Por isso, tenho minha história de vida ligada a esta Ilha, profissionalmente e matrimonialmente, pois aqui iniciei minha vida profissional e também conheci uma professora que me apaixonei, e a nossa união é uma coisa que todos os alunos e colegas conhecem. Aqui, eu posso dizer que me encontrei profissionalmente. Ela era professora desta escola, há mais de um ano quando eu cheguei,

morava também em Salvador, e como nossos horários e dias nesta escola eram diferentes, não tínhamos como nos ver, pois tem dias que o mar estava agitado, ela não vinha. Marcávamos para pegar a mesma lancha, o tempo não dava, a maré estava baixa. Então, marcávamos para nos vermos na travessia, combinávamos os horários da lancha, e quase sempre um fazia a travessia primeiro que o outro. E quando dava, fazíamos a travessia juntos, e, neste vai e vem, nos conhecemos, neste vai e vem nós sentimos vontade de estar mais perto um do outro, e neste vai e vem nossas ideias foram se juntando, nos apaixonamos e nos casamos, e estamos juntos até hoje, dando aulas aqui. (Bahia Express – Entrevista Narrativa, 2014)

Para os docentes, a travessia marítima foi se constituindo em um palco de encontros profissionais e pessoais. Para alguns docentes, a travessia toma este lugar na história de vida de cada um, como espaço de relacionamento e de também formação. O mar e a travessia, com todas as suas especificidades, envolvem os docentes que narram os sentidos e as relações que constituíram, ao longo dos anos, nas travessias e no trabalho na Ilha.

Alguns docentes realizam a travessia há décadas, ao ponto da travessia fazer parte da história de vida de muitos deles. Assim, quando narram o mar e a travessia, eles exprimem o sentimento de pertencimento às águas e à Ilha.

Este sentimento de pertencimento é também descrito pelo docente Costa do Sol, que narra: “[...] eu nunca trocaria o trabalho docente aqui na Ilha por Salvador, aqui você ainda consegue dialogar, chamar os alunos à atenção, conversar [...]”. O docente deixa claro que existe uma diferença, que demarca o ensino na Ilha. A ideia de tranquilidade, paz, serenidade e de “Ilha paraíso” é percebida nas narrativas dos docentes. O trabalho docente, neste ambiente, simbolicamente confortável, é narrado pelos docentes. A Ilha aparece nas narrativas como um lugar bom para o ensino. Este lugar “Ilha” é diferente, do lugar “Salvador”, cidade urbana, desenvolvida, onde os alunos e alunas não escutam os docentes e o diálogo em sala de aula com eles é algo difícil.

A Ilha tem seus encantos e mostra-se diferente da cidade de Salvador, em vários aspectos, segundo os docentes, e a travessia marítima, rumo à Ilha de Itaparica, torna-se um rito de passagem, pois, ao narrarem a docência nas águas e da travessia, os docentes apresentam a Ilha como um espaço diferente do contexto em que eles moram (Salvador), como também, ao descreverem o trabalho na Ilha, mesmo apontando as falhas, dificuldades e a

precarização do ensino que existe no sistema escolar da Ilha, os docentes estabelecem uma relação de prazer com o trabalho, não pelo exercício direto da profissão, mas pelo percurso que realizam para chegar à escola, à Ilha, no viver e reviver a travessia, no ir e vir sobre as águas.

Diegues (1998) analisa como a ideia de Ilha sempre povoou o imaginário dos povos. Para o autor, desde a Idade Média, a ideia das ilhas como paraísos, sempre esteve no imaginário das populações das cidades e dos continentes, sendo simbolizadas como terras encantadas, lugar de prazeres, felicidades, farturas, riquezas e morada dos deuses. Assim Diegues (1998, p. 144) ressalta:

Desde tempos imemoriais, o homem tem associado o Paraíso Terrestre, de onde teriam sido expulsos nossos antepassados, com as ilhas oceânicas. Essas eram ilhas paradisíacas, onde, segundo Mircea Eliade (1991), a existência se passava fora do tempo e da História; o homem era feliz, livre, não precisava trabalhar e as mulheres eram belas, eternamente jovens.

Referindo-se às ilhas, Diegues continua:

A mitologia grega privilegiava a ilha, pois três quartos dos deuses do Olimpo eram insulares. Zeus nasceu em Creta, Hera em Samos, Hermes na Arcádia, Apolo em Delos. Prometeu para permitir que o homem escapasse da animalidade capturou o fogo na Ilha de Lemnos; Possêidon, senhor dos mares, se desentendeu com Zeus e Dionísio pela posse da ilha de Naxos. Para os gregos antigos, a ilha era lugar de refúgio, espaço de espera antes da ação decisiva; zona de contato entre as diversas culturas, centro da felicidade e testemunho de uma humanidade diferente. (1998, p. 136)

A maritimidade que circunda as ilhas e as práticas culturais e simbólicas que são realizadas pelos docentes revela o quanto a travessia impacta a docência. O mar é visto, sentido e apreciado, pelos docentes, como este lócus do refúgio de si, na itinerância do trabalho. Os docentes, em meio ao ir e vir marítimo, como “praticantes do cotidiano” marítimo (CERTEAU, 2001), aprendem e relacionam-se com a cultura do mar.

Cada docente, no cotidiano marítimo, produz sentidos singulares e subjetivos sobre a travessia. Alguns docentes têm o mar como um lugar de descanso, outros, como o docente Costa do Sol diz, não suportaria(m) atravessar o mar todos os dias. Desta forma, compreendo que o acontecimento

é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida ou transferida. Cada docente, através da subjetivação que nos configura, percebe o mar e a travessia de modo singular e próprio. Neste sentido, a docente Anita Garibaldi, ao narrar o mar, expressa imagens de sofrimento que lhe são causadas pela travessia:

A travessia é linda e maravilhosa no Verão e quando o mar está tranquilo, agora, quando chega o inverno, a coisa fica feia, tem professores que não atravessam, faltam. Tem professores que enjoam, têm labirintite. (Anita Garibaldi – Entrevista Narrativa, 2014)

A docente apresenta outra visão da travessia que não esta direcionada aos aspectos da beleza e suavidade do mar. A travessia é representada como dor e sofrimento. Para alguns docentes, a travessia também tem um peso sobre a docência, uma vez que o medo e o deslocar-se fisicamente para outro lugar acarretam problemas físicos e psicológicos.

Tem dia que a travessia é terrível mesmo, uma onda vem levando, a outra vem divide, aí bate no ferryboat, que joga de um lado para o outro, parecendo que vai partir o casco no meio. Tudo isso nos adaptamos, nos acostumamos e nos adaptamos com o mar, quem não tem costume, vai ter enjoo, pode vomitar, ficar tonto, se sentir mal, no entanto, continuamente, com a necessidade de ir e vir na travessia, nos acostumamos. Tem muitos professores que vêm dar aula aqui, e logo desistem, por causa do mar, outros se apaixonam pelo mar e ficam aqui de vez. (Diamante I – Entrevista Narrativa, 2014)

A travessia apresenta-se nas narrativas, para além do deslocamento geográfico, surgindo em uma dimensão simbólica da profissão docente na Ilha, demarcando as condições locais do trabalho docente. Assim ao narrarem as condições de trabalho, os docentes expressam/narram o mar/tempestade/medo. E neste sentido, para alguns docentes, o trabalho na Ilha às vezes não é tão gratificante e as condições de trabalho são precárias.

4.3 Travessias na profissão: o mar e as condições do trabalho docente

Acordar cedo, cansado, pegar o mar e chegar na escola. Acordar quatro e meia, dependendo do

bairro de Salvador, não é nada fácil. Eu particularmente saí de casa às cinco horas pra poder pegar o ônibus e depois embarcação para Ilha [...] são três horas que levo de percurso, mas a travessia compensa. (Cavalo Marinho – Entrevista Narrativa, 2014)

O trabalho docente, desenvolvido em vários contextos culturais e sociais, no Brasil, seja ele nos grandes centros urbanos, nas periferias das metrópoles, nos municípios ribeirinhos, nos territórios rurais, nas ilhas, vilas de pescadores, parques industriais, centros comerciais, caatinga, serrado ou nas florestas encontramos quase sempre as características históricas de precarização do trabalho docente. A precarização a que me refiro diz respeito diretamente ao exercício da docência. Trabalho este, que deve ser respeitado, valorizado e compreendido como uma das formas de alavancar mudanças significativas no cenário educacional, pois não tem como produzir mudanças do cenário educacional brasileiro, enquanto tivermos trabalhadores exercendo a profissão docente sem suas devidas condições cabíveis e necessárias, especificamente quando falamos das estruturas das escolas, dos recursos didáticos e da remuneração compatível com outras categorias profissionais.

O ir e vir sobre as águas da Baía de Todos os Santos revelam as diferentes formas de viver a profissão docente, experimentando e enfrentando as condições de trabalho em que são submetidos. O professor Cavalo Marinho apresenta, nesta epígrafe, uma descrição de alguns destes aspectos vividos do cotidiano da docência nas águas. A travessia não é apenas um ato de locomoção dos docentes na trajetória de suas residências para as unidades escolares da Ilha de Itaparica. A travessia na profissão remete o docente ao deslocamento, a mudança, a um ambiente diferente socialmente, politicamente e economicamente. Esta travessia é também, a travessia da mudança de ambiente, que gerará nos docentes uma duplicidade de sentidos que agrega valores e culturas, posturas e aprendizado, encantamento e sofrimento.

Ao narra seu cotidiano como docente na Ilha, Cavalo Marinho narra como faz as múltiplas travessias para chegar a escola. O docente narra este percurso, para sinalizar as dificuldades que enfrenta para chegar à escola. Sua travessia é exaustiva e difícil.

O difícil mesmo é quem vem de Salvador, que tem que fazer essa travessia. Torna-se um transtorno. Tem que acordar cedo; eu mesmo acordo 10 pra 5 da manhã pra levantar. Tomar um banho, tomar um café, eu acredito que a maioria não toma nem café, vem em jejum pra pegar o mar, e pedir a Deus que o mar esteja tranquilo, pra fazer a viagem, e, quando faz a travessia, se acalma. (Cavalo Marinho – Entrevista Narrativa, 2014)

O docente Cavalo Marinho descreve, no excerto acima, o seu percurso matutino para chegar à escola que fica na Ilha. Este itinerário é marcado pelo tempo cronológico. Mas, mesmo tendo que acordar cedo, pegar ônibus, a travessia vale a pena. A travessia para a Ilha toma o lugar de satisfação, de prazer para o docente, de compensação do sofrimento e do cansado. Diegues (1998, p. 130) diz que:

É importante ressaltar que a perenidade da imagem da ilha como paraíso, desde a Antiguidade até nossos dias, tem quase a dimensão de um mito, de uma volta às origens de um paraíso perdido e que o homem persiste em encontrá-lo, de uma forma ou outra.

A travessia que ocorre cotidianamente não é algo isolado da atuação docente. O corpo físico sente o deslocamento. O itinerário de casa para o trabalho chega a durar três horas. Simbolicamente, a ideia do exercício profissional na Ilha camufla as dificuldades profissionais que circundam as escolas. Trabalhar em uma Ilha tem toda uma simbologia de lugar/paraíso; no entanto, as condições de trabalho não são tão favoráveis, como narra a docente Anita Garibaldi que se mudou para a Ilha há cerca de cinco anos:

Como é que alguém pode aprender alguma coisa com material de péssima qualidade. Como você dá aula de tintas e cores sem tinta, sem mesas. Deveria ter alguém encarregado para comprar estas coisas. Não tem jornal, não tem nada. Aí você vai fazendo o que pode. Vai pesquisando, pesquisando muito para dar uma aula satisfatória. Aí ficamos desgastados com as greves e a desvalorização do professor, além disso, tem aula dia de sábado, sem sentido, mas os alunos não vêm. Fica tudo um faz de conta, tudo um faz de conta. Não existe uma clareza das coisas, fica tudo de qualquer jeito. Fica tudo nas coxas, infelizmente é isso. Eu vou fazer cinco anos como professora daqui, eu gosto da escola, das pessoas, tenho amigos aqui, às vezes eu estou meio chateada, triste, e aqui tem um ambiente favorável, e eu tenho amigos aqui e eu tenho um carinho pelos

alunos, eu tento fazer minha parte, o melhor que posso. (Anita Garibaldi – Entrevista Narrativa, 2014)

A docente percebe as belezas da Ilha, no entanto descreve as dificuldades do exercício profissional, relata a carência de materiais didáticos, a não adesão dos alunos e alunas da Ilha às aulas nos dias de sábado. Ela expõe a precarização do processo educacional na Ilha. Para Oliveira (2010), a grande luta pela profissionalização do magistério esbarra no estatuto funcional, na burocratização, e nos melindros do Estado, que através do seu estatuto torna o professor funcionário público tirando-lhe a autonomia. Como funcionário público o professor é obrigado a seguir as diretrizes e normas regidas pelos estatutos dos servidores das instâncias das quais os mesmos estão inseridos.

Ser docente, também é lidar com inúmeras questões que permeia a profissão dentro e fora da sala de aula. Uma delas, é a luta pelos direitos constitucionais, como narrado pela docente, que percebe a desvalorização profissional. Outra questão refere-se às condições de infraestrutura e falta de materiais para atuação nas escolas da Ilha. A docente Anita Garibaldi destaca a sua insatisfação em desenvolver o trabalho docente em uma escola que não oferece os recursos didáticos necessários. A docente tem claro, as demandas profissionais que lhe são exigidas.

O trabalho docente deve contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, dentre outras atividades. Esse quadro tem resultado em significativa intensificação do trabalho e precarização das relações de emprego, em mudanças que repercutem sobre a identidade e profissão docente. (OLIVEIRA, 2008, p 30).

Neste caminho, as narrativas da travessia e da Ilha/Paraíso chocam-se com as condições de trabalho que os docentes narram.

Infelizmente, temos a quadra poliesportiva que, desde 2009, está sem funcionar, então, estamos sem atividades esportivas, na escola, aumenta o número de drogas, a criminalidade. Os alunos gostam de esporte, ficam jogando bola, fazem projetos, eventos, seminários. O professor tá lá limpando a quadra, tentando fazer o trabalho dele, mas não dá, não tem estrutura. Está tentando fazer o ambiente voltar a ficar bom, mas, infelizmente, tem essa estrutura e acaba deixando a desejar. (Cavalo Marinho – Entrevista Narrativa, 2014)

Ao narrar as condições de trabalho e da docência na Ilha, os docentes vão enumerando, em suas narrativas, os problemas de precarização, organização e falta de estrutura da escola. Assim, para Oliveira (2008), os professores encontram-se muitas vezes diante da necessidade de responder a muitas exigências, desenvolver o trabalho docente sem estrutura, no contexto da educação pública, tendo que, além de exercerem a profissão docente, atuarem no contexto escolar, em outras dimensões, e “em [um] contexto de pobreza tal quadro se agrava, os professores se vêem obrigados a desempenhar funções além de sua capacidade técnica e humana” (OLIVEIRA, 2008, p. 29). Este trabalho que o docente é obrigado a desempenhar diz respeito justamente ao exercício profissional sem o suporte e as condições inadequadas de trabalho.

Os docentes narram o descontentamento em atuar sem condições reais de trabalho dentro de suas disciplinas curriculares. O professor de Educação Física não tem quadra, o professor de artes não tem tintas, o professor de matemática não possui suportes necessários para suas atividades. E assim, entre uma narrativa e outra, nota-se o quanto os docentes reinventam-se para fazer a escola funcionar sem a estrutura física, didática e pedagógica que necessitaria. O docente Cavalinho narra justamente este quadro de precarização da escola e das múltiplas funções que seus colegas de trabalho vêm acumulando na escola, ora como professor, ora como servente, limpando e organizando o espaço.

O trabalho docente é voltado para o ensino e aprendizagem dos alunos, o foco é o desenvolvimento da aprendizagem, no entanto, fica claro o quanto os docentes desvinculam-se de suas funções primordiais para o desenvolvimento de outras atividades, algo que os próprios docentes sinalizam como algo que prejudica a escola e, principalmente, os alunos. Assim, diante das variadas funções e da situação em que a escola pública assume, e com as quais o docente tem que lidar, Oliveira (2008) reforça que as exigências que estão emergindo no cenário de trabalho do professor vão além de sua formação. O docente sabe que pode desempenhar melhor o seu trabalho, no entanto sente a falta de estrutura para poder na escola, para poder trabalhar.

Neste contexto, muitas vezes esse trabalhador é obrigado a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras (OLIVEIRA, 2008, p. 32). Como narra a docente Brisa Biônica, ao narrar a docência na Ilha, expõe as múltiplas funções que desempenha na escola da Ilha.

Os problemas que vêm acontecendo, o professor se transformou, eu me transformei aqui na escola em mãe, amiga, professora e psicóloga. O que você não sabe quem você socorre, se o aluno ou a família. As condições salariais... isso eu não vou falar, não quero nem falar, porque ...deixa pra lá. O que mais você queria saber? Eu tenho muita coisa para falar, hoje nós chegamos ao ponto, que a mesa da gente está assim hoje, com estes copinhos que você está vendo aí, que eu muito briguei, e briguei, briguei, briguei e alguns funcionários não gostaram, porque eles são funcionários da escola, para os alunos, e não para os professores. Tenho muitas questões. Hoje eu estava dizendo para alguns colegas que eu vou chutar o balde, vou pedir minha aposentadoria, com o que tiver lá, é só chegar dezembro, não fico... não fico mais... (Brisa Biônica – Entrevista Narrativa, 2014)

A narrativa da docente revela o medo de se expor, de narrar as condições de trabalho. A docente deseja narrar outras questões, no entanto, não se sente autorizada para isto. A docente prefere o silêncio, “isso eu não posso falar”. A insatisfação com a realidade social e educacional em que trabalha é tanta que a docente chega a declarar que irá se aposentar de qualquer jeito. O pedido de aposentadoria aparece na narrativa, como um grito de socorro. A realidade em que trabalha, oprime a profissional ao ponto de existir este descontentamento com o trabalho e o desejo de se afastar da escola.

A narrativa da docente configura uma realidade que se presencia em muitos contextos educacionais no Brasil, em relação ao trabalho e às condições de trabalho docente, segundo Oliveira (2008). Esta insatisfação, narrada pela docente, em tom de revolta e denúncia é também perceptível na narrativa do docente Costa do Sol.

Nós professores estamos sofrendo, muito sofrimento. A maioria dos meus colegas trabalha em mais de uma escola, vão e vem o tempo todo, até porque precisam sobreviver, e manter um nível

financeiro razoável, seria interessante [que se] desse mais apoio a estes professores e não fazer só cobrança, pois, de um lado, nós nunca podemos nada, só obedecer, obedecer, o sistema aqui tem mudado muito, algumas vezes para melhor, outras para pior, principalmente na valorização do profissional. (Costa do Sol – Entrevista Narrativa, 2014)

O sofrimento que o docente sinaliza em sua narrativa não é somente pela travessia que é feita cotidianamente, mas pela falta de valorização profissional. O exercício da docência independente do contexto quando não existe o reconhecimento e a valorização, gera este sentimento. Para Codo (1999, 81),

Toda atividade de trabalho demanda, em maior ou menor medida da parte do trabalhador, esforço que se traduz numa sorte de “sofrimento” no trabalho, isto seria a realidade normal do trabalho. O espaço para o sofrimento psíquico se abre quando esse investimento carece de sentido. O trabalho, enquanto atividade, tem sentido quando o processo de objetivação da minha subjetividade no objeto do trabalho tem um sentido positivo.

Ao falar da docência na Ilha, cenas da profissão docente, em suas múltiplas travessias, emergem na narrativa de Costa do Sol. O profissional para sobreviver, passar por um sofrimento, por uma vida de constantes travessias na profissão. O docente Costa reforça a necessidade da valorização profissional para que o trabalho possa ter qualidade.

Outro fator apresentado pelos docentes diz respeito ao tempo da viagem/travessia até a unidade escolar. O deslocamento casa/escola, no caso específico dos docentes das águas, amplia a jornada de trabalho, considerando que estes precisam sair cedo todas as manhãs e se preparar para uma jornada de trabalho que não se inicia exatamente na escola, e sim na travessia. Este fator somado a remuneração baixa e a falta de estrutura física e didática, elucidadas nas narrativas dos docentes, têm afastado alguns professores do exercício docente na Ilha.

Além de todos os fatores apresentados pelos docentes, as condições de trabalho na Ilha movimentam-se também em meio à diversidade cultural, social e econômica que circunda as escolas que, muitas vezes, representa outros

obstáculos para o professor, considerando as relações de não pertencimento ao lugar e a falta de formação para o tema específico na profissão.



Imagem 8 – Praia das Mercês. Ilha de Itaparica (março de 2014).
Fonte: Arquivos do autor.

V CULTURA DAS ÁGUAS: diversidade cultural, tradições e práticas pedagógicas

Da janela da sua escola a professorinha olhava todos aqueles meninos rotos e sujos de lama que saíam sem livros e sem sapatos, meninos que dali iam para o trabalho (para o mar, para a pesca) para a vadiagem dos botequins, para a cachaça, e não compreendia. [...] Nada podia fazer por aquela gente que lhe mandava os filhos por seis meses. Não merecia que a classificassem de boa, que em nada ela os ajudava, não tinha uma palavra com sentido para lhes dizer. E se não viesse um milagre, de repente, assim como vêm as tempestades, então ela se finaria de tristeza, da tristeza de nada poder fazer pelos homens (alunos) do mar. (AMADO, 2008, p. 21)

A professorinha da narrativa de Jorge Amado traz, em seu cotidiano de docente, as marcas das singularidades do seu grupo de alunos, constituído por homens do mar. Neste enredo, as práticas culturais que atravessam o fazer da professora são delineadas pelo contexto econômico, político e social, em que estes sujeitos estão inseridos. Um contexto que envolve a vida diária na pesca, as viagens sobre as águas, a religiosidade e tantos outros fatores que circundam a narrativa de Amado (2008) e que, ao mesmo tempo, vão revelando a diversidade cultural presente no cotidiano da professora.

Amado (2008), em uma narrativa fluida, traça um contexto que não está longe da realidade atual. A diversidade que circunscreve os percursos formativos dos alunos e da professora é produzida na e pela *cultura das águas*. Cultura e modos de viver que refletem o cotidiano em que a docência é desenvolvida. É neste cenário que pretendo discutir, neste capítulo, a construção da docência na relação com a diversidade cultural presente na Ilha de Itaparica.

Para a compreensão da diversidade cultural, a abordagem teórica que apresento neste trabalho se aproxima do multiculturalismo crítico e revolucionário de McLaren (2000), que é um dos precursores desta discussão, já nos anos de 1980, nos Estados Unidos. O autor apresentava discussões sobre a diversidade cultural, partindo das prerrogativas do multiculturalismo crítico, situando-o não apenas como um movimento social, político e educacional, em defesa das lutas dos grupos culturais negros e outras “minorias”, mas também como uma abordagem pedagógica e curricular, que busca lutar contra o preconceito e a discriminação presentes no universo educacional.

Desta forma, ao refletir sobre o multiculturalismo crítico, tomo também como base a diversidade cultural, no âmbito escolar, numa perspectiva intercultural, como a proposta por Candau (2006; 2011), que desde o final dos anos de 1990 vem apresentando, no Brasil, inúmeras reflexões acerca das relações entre escola e cultura. O interculturalismo busca sentidos para as diferentes práticas culturais, não somente das minorias, mas de todos os grupos étnicos. Para Candau (2003):

No que se refere ao interculturalismo, nós o consideramos como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los. (CANDAUI, 2003, p. 19)

A perspectiva da interculturalidade reconhece, valoriza e preconiza o respeito e o direito à diferença. Vivemos em uma sociedade diversificada e a escola apresenta-se como um espaço intercultural, pois, neste espaço institucionalizado para o processo educativo, convivem diversos sujeitos que possuem crenças, atitudes, sonhos, religião, conhecimento e saberes diferentes.

Sabemos que o espaço escolar tem sido historicamente constituído como um demarcador de fronteiras, que elege, legitima e classifica quem fica do lado de dentro ou do lado de fora. Neste caminho, o interculturalismo focaliza o direito e o respeito às identidades culturais que os sujeitos constituem, “[...] para além das práticas homogeneizadoras e monoculturais presentes no cotidiano da escola [...]” (SANTIAGO et al., 2013, p. 43).

A educação intercultural fundamenta-se no diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos que são estabelecidos nas relações culturais mantidas na escola. Assim, adotar a perspectiva do interculturalismo:

[...] é considerar a existência de diferentes saberes e conhecimentos e descartar qualquer tentativa de hierarquizá-los. Neste sentido, a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e ético, assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate. (CANDAUI, 2011, p. 247)

O interculturalismo coloca as diferenças no patamar das igualdades, estabelecendo um espaço de diálogo entre os saberes que vão emergindo no contexto educacional. Neste caminho, não existe uma cultura melhor do que a

outra, ou uma cultura superior a outra. Todos os saberes podem dialogar e conviver. Segundo Candau (2011), a principal base da interculturalidade é combater todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, do diverso; este é o caminho e o cerne de uma educação intercultural. Concordo com Candau (2006, p. 475) quando observa que:

Educar na perspectiva intercultural implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que os constituem são abertas e estão em permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural.

A perspectiva da educação intercultural tem por base a interação entre diferentes culturas, um processo que acolhe as múltiplas identidades culturais. A educação intercultural é um processo tipicamente humano e intencional, coerente, dirigido à organização do desenvolvimento das habilidades e competências referentes, em primeiro lugar, à diferença, à peculiaridade e à diversidade dos povos e, em segundo, à própria identidade cultural das comunidades, de forma que resulte em uma cultura mestiça ou de síntese. No interculturalismo, todas as culturas têm espaço de diálogo.

Na educação intercultural, prevalece o entendimento das culturas híbridas. A hibridização cultural é um elemento importante na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais, que, no contexto da globalização, estão em constante transformação. Tal transformação acontece aos poucos, no convívio e na relação que mantemos com diferentes pessoas, de diferentes culturas e sociedades. Na concepção de Candau (2011), as relações culturais que conservamos dentro e fora da escola, não são relações idílicas, não são relações românticas. São relações construídas na história, em nossas trajetórias e, portanto, estão atravessadas por questões de poder e marcadas, em alguns momentos, pelo preconceito e a discriminação de determinados grupos socioculturais.

O docente, neste contexto, tem o papel de também lidar com a realidade cultural, mobilizando ações para propor uma educação intercultural. Assim, ser docente, no contexto intercultural, “[...] exige um movimento de deslocamento e pertencimento de cada sujeito envolvido [...]” (RIOS, 2011, p. 283). A escola, os docentes e toda a comunidade produzem culturas que dinamizam as relações pessoais e fomentam múltiplos diálogos. Assim:

A prática exige então, a presença cotidiana da/na comunidade em que o professor atua como parte ativa do processo de formação de cada sujeito na escola e fora dela. A prática pedagógica se faz, assim, um campo político de ação seja no processo educativo, seja na dimensão cotidiana dos grupos com os quais a escola interage. Aqui a interculturalidade começa a ganhar forma e define práticas ativas de ação, intervenção coletiva a que chamamos de interculturalismo, ou seja, um movimento de constituição de um projeto utópico e realizável de diálogo das diferenças e de conquistas de direitos a partir da diversidade social e cultural de diferentes grupos. (GUSMÃO, 2014, p. 210)

Pensando, assim, a educação e a escola inserem-se, portanto, num campo político de muitos desafios que evidenciam a realidade contemporânea, em contato com outras realidades marcadas pelas questões da diferença, especialmente o desejo de que suas diferenças alcancem um patamar de equidade e igualdade. Neste contexto, deve existir o respeito tanto à cultura do aluno, como à cultura do professor.

Neste sentido, concordo com Gusmão (2014), ao afirmar que “[...] não basta a escola ser indígena ou ter professores indígenas ou dizer que pratica uma educação intercultural porque atende grupos diversos e nas festas utiliza de danças, comidas etc., típicas deste ou daquele grupo [...]” (GUSMÃO, 2014, p. 2011). É preciso que exista o respeito às múltiplas culturas que coexistem no âmbito educacional, seja na escola dos grandes centros urbanos ou das comunidades rurais, quilombolas, indígenas ou de imigrantes. Assim, compreende-se que a educação intercultural é a base para o respeito às diferenças.

A cultura nos constitui, revela nossa identidade, diz quem somos. A cultura revela nossas diferenças, nos aproxima e também nos distancia. A cultura está em todas as partes do viver e conviver humano. Assim, neste

entendimento, situa-se além do biológico e do geográfico. A cultura é um produto singular do ser humano, que se constitui, se multiplica, modifica e revela tradições, crenças e modos de viver.

Na tentativa de explicar o que é de fato a cultura, Laraia (2013) ressalta que um menino e uma menina agem diferentemente em algumas situações, não em função de seus hormônios (determinismo biológico), mas em decorrência de uma educação, do processo que os constitui enquanto seres culturais e sociais. Em relação ao determinismo geográfico, observa:

[...] não é possível admitir a ideia do determinismo geográfico, ou seja, a admissão da 'ação mecânica das forças naturais sobre uma humanidade puramente receptiva'. A posição da moderna antropologia é que a 'cultura age seletivamente', e não casualmente, sobre seu meio ambiente, explorando determinadas possibilidades e limites ao desenvolvimento, para o qual as forças decisivas estão na própria cultura e na história da cultura. (LARAIA, 2013, p. 24)

O conceito de cultura que sustenta este estudo compreende que “as diferenças existentes entre os homens, portanto, não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente” (LARAIA, 2013, p. 24), pois nos constituímos progressivamente por meio das relações que estabelecemos uns com os outros, no decorrer da história humana, aprendendo a lidar com os fenômenos da natureza, criando tecnologias e desenvolvendo a linguagem. Assim nos tornamos seres culturais.

Williams (1992) e Eliot (1988) apresentam um entendimento da constituição da cultura, acentuando especificamente o fato de ambos acreditarem que a cultura não é construída pelas elites, e sim pela sociedade como um todo. Assim, não existe uma cultura melhor do que a outra, mas culturas e formas de viver diferentes, que são constituídas continuamente pelos sujeitos, nos diferentes espaços que habitam. O destaque de Eliot (1988) para a concepção de cultura está justamente na ideia de que a cultura de um indivíduo não se isola da cultura do grupo e que a cultura do grupo não se abstrai da cultura de toda a sociedade. A cultura desenvolve-se em todos os

espaços e momentos, sem distinção ou barreiras geográficas, que possam segregá-la.

A cultura, como produção humana, histórica e diversificada, acontece separadamente e indiscriminadamente, em contextos econômicos, sociais e políticos diferentes, produzindo a mesma intenção, constitui-se nos modos de vida dos diferentes grupos. No entendimento de Eliot (1988), a cultura é concebida como a criação de uma sociedade, dos diferentes povos, sem segregação ou separação. Neste mesmo entendimento, Laraia (2013), apresentando o conceito de cultura, reforça a ideia de que também somos o resultado do meio social em que vivemos.

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade. (LARAIA, 2013, p. 45)

Para o autor, a cultura resulta do acúmulo de experiências, aprendizados e das múltiplas relações que constituímos com os nossos pares e com o ambiente. Assim, herdamos muitas formas de lidar, reagir e se comportar frente a alguns acontecimentos do cotidiano. Estas heranças são frutos da sociedade em que fomos constituídos, tendo em vista que herdamos culturalmente as formas de lidar com fatos culturais e sociais.

A cultura é um conjunto de sistemas e comportamentos predominantemente humanos, ou seja, a cultura é o fluxo extrassomático que envolve vários subsistemas: tecnologia, organização social e ideologia, sendo que a tecnologia é o mais importante (determinante) de todos. Assim, no decorrer de sua história, os seres humanos lidam com tradições que são cumulativas e, dando sentido a estas tradições, ao longo da história, surge a forma como lidam uns com os outros.

Somente o ser humano tem a capacidade de atribuir significado às coisas, de acumular experiências, de herdar tradições e reproduzir sistematicamente, ao longo de sua história, tais tradições. Neste complexo de

significados que compõe o entendimento de cultura, White (2009) propõe novas formas de compreensão antropológica da cultura, ressaltando que:

O homem é um animal. Porém, não é ‘apenas mais um animal’. Ele é único. Só o homem, entre todas as espécies, tem uma capacidade a que, por falta de um termo melhor, chamaremos simbologizar. Ela é a capacidade de originar, definir e atribuir significados de forma livre e arbitrária a coisa e acontecimento do mundo externo, bem como de compreender esses significados. (WHITE, 2009, p. 9)

A concepção de cultura de White (2009) aproxima-se dos estudos de Geertz (2011), que ressalta que “[...] o homem é um animal inacabado que se completa com a cultura [...]” (GEERTZ, 2011, p. 36). A cultura é o produto das ações humanas, das relações e interações entre os seres humanos, ao longo de séculos, décadas e anos. A cultura é assim compreendida como um processo contínuo pelo qual as pessoas dão sentido a suas ações. Ações e comportamentos que são vivenciados em diferentes contextos sociais, possibilitando as inúmeras interações que vamos estabelecendo. Neste contexto, Amado (2008) traz, em seu romance, o lugar da cultura das águas:

Maria Clara e Lívia saem pela estrada do Mar Grande que é a praia. As casas são de palha. Passam homens que vendem peixe, as calças arregaçadas, os braços tatuados. Aqui em Mar Grande existem candomblés afamados, pais-de-santo respeitados. É terra dos pescadores. Daqui saem todas as manhãs os barcos para a pescaria e voltam à tarde lá pelas quatro horas. É Outubro e ainda venta de sudeste. Mas quando o Verão chegar cairá o fresco, que é o nordeste fraco. Os veranistas, quando vêm, têm que saltar nos braços dos pescadores através dos arrecifes, por onde a lancha não se afoita. Só os saveiros penetram entre eles. Em nenhum lugar os temporais são fortes como nessa zona do Mar Grande. (AMADO, 2008, p 78.)

As tradições culturais descritas por Amado (2008) desvelam a *cultura das águas* presente na Ilha de Itaparica. A narrativa vai revelando os vários símbolos culturais que vão constituindo a “terra dos pescadores”. Inspirado neste movimento amadiano, neste tópico, trataremos da *cultura das águas*, uma cultura que se especifica na vida da pesca em que a água tem uma dimensão formativa para a comunidade que vive em seu entorno. Tomamos

aqui as dimensões sociais e econômicas, religiosas e linguísticas, que circundam o fazer das águas e mobilizam saberes que convivem com a escolarização na Ilha de Itaparica.

As tradições culturais que circunscrevem a Ilha de Itaparica têm o valor e a importância que a sociedade lhes confere. O processo de valorar as tradições culturais é algo puramente humano, cultural e que se diferencia, de sociedade para sociedade. O que pode ter um valor simbólico e cultural em um país, pode não ter o mesmo valor em outra nação, cidade, e até mesmo bairro. As tradições são tomadas aqui, a partir dos estudos de White (2009), que, ao narrar as tradições culturais, reforça que somente o ser humano é capaz de ter comportamento baseado nas relações culturais, pois o ser humano é o único ser capaz de transcender o limite das experiências sensoriais (visão, audição, tato, paladar e olfato), porque pode representar, simbolicamente, o que o habilita a poupar e a representar as suas experiências, que se tornam parte de uma tradição cultural, sempre cumulativa e progressiva.

Assim, a escola é o lugar onde as tradições culturais atravessam as práticas cumulativas da comunidade. É neste contexto, envolvido pelas tradições e modos de vida da população da Ilha e dos alunos e alunas da Ilha, que os docentes narram o que sentem, veem e percebem no ambiente escolar. Em suas narrativas, o docente sinaliza as tradições culturais que constituem o cotidiano, em constante mudança, delineando o fazer docente em meio à diversidade e às diferenças que marcam a escola.

Eu sou um educador que tenho 76 anos, mesmo assim, eu me modernizei, convivo muito bem com a diversidade, e as diferenças, quer seja cultural ou de outro tipo, e não existe outro caminho a não ser o respeito às diferenças. Aqui não existe essa barreira, nós temos um bom relacionamento com os alunos e uns com os outros. Cada um se respeitando, é claro que existem os conflitos, e eles são muitos, não podemos tapar o sol com a peneira, as diferenças estão aí, em todas as sociedades, e aqui não é tão diferente assim. (Costa do Mar – Entrevista Narrativa, 2014)

O docente Costa do Mar reconhece que, na perspectiva educacional e social em que vivemos, o único caminho é o respeito às diferenças. Na narrativa deste docente, ele observa que no ambiente escolar existe o respeito

às diferenças, porém os conflitos também existem, e, como o próprio docente narra: “não podemos tapar o sol com a peneira”. Existe o reconhecimento, por parte do docente, da existência de conflitos que se configuram através da falta respeito à diversidade e às diferenças, no espaço escolar. A narrativa do docente também exprime sua história de vida, anos de experiências no campo educacional pois, segundo ele, mesmo tendo 76 anos de idade, lida facilmente com as diferenças presentes na escola. O docente Costa do Mar ressalta ainda que:

Sempre temos atividades aqui na escola, que busca fortalecer a diversidade cultural da Ilha. Vamos ter aqui na escola uma feira nordestina, com a participação dos alunos, eles desenvolvem ações e trabalhos na sala de aula. São nestes momentos também que percebemos a diversidade cultural, os alunos se sentem valorizados, importantes, e isso quando os alunos são provocados, aí se tira alguma coisa, eles mostram o que sabem da sua cultura, temos Matarandiba que dá um exemplo extraordinário. Eles têm um Samba de Roda, capoeira, na comunidade, muito bonito, já Aratuba conserva isso e faz questão de expor essa tradição e apresentar aqui na escola; tem também a percussão de Barra Grande. Já o pessoal de Aratuba tem o Bumba meu Boi, tem Samba de Roda também, aí vamos percebendo o quando a diversidade cultural aqui é enorme e buscamos explorar estas coisas na sala de aula. (Costa do Mar – Entrevista Narrativa, 2014)

O docente Costa do Mar vai narrando os sentidos e tradições culturais que circundam a escola; narra a cultura nordestina, o samba de roda, a capoeira, a música percussiva, o bumba meu boi, manifestações que reforçam as tradições culturais que alunos e alunas trazem para o espaço escolar. Mesmo afirmando que lida bem com a diversidade, percebo que esta é posta pelo docente, de forma comemorativa, enfatizando apenas momentos específicos de eventos na escola para a apresentação destas práticas culturais. O docente não traz, em seus relatos, experiências de um fazer cotidiano que trabalhe a diversidade na escola.

Ao narrar a docência em meio à diversidade cultural presente na Ilha de Itaparica, o docente Costa do Mar expressa as tradições culturais que compõem o quadro de diversidade da Ilha. Assim, em geral, quando narram o cotidiano da escola, os docentes sinalizam o que consideram importante no acervo das práticas culturais de seus alunos. Ao narrarem a cultura na Ilha, os

docentes descrevem uma Ilha a partir dos seus encontros com os alunos, da vida na escola e das experiências como docentes que vivem a travessia nas águas. A narrativa do docente Costa do Mar demonstra que este docente não só conhece a realidade cultural da Ilha, mas também reconhece as especificidades de cada comunidade e povoado da Ilha.

Assim, neste processo de narrar a vida, de atribuir sentido às tradições culturais que o circundam, o docente narra sua vida cultural e ao fazer isso narra a si mesmo, biografando sua existência e o faz, como docente de um lugar historicamente constituído por ele mesmo, nestes 76 anos de vida e mais de 30 anos de docência. Desta forma, Portugal (2013, p. 312) defende a ideia de que os professores se constroem a partir das suas “geo(bio)grafias”, compreendidas como um modo singular de narrar as histórias plurais de vida, a partir do lugar de enunciação. Neste sentido, o lugar, de onde o docente se narra, se descreve e desvela sua trajetória, é o lugar em que ele mesmo se forma, se implica e vive a profissão.

A narrativa de si, da aventura docente e das implicações “geo(bio)gráficas”, cada um dos docentes vai desvelando suas condições biográficas e os aspectos singulares de uma docência desenvolvida a partir das relações que estabeleceu com a escola e com a Ilha de Itaparica. É neste sentido que “[...] a narrativa acontece em dado momento da história, e em um entorno cultural específico [...]” (DOMINICÉ, 2008, p. 35).

Os docentes narram as coisas que lhes são comuns, as idas e vindas no mar, a preocupação com a realidade dos alunos da Ilha, a falta de valorização do ensino, por parte da gestão pública, que não prioriza a educação, desvelando os sentidos de pertencimento ao lugar, à Ilha, às águas ... O docente Costa do Mar percebe as tradições culturais da Ilha em suas relações com a escola. Assim, é neste caminho de múltiplas relações, que o docente vai construindo, na escola, suas relações com as diferenças.

5.1 Diversidade, diferenças e educação

Os alunos daqui não têm perspectiva, infelizmente, porque a Ilha não oferece campo de trabalho, não porque eles não queiram, porque eles não veem, durante o dia a dia da vida deles, no cotidiano, a presença de uma perspectiva de vida melhor na Ilha.

Eu não conhecia a Ilha, uma diretora lá do Colégio Daulia Angélica, fez um passeio onde nós passamos a conhecer todos os lugares da Ilha: Ponta Grossa, Baiacu, Campinas foi aí que eu pude compreender a realidade dos meus alunos. O quanto eles trabalham e o quanto eles lutam todos os dias para conseguir estar na escola, a dificuldade de estar na escola, então, isso me ajudou dentro do meu trabalho, dentro da sala de aula. Então eu passei a compreender melhor, passei a fazer um trabalho diferenciado, ter mais paciência, aguardar o tempo deles, porque, realmente, eles não têm acesso a várias coisas, principalmente os que moram na contra costa da Ilha, não têm acesso a biblioteca, não tem acesso a internet, não tem acesso a livros, por incrível que pareça, não têm acesso a livros. Eu não entendia isso, achava que isso não é possível, mas é. (Maria Quitéria – Entrevista Narrativa, 2014)

A diversidade cultural está presente no cotidiano das nossas escolas, refletindo a riqueza da constituição do povo brasileiro. Assim, as múltiplas culturas transversalizam o dia a dia escolar. Porém, muitos docentes não reconhecem a diversidade que circunda o espaço escolar, como também não compreendem a dimensão pedagógica que está por trás do ato de conhecer a realidade do aluno e, por meio disso, rever práticas, metodologias, planejamento e avaliações. O docente, muitas vezes inserido em um contexto escolar incomum ao seu cotidiano, precisa ressignificar seus olhares e práticas para potencializar suas ações diante das diferenças e da diversidade que circundam a vida escolar, de diferentes modos.

A docente Maria Quitéria descreve este movimento, ressaltando as dificuldades que os alunos da Ilha enfrentam para estudar, barreiras que só se tornaram visíveis para ela, após a realização de um passeio feito pelas comunidades em que seus alunos moram. Com esta atividade, ela teve contato com o cotidiano dos alunos e alunas, vendo a realidade social em que eles estavam inseridos e observando, mais de perto, como as diferenças eram produzidas naquela comunidade, especialmente no que se refere à falta de recursos e de acesso a bens culturais importantes para ampliar o conhecimento escolar, como, por exemplo, o acesso ao livro e à internet. A vida dos alunos e a cultura da própria Ilha tornaram-se pontos importantes para a prática pedagógica da professora, pelo fato de ter acessado a realidade cultural de seus alunos. Maria Quitéria deixa claro que conhecer os alunos e as diferentes identidades culturais que circundavam a escola possibilitou a ela

aproximar-se mais da diversidade cultural das águas, ampliando sua forma de lidar com os alunos, com a escola e com a comunidade.

Para a maioria dos docentes entrevistados, as categorias – diversidade e diferença – são similares. Porém, na narrativa de Maria Quitéria, pude perceber como a diversidade e a diferença se relacionam à dimensão educacional. A diversidade é tratada pela docente na apresentação da riqueza dos elementos que compõem a Ilha. A diversidade está dada, compõe a realidade dos alunos, mas a diferença que é tratada na narrativa se faz a partir da produção social dos modos de vida dos alunos, em suas comunidades. As diferenças estão desveladas nas dificuldades, nas formas de pensar e fazer o cotidiano, na luta pela sobrevivência através da pesca. A diferença singulariza seus alunos e a fez repensar a sua prática pedagógica.

Neste sentido, Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) discutem as diferentes concepções de diversidade e diferença, em vários contextos, ressaltando que, em muitos países, como França, Índia e Argentina, dentre outros, existe uma discussão acirrada sobre diversidade e educação, tendo em vista as garantias de igualdade ressaltadas pelas constituições destes países. Assim, as autoras apresentam duas vertentes para tratar as diferenças e/ou a diversidade:

A primeira trata as diferenças e/ou diversidades como contradições que podem ser apaziguadas, a tolerância seria uma das muitas outras formas de apaziguamento, a repactuação, sem esgarçar o tecido social, sendo sintetizadas pelo multiculturalismo. A segunda vertente, denominada liberal ou neoliberal que usa a palavra diferença ou diversidade como estratégia de ampliação das fronteiras do capital, pela maneira com que comercializa territórios de existência, formas de vida, a partir de uma maquinaria de produção de subjetividades; e por fim, a perspectiva que enfatiza as diferenças como produtoras de diferenças, as quais não podem se apaziguar, já que não se trata de contradições. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 91)

Ao pensar na questão do apaziguamento entre os termos diversidade e diferenças, as autoras tomam como ponto de partida a inserção do ato de tolerar, tomando, como base, que a tolerância minimizaria as diferenças, questão que percebemos que não é mais cabível, no âmbito das discussões sociais e políticas. Assim, a diversidade diz respeito às muitas especificidades

que compõem o viver e a existência humana, estando presente nas questões mais simples, como a linguagem e os costumes que circundam os modos culturais que fazem parte do viver. Já as diferenças demarcam ainda um lugar específico, de reconhecimento do diferente, o que, na atualidade, deve ser respeitado e reconhecido como um direito legal.

Neste caminho, não basta reconhecer as diferenças identitárias, é preciso, como destacam as autoras, ir além desse ideário de tolerância neoliberal, tão em voga, pois caberia intensificar as diferenciações, incitá-las, criá-las, produzi-las (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 96). Isto para que, dentro ou fora do espaço escolar, exista o respeito à diversidade, já que, em nossa sociedade e na escola, importa que as singularidades socioculturais tenham lugar, no currículo, na formação de professores e nos projetos pedagógicos das instituições.

Ao narrarem suas experiências pedagógicas na Ilha de Itaparica, os docentes vão sinalizando as diferenças que singularizam os alunos naquele lugar. A construção da diferença pelo professor é feita através da comparação. Os docentes assumem o parâmetro de Salvador, como um meio de estabelecer as relações de diferença cultural com os discentes da Ilha. As diferenças demarcadas pelos docentes, em suas narrativas, dizem respeito, em um primeiro momento, à vida social, econômica e cultural dos alunos. Os docentes ressaltam que os alunos da Ilha são menos violentos, mais calmos, respeitosos e ainda preservam “o respeito ao professor”, como narra o docente Cavalo Marinho:

O trabalho aqui é muito bom e os alunos são excelentes, são respeitosos, são alunos bacanas. Você vai, visita o povo nas comunidades, eles gostam, eles abraçam o professor. Reconhecem o professor, chamam, falam. Este tipo de comportamento você não encontra em Salvador. Ser professor aqui é bom por isso também. O ambiente é bom quando. Quando o ambiente escolar agrada, aí é legal, você trabalha melhor, cada escola tem sua deficiência, claro todas elas possuem dificuldades, mas trabalhar em um ambiente agradável ajuda. (Cavalo Marinho – Entrevista Narrativa, 2014)

Outro ponto sinalizado pelos docentes diz respeito à expectativa de progressão nos estudos. Ao narrarem a vida escolar, o cotidiano da sala de aula, os docentes deixam claro que os alunos da Ilha não possuem a

expectativa de avançarem nos estudos. A questão da participação da família no processo de escolarização é algo que, para os docentes, faz com que os alunos não tenham um bom rendimento escolar.

Os alunos daqui não têm esse costume, uma família que cobre, que mande o menino fazer a tabuada, e [que faça] perguntas de história, de geografia, para ele aprender mais. Aí o que você ensina na sala se perde, eles vão para casa, botam o caderno debaixo do braço e pronto. Chegam em casa, já guardam o caderno, e não pegam mais para estudar, vão brincar pelas ruas, vão pescar e vender peixes e mariscos, porque precisam ganhar dinheiro. A maioria dos nossos alunos não possui condições financeiras, nem expectativas de prosseguir nos estudos, muitos já trabalham, aí é complicado, porque não têm essa estrutura educativa e acaba que nós, professores, precisamos fazer isso na sala de aula, trabalhar os conteúdos várias vezes, dar aula, exercício de ficção muitas vezes, passar uma lista de exercício e avaliação, fazer avaliação ali, estar sempre avaliando a cada momento e a cada aula, se não fizer isso, na próxima aula é capaz do aluno esquecer todo o conteúdo ensinado antes, praticamente tudo. (Cavalo Marinho – Entrevista Narrativa, 2014)

O docente, ao narrar o cotidiano da escola, faz uma comparação entre os alunos e alunas de Salvador e da Ilha, narrando que os “alunos daqui” possuem certas especificidades, no que se refere ao comprometimento com os estudos. Para o docente, a participação familiar e o trabalho distanciam os alunos e alunas da escola. Para o docente, o aluno esquece o que foi ensinado, a família não cobra o comprometimento dos alunos e alunas para com a escola. O docente, assim, percebe que esta falta de participação da família é prejudicial. Ao narra estas questões, o docente também aponta que o baixo poder aquisitivo das famílias e a necessidade de trabalhar são coparticipantes do fracasso escolar. Em detrimento disso, o docente observa que precisa trabalhar várias vezes o mesmo conteúdo em sala de aula.

A narrativa do docente deixa evidente que a escola não está isolada da realidade cultural e social em que os alunos e alunas vivem. A dificuldade econômica e a realidade social obrigam os alunos e alunas da Ilha a ingressarem cedo no mercado de trabalho; atrelado a este fator, muitos terminam por deixar a escola ou por não se envolver tanto com os estudos.

O docente Cavalo Marinho nota as dificuldades de aprendizagem que emergem na escola, quando o aluno não acompanha os estudos e falta periodicamente. Na narrativa do docente, percebo a preocupação em articular novas práticas que possibilitem que os alunos tenham progressos nos estudos, e não fiquem retidos nas mesmas séries, por muito tempo.

A realidade social, cultural e econômica dos alunos e alunas da Ilha é narrada também pela docente Maria Quitéria, no excerto que serve de epígrafe a este tópico, quando observa que, após conhecer a realidade cultural e social dos alunos, por meio de uma atividade realizada pela gestão da unidade escolar em que lecionava, passou a entender algumas questões, que antes ela não compreendia, em relação aos alunos.

Neste sentido, todos os docentes, ao narrarem o cotidiano da escola, apontam a falta de atividades culturais na Ilha, como cinemas, teatros, museus, shows, e outras atividades de entretenimento. Como já citado, o acesso a livros, internet, computadores, cinemas, teatro e muitas outras atividades que hoje marcam o mundo contemporâneo e que auxiliam no desenvolvimento social e intelectual não é comum na vida dos alunos da Ilha.

Assim, na perspectiva de refletir sobre as relações socioculturais na escola, e neste universo que envolve docentes, alunos e alunas, Dayrell (1996) é a favor da valorização da diversidade cultural que possibilita romper com as diferenças. O autor discute justamente esta problemática, situando a diversidade cultural como algo que envolve todos os sujeitos que estão no cotidiano escolar. Na relação com o outro e, principalmente, na escola, esbarramos com as diferenças e estas diferenças se elucidam nas especificidades da diversidade humana e na prática docente.

No caso desta pesquisa, as diferenças que os docentes sinalizam também partem das comunidades em que os alunos residem que, mesmo sendo do mesmo município/ilha, apresentam marcas identitárias diferentes.

Aqui na Ilha a diversidade cultural é muita rica, cada lugar tem sua mentalidade, modo de falar, tem gente que fala cantando, fala rápido, fala mais devagar, tem um sotaque. São localidades diferentes, muito diferentes. Matarandiba tem uma coisa assim entre as pessoas, muitos pais possuem uma condição financeira boa, eu percebo aqui na escola que os alunos de Matarandiba são mais avançados. E assim, cada localidade tem sua

diversidade: Campinas sobrevive da pesca de caranguejo, ostras, sururu, chumbinho. Eles pescam vários tipos de peixes. (Cavalo Marinho – Entrevista Narrativa, 2014)

O docente Cavalo Marinho narra a multiplicidade cultural que adentra o ambiente escolar, no mesmo município/ilha. Ao narrar sobre os alunos e alunas da Ilha, o docente aponta que os mesmos chegam à escola, vindos de comunidades diferentes e que possuem modos de viver diferentes. Assim, fica claro, através da narrativa do docente, que as diferenças não estão somente nos alunos, mas se configuram em suas comunidades de origem. Ao chegar à escola, cada aluno deixa aflorar no ambiente escolar o seu modo de viver. O docente descreve, ainda, que algumas comunidades possuem um poder aquisitivo maior, sendo que outras sobrevivem unicamente da pesca. A escola é o lugar deste encontro.

Neste sentido, compreendo que o encontro com o outro nunca é um encontro neutro; ao me defrontar com o outro, também me defronto com sua história, com sua realidade cultural, com seus conhecimentos, com seus modos de ver e viver neste mundo. Questão já sinalizada por Maria Quitéria, na epígrafe, que este é um encontro onde as diferenças estão presentes, não há como escondê-las, camuflá-las ou invisibilizá-las. São estas especificidades do humano que se revelam nas formas de viver, de se relacionar com o outro, de amar, de ensinar, de aprender e conviver, que se constituem nas múltiplas interações culturais que se realizam no universo educativo.

O ser humano se constitui por meio de um processo complexo: somos ao mesmo tempo semelhantes (enquanto gênero humano) e muito diferentes (enquanto forma de realização do humano ao longo da história e da cultura). Podemos dizer que o que nos torna mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências, entre outros. E mais: somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças. (GOMES, 2008, p. 22)

Ao compreender a diversidade cultural em que alunos e alunas da Ilha estão inseridos, o docente apresenta reações de acolhimento às diferenças. Esta postura demonstra a superação das concepções de segregação e hierarquização que são, muitas vezes, discriminatórias em relação às

diferentes posições ocupadas por professores e alunos na escola. Na perspectiva de Gomes (2008), somos desafiados, a cada geração, pelo existir humano, a construir caminhos e possibilidades de aprender, ensinar e conviver com as diferenças que nos constituem e constituirão outras gerações. Aprender com o aluno é também escutar seu mundo, valorizar sua cultura, reconhecer as diferenças e criar formas de valorizar o mundo subjetivo do outro.

Para alguns estudiosos da antropologia, as questões que envolvem a troca de cultura entre os povos, entre as gerações, já vêm sendo alvo de estudos e pesquisas, na perspectiva de compreender como se dá a diversidade cultural humana, as interações e as produções culturais que constituem o universo cultural. Assim, no percurso antropológico e cultural do viver humano, criamos e recriamos quem somos e o que somos, produzindo modos de viver, gerando a cultura. Cultura que os docentes narram, percebem, e com a qual interagem e se relacionam, no cotidiano da escola, como ressalta o docente Bahia Express: a diversidade cultural “revela-se no dia a dia da escola”.

Neste pensamento, tomo as palavras de Brandão (1988 p. 25), que descreve como a cultura se desenvolve e se transforma, desde a relação do homem como a natureza e indo até a comunicação estabelecida entre os povos:

Tudo o que existe transformado da natureza pelo trabalho do homem e significado pela sua consciência é uma parte de sua cultura: o pote de barro, as palavras da tribo, a tecnologia da agricultura, da caça ou da pesca, o estilo dos gestos do corpo nos atos do amor, o sistema de crenças religiosas, as estórias da história que explica quem aquela gente é e de onde veio, as técnicas e situações de transmissão do saber. (BRANDÃO, 1988, p. 25)

Compreendo, neste caminho, que a diversidade cultural, presente na Ilha e narrada pelos docentes, é produzida na espontaneidade da existência humana, na liberdade da vida, no cotidiano escolar, no contato social que se estabelece no trabalho, na relação do professor com o aluno, nos centros religiosos, nas reuniões de pais, nas universidades, nas praças e feiras livres, na música, na arte, na tecnologia.

Nos estudos de Gomes (2008), a diversidade é entendida como um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. A

diversidade faz-se presente em todas as relações e inter-relações do humano, na sua forma de interagir e viver. A diversidade “se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem” (GOMES, 2008, p. 18).

Na declaração Universal sobre Diversidade Cultural, publicada pela UNESCO em 2002, as políticas para a diversidade são apresentadas e definidas, considerando que “a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza” (UNESCO, 2002, p. 3). Assim, o entendimento e o reconhecimento da diversidade abrem a possibilidade para ser ver o outro, em sua singularidade e especificidade, reconhecendo as diferenças e respeitando-as. No Artigo 4 da Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, os direitos humanos tornam-se garantia da diversidade cultural.

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance. (UNESCO, 2002, p. 3)

Neste sentido, a diversidade e o respeito à diversidade cultural são um imperativo para a sobrevivência humana. No entanto, em detrimento da cultura, não se poderá usar disso para violar os direitos humanos. Nesta perspectiva de respeitar as diferenças e a diversidade, é que o outro se torna fundante, neste processo, pois o nosso olhar e a nossa convivência com o outro nunca é neutra, como narra o docente Costa do Mar:

O que percebo é que a diversidade cultural é forte, porém a própria comunidade não dá vida a essa diversidade, o povo não percebe, aqui, na escola, provocamos, com as atividades, mas o povo não assimila isso não, quem deveria assimilar é o nativo, mas não assimila, pois as localidades são diferentes, umas das outras, a comunicação e a ligação entre elas são bem diferentes. (Costa do Mar – Entrevista Narrativa, 2014)

O docente Costa do Mar entende a diversidade cultural como fruto das tradições que circundam a escola e se manifestam nas relações culturais dos alunos e alunas da Ilha. O docente destaca que o povo não percebe a diversidade, mas reforça que as comunidades e povoados da Ilha são diferentes. Há um reconhecimento da diversidade, por parte deste docente. Nesta compreensão, o termo diversidade cultural surge no centro dos debates, porém vai além das concepções contemporâneas, ganha corpo, no entendimento de que a diversidade se torna o espaço do universal e do local, carregando em si a mobilidade e a permanência. Ela está presente e é produzida em todas as partes e na escola.

Assim, as concepções de diversidade têm servido como espaço e local de disputas teóricas e de programas de governo, em resposta às demandas dos movimentos sociais, que manifestam o direito à singularidade, como também de serem atendidos em suas reivindicações. É nesse sentido que o que se tem feito é uma espécie de “*justiça cultural*, em substituição a uma justiça social” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2011, p. 28). As autoras referem-se às políticas públicas implementadas como forma de garantir a diversidade cultural, questão que não necessitaria de leis ou programas para ser valorizada, principalmente quando narramos os modos de viver e conviver das populações e comunidades brasileiras.

É no intuito de realizar esta justiça cultural que os anseios dos envolvidos no processo educativo começam a ser ouvidos. Candau (2011) esclarece que diferentes grupos socioculturais conquistam maior presença nos cenários públicos, tanto no âmbito internacional como em diversos países do continente latino-americano e, especificamente, no nosso país, criando tensões e conflitos, que se multiplicam, pelas tentativas de diálogo e negociação, no sentido de valorizar as especificidades destes diferentes grupos socioculturais, escutando-os e fazendo com que todos sejam atendidos e respeitados, em suas peculiaridades.

É justamente nas especificidades humanas que as diferenças estão presentes, revelando os diversos aspectos da cultura e do viver e conviver humano. As diferenças culturais, como descritas por Candau (2011), podem ser “étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras que vão se manifestar em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e

outros modos de expressão” (CANDAU, 2011, p. 241). Todas estas manifestações do humano misturam-se na escola. A escola torna-se o lugar onde a diferença está presente, em todas as salas, livros, quadros, práticas, sendo vivenciada e experienciada. Narrar a escola como o lugar da diversidade, também é compreender os sujeitos que compõem este lugar diverso, pois:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um ‘problema’ a resolver. (CANDAU, 2011, p. 241)

Ao pensar na cultura como relativa a valores que circulam, não só na sociedade, como também na escola, Gomes (2008) reforça que estas diferenças culturais estão presentes, muitas vezes, em uma mesma comunidade, e se inserem na escola, devendo ser um elemento fundamental da prática escolar, tendo em vista que a diversidade cultural, a que a autora se refere, precisa ser abraçada pela escola, e que os docentes a valorizem, que possuam posturas de acolhimento e respeito, que não façam julgamentos e diferenciações, que todas as diferenças sejam acolhidas, escutadas e priorizadas nos mesmos níveis.

A escola é o lugar onde as diferenças podem coexistir, ter vida e sentido. A escola é plural, a escola é heterogênea, a escola é diversificada, a escola é lugar de tensões e conflitos, onde cada docente traz consigo sua cultura e suas experiências, ao mesmo tempo em que cada aluno também partilha seus modos de viver.

Então, é no ambiente escolar que a diversidade, como dita pelo docente Bahia Express, “está nestas coisas”, nos saberes que os alunos trazem para a escola e que revelam o mundo cultural que eles vivenciam. Então, a escola é este lugar/tempo em que as práticas culturais dos alunos e dos docentes podem coexistir, de forma harmoniosa ou não, pois o conflito de ideias, de opiniões, crenças e valores, acontece. A grande questão é justamente como os atores deste processo de troca e mediação do conhecimento se comportam frente aos conflitos existentes no espaço escolar.

Estes conflitos acontecem entre os alunos e seus ideais, nas preferências e escolhas sobre marcas de roupa, estilos musicais, na opção religiosa, na diversidade de gênero, nas condições sociais e nos modos de vida de cada um. Assim:

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e a valorização das diferenças. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161)

É neste caminho que o trabalho docente, independente da geografia, e de onde é desenvolvido, é uma atividade que se realiza em meio às múltiplas culturas, se transversaliza com as diferenças e fica imerso no campo da multiplicidade presente no cotidiano da escola. Trata-se de uma cultura constituída pelos docentes, discentes e toda a comunidade e, neste sentido, a escola é um espaço cultural, um abrigo permanente da diversidade, do encontro e desencontro das diferenças, onde cada um se encontra com os infinitos outros, que se multiplicam em uma diversidade de modos de viver, aprender e conviver.

Pensando na existência de várias culturas que coexistem no mesmo ambiente, vemos que é neste composto em que fomos e somos formados, cotidiana e continuamente. Estas culturas, como ressalta Brandão (1988), representam a diversidade que nos compõe, que não é estática, é dinâmica. Estas culturas desafiam a escola a acolhê-las. Desafiam a escola a aceitá-las, desafiam a escola a não só enxergá-las, mas a promover encontros, os encontros dos diferentes para a promoção da educação intercultural.

As práticas culturais que desafiam a escola foram e continuam sendo inúmeras, entre os tempos da história e os espaços da geografia humana, e são produzidas pelos docentes, pelos alunos e por toda a comunidade escolar. No entanto, o docente tem um papel fundamental, neste processo, pois o educador é um ser social que vive uma realidade constituída fora do espaço escolar e que precisa se articular e interagir com o universo cultural da escola e da comunidade onde esta escola se insere.

O docente Costa do Sol, ao referir-se à diversidade cultural, ressalta que esta é a base para a nossa formação social e educacional. Nota-se, a partir do excerto, a preocupação deste docente, no sentido de articular atividades pedagógicas que favoreçam a troca de experiências, o convívio com a diversidade cultural e as diferenças. Na compreensão do docente:

Em relação à diversidade cultural, penso que ela está em tudo: na religião, na escola, na educação, nas minhas aulas, no candomblé, nós, por exemplo, temos muitos alunos aqui na escola que são filhos de santo, vêm de branco, usam contas, e assistem aulas assim. Tudo isso é cultura. E está aí. Às vezes, é difícil de lidar com muitas coisas, mas vamos aprendendo. Como professor, em sala de aula, eu reajo com naturalidade frente à diversidade, embora eu tenha minha opinião, não que eu tenha nenhuma religião formada, eu creio que existe um criador, respeito os alunos, é a forma deles expressarem sua religião e cultura, eu reajo com naturalidade, respeitando o direito de cada um dentro da sociedade em que vivemos, no mais, acredito no livre arbítrio, pois cada um pode fazer o que for e o que quiser. (Diamante – Entrevista Narrativa, 2014)

O docente Diamante vai descrevendo seus olhares para a diversidade cultural na escola. Narra o modo como os alunos adentram o espaço escolar, muitas vezes utilizando artefatos culturais religiosos.⁴ Ao narrar o contato direto com a cultura dos alunos e alunas da Ilha, este docente expressa que todos estes elementos que surgem na escola fazem parte da cultura, sendo difícil lidar com estas questões.

A dificuldade narrada pelo docente é discutida no documento *Indagações curriculares*, produzido pelo Ministério da Educação em 2007, onde uma das inquietações que propôs a produção deste material foi justamente o fato de ainda existirem “tratos desiguais” e “lógicas de cultura excludentes”, no nosso sistema escolar, que marginaliza, rotula, segrega os diferentes sujeitos: professores, alunos, jovens, adultos, crianças, mulheres, gays, negros e índios, em suas especificidades humanas.

Este e outros documentos do MEC orientam as práticas docentes no que tange às relações com as diferenças, no cenário escolar, o que não é uma questão nova ou modismo. Assim Gomes (2007) ressalta que:

⁴ Os artefatos culturais, aqui descritos, dizem respeito aos colares, contas, roupas, sandálias e outros objetos utilizados pelos adeptos do candomblé.

Trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a idéia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. (GOMES, 2007, p. 23)

Tendo em vista que o apelo pelo reconhecimento da diversidade cultural, que surge no cenário educativo, não é um modismo, e sim uma demanda politicamente demarcada, merece respeito e atenção. Nas entrevistas narrativas, todos os docentes reconhecem a diversidade cultural presente no espaço escolar, como já sinalizada nas narrativas dos docentes Costa do Sol e Diamante, e também são configuradas pelo docente Cavalo Marinho, que diz: “a diversidade está na forma de se vestir e se comportar dos alunos, está em uma variedade de coisas [...] a diversidade [está] em tudo que produzimos e fazemos como seres humanos” (Cavalo Marinho – Entrevista Narrativa, 2014).

Retomando a narrativa do docente Diamante, vamos percebendo, através das narrativas, este reconhecimento da diversidade, e também o “não saber lidar com isso”. O docente Diamante expõe que se relaciona bem com a diversidade, que sente dificuldades, no entanto, vai aprendendo. Aprende com os anos de experiência.

A narrativa do docente marca o cenário em que o Brasil se encontra na perspectiva de poder acolher as diferenças no ambiente escolar, onde um grupo significativo de docentes sente dificuldades em lidar/trabalhar/discutir questões importantes para o processo de formação humana de seus alunos e alunas. Nota-se que os docentes têm a percepção de que existe a diversidade cultural, que ela está presente na sala de aula, de várias maneiras, no entanto, se de um lado existe o reconhecimento da diversidade cultural, do outro, está a dificuldade em não saber lidar com esta especificidade, pois não basta o reconhecimento é preciso legitimar novas formas pedagógicas e educativas de lidar com o diferente, pois, com o igual, já sabemos lidar.

Outra questão que o docente Diamante reforça é o processo de aprendizagem docente, em relação à diversidade, que ganha corpo na própria escola. Assim, diante do que está posto, uma escola multifacetada e diversa, sem formação ou qualificação para atuar nestas questões, o docente vai aprendendo ali mesmo, no meio escolar, a trabalhar e a intervir pedagogicamente em questões que ainda sente dificuldades em lidar.

Tendo em vista estas questões, e no sentido de favorecer as discussões em relação à diversidade no âmbito escolar, o Ministério da Educação, nos últimos anos, apresentou vários documentos que norteiam ações políticas e educativas para o trato das diferenças e da diversidade, no contexto educacional. Dentre estes documentos, destacam-se: os *Referenciais para a formação de professores indígenas*, publicado em 2002, as *Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo*, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* e para o *Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, publicadas em 2004, e as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, recomendações produzidas em 2006, dentre muitos outros documentos.

A partir dos avanços políticos e da implementação de várias ações, como a elaboração dos documentos citados e a promulgação das Leis⁵ 10.639 e 11.635, fruto de discussões a favor de um ensino que valorize a diversidade na qual fomos criados, formados e vivemos. Deste modo, as escolas brasileiras passaram a dar uma maior atenção à diversidade cultural, que, desde o processo de colonização pelos portugueses, havia sido silenciada. Estas ações vão possibilitando que a escola tenha a “cara”, a “cor” e o “cheiro” de cada espaço geográfico e cultural em que está inserida, ao mesmo tempo em que esta escola tem esta identidade implícita à realidade cultural que a cerca, ela deve valorizá-la, reconhecê-la e oportunizar momentos em que esta diversidade cultural não seja algo dissociado do ambiente escolar, mas fazendo parte dele e de sua gente.

⁵ Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Esta lei altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), com o objetivo de promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade, e esteja comprometida com as origens do povo brasileiro. A lei 11.645/08, que complementa a anterior (Lei 10.639), acrescenta a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena, e regulamenta a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, em todos os níveis de ensino.

O docente Cavalo Marinho, discorrendo sobre suas percepções da diversidade cultural na Ilha e na escola, a narrativa do olhar estrangeiro, do docente que vem de outro contexto cultural:

[...] O professor que vem de Salvador precisa conhecer a realidade destes alunos, conhecer estes meninos, a vida daqui, porque tem professores que vêm dar aula aqui, e não conhecem a Ilha direito e as características destas comunidades, pois se conhecessem poderiam planejar melhor. (Cavalo Marinho – Entrevista Narrativa, 2014)

Como argumenta o docente Cavalo Marinho, o conhecimento da realidade dos alunos ajudaria na dinâmica da sala de aula, oferecendo subsídios para se pôr em prática as diretrizes oficiais e se discutir melhor a realidade. Conhecendo a realidade, o contexto social em que se trabalha e se desenvolve a profissão, o docente pode articular melhor a teoria e a prática. Este docente ainda ressalta que o planejamento, partindo da realidade em que os alunos estão imersos, favorece o aprendizado. Para Santiago et al. (2013), o docente sempre terá como desafio considerar a cultura como um recurso da aprendizagem, pois as escolas contemporâneas continuam, em sua maioria, a não reconhecer as diferenças culturais.

A narrativa do docente deixa em destaque que muitos docentes que trabalham na Ilha não conhecem a realidade cultural dos alunos e alunas. Assim, este docente ressalta que: “se conhecessem” poderiam planejar melhor. Nas narrativas dos docentes, existe um reconhecimento dos modos de viver na Ilha. No entanto, é possível reconhecer certos aspectos culturais como não saber lidar com estas especificidades, mesmo que existam documentos oficiais, políticas e orientações para o trato destas temáticas, no universo escolar. A docente Maria Quitéria ressalta, em sua narrativa: “[...] é que cada região da Ilha é um lugar bem diferenciado culturalmente, tem manifestações culturais, comportamentos e ações que precisamos levar em conta, na hora de planejar [...]”. Neste sentido, tanto o docente Cavalo Marinho como a docente Maria Quitéria apontam, em suas narrativas, para a necessidade de se conhecer a realidade dos alunos e alunas da Ilha, para se organizar a prática pedagógica. Fica evidente, nas narrativas dos docentes, que no momento em que o docente se abre para conhecer a diversidade cultural e a realidade social

em que os alunos e alunas da Ilha vivem, este mesmo docente poderá valorizar a diversidade cultural que permite a integração e valoriza as diferenças.

Outra questão que as narrativas sinalizam diz respeito ao contexto cultural dos alunos e alunas da Ilha, que não é uma questão de destaque no planejamento docente, nem no currículo escolar da Ilha, algo que mereça uma atenção, pois a vida na Ilha, em um contexto de maritimidade e diversidade cultural, mobiliza os alunos e alunas na produção dos modos de vida do lugar. Assim, estudar a sua própria realidade favorece o aprendizado e a motivação para os estudos, tendo em vista que as questões culturais, no cotidiano da escola, são muito fortes, como também os modos de viver. A vida na Ilha, como narrada pelos docentes, está imersa em um contexto onde a principal atividade econômica é a pesca. A pesca apareceu, portanto, em várias narrativas, como uma questão importante e central ao contexto cultural e na vida escolar dos alunos e alunas da Ilha.

5.2 A cultura da pesca e a escola

Estivera na escola, sim. Era uma casa tosca detrás do cais, a professora rimando sonetos de amor (talvez o amor viesse num navio na noite sempre misteriosa do mar, talvez não viesse nunca e ela era lânguida e tinha a voz fresca de desencantada), a garotada contando aventuras de pesca. (AMADO, 2008, p. 141)

No interior da escola temos uma variedade de manifestações culturais e modos de viver que diariamente dá vida e sentido às salas, corredores, pátios, jardins, biblioteca e laboratório das escolas. Nestes espaços, encontros e desencontros acontecem todos os dias, ao mesmo tempo em que ao redor da escola existe uma comunidade viva que também influencia as maneiras culturais, os tempos e as práticas educativas no interior da escola.

Assim, cada um dos atores que compõe o universo escolar leva consigo, para a cena educacional, suas histórias e implicações culturais. No caso

específico desta pesquisa, a pesca artesanal é uma atividade importantíssima, que fomenta a economia e a subsistência de grande parte da população. Narrar a vida na Ilha, das escolas, dos alunos e alunas, é também narrar o mar, da pesca, dos pescados e da forma de viver e sobreviver nas águas.

A pesca artesanal, na Bahia e no Brasil, caracteriza-se como uma importante atividade socioeconômica que “marca” e cruza histórias, no tempo e no espaço das narrativas dos docentes, que, ao narrarem o cotidiano da escola da Ilha, narram o “lugar” da pesca na vida de seus alunos e alunas. A pesca é meio de sustento, é cultura familiar, é aprendizado, é lazer, é modo de vida.

Segundo Kuhn (2009), a pesca artesanal reconquista, a cada momento, o seu protagonismo na produção econômica, pois, atualmente, é responsável pela metade do pescado produzido no Brasil. No município de Vera Cruz, a organização da pesca está dividida em três colônias de pescadores – Baiacu, Cacha Pregos e Conceição – sete associações e um sindicato (GEOGRAFAR, 2012), e a atividade pesqueira configura-se como uma das principais fontes econômicas do município (IBGE, 2010). Sendo assim, a pesca é uma atividade econômica que está presente no cotidiano da maioria dos lares da Ilha, realizada de forma artesanal, compondo a *cultura das águas* que atravessa as escolas da Ilha. Bandeira e Brito (2011) ressaltam que a pesca e a mariscagem na Baía de Todos os Santos são atividades praticadas principalmente pela população geralmente excluída do mercado de trabalho formal, que obtém do mar o seu sustento. A pesca é, sobretudo, uma herança cultural secular, que dá sentido à existência, individual e coletiva, de muitos povos.

Quando os docentes narram suas práticas pedagógicas na Ilha, a pesca vem à cena, pois é uma das marcas culturais mais fortes e presentes no contexto das escolas da Ilha, e também uma atividade econômica e social que permeia o cotidiano dos alunos e alunas da Ilha e das escolas que funcionam muitas delas, à beira-mar. Nas entrevistas narrativas, os docentes referiram-se às práticas da pesca como uma especificidade cultural que permeia a escola e a vida dos alunos e alunas. Ao narrarem a vida na pesca, do pescado e do pescador, os docentes trazem à tona a realidade cultural da Ilha, como narra o docente Bahia Express:

A diversidade aqui está justamente nos saberes dos alunos, no que eles trazem para a escola. Tem coisas que aprendemos com eles, tem coisas da vida deles, daqui, que aprendemos. Tem nome de peixes, de plantas, de lugares, muitas coisas. A diversidade cultural está nestas coisas. (Bahia Express – Entrevista Narrativa, 2014)

A pesca, como atividade cultural e econômica, mobiliza saberes, valores e crenças, no ambiente escolar, tendo em vista que muitos alunos da Ilha de Itaparica vivem o cotidiano da pesca, dos barcos ao mar, da confecção das redes, das histórias de pescadores e dos saberes da pesca. Saberes estes que são heranças culturais do conhecimento sobre o mar, sobre o vento, sobre as correntes marinhas, tipos de peixe e de pescado. Sobre estes aspectos, a docente Maria Quitéria ressalta que:

Muitos alunos não gostam de falar que pescam, têm vergonha de ser marisqueira, de ser pescador, que é um trabalho digno como qualquer outro e até está perdendo a tradição na Ilha, porque os adolescentes não querem aprender a profissão dos pais, não querem aprender a pescar, têm vergonha de ser pescador e dizer que pescam. (Maria Quitéria – Entrevista Narrativa, 2014)

Como atividade econômica, a pesca movimentava a Ilha, no entanto, como fica claro na narrativa da docente, é uma atividade que vem sendo desvalorizada. Muitos alunos e alunas não valorizam, mesmo vivendo cotidianamente esta realidade, em seus lares. A pesca remete a uma série de aprendizados culturais específicos das comunidades, oriundos, sobretudo, das relações familiares. Na Ilha, ou se estuda ou se torna pescador, como narra o docente Cavalinho:

Os pais também precisam ser educados, os pais não têm a educação necessária fundamental para explicar para o próprio filho que precisa estudar, senão será pescador. Aqui tem aquele costume de ser pescador, de ser comerciante, de não ter o costume de cobrar dos filhos estudo. A maioria é semi-analfabeta. É preciso chegar pro menino: olhe, meu filho, vamos lá, vamos aprender porque pelo menos meu pai sabia, apesar de não ter a noção e hoje tenho a formação de nível superior porque eles me deram todo o ensino. Eles cobravam, ficavam em cima, me instruíam e pegavam a

tabuada, cobravam, exigiam. Aqui não é assim. (Cavalo Marinho – Entrevista Narrativa, 2014)

Ao narrar a vida dos alunos e alunas da Ilha, o docente remete-se ao posicionamento da família em relação aos alunos. A pesca aparece na narrativa do docente como um estigma. Se não estudar, vai ser pescador. Esta visão gera a desvalorização da pesca como atividade profissional, tomando-a como ação marginalizada, afastando os jovens desta atividade comum à maioria das famílias da Ilha. O docente, ao narrar a responsabilização da família, apresenta um contexto real que é o analfabetismo que circunda a Ilha. Um fato que marca as comunidades pesqueiras, pois a falta de incentivo, cobrança e acompanhamento familiar, faz com que os jovens abandonem a escola, e se enveredem pelo mar.

No entanto, o mundo tecnológico e contemporâneo seduz cada vez mais os jovens para o contexto das grandes cidades, como também a realidade de exclusão social resultado da ausência do Estado e de políticas públicas efetivas “esta realidade muitas vezes define a aresta na qual, pescadores e marisqueiras, lançam-se ao desenvolvimento sazonal de atividades secundárias à pesca” (BANDEIRA; BRITO, 2011, p. 306). Como a docente Maria Quitéria narra, os alunos e alunas da Ilha não valorizam a pesca, mas a pesca é uma atividade cultural que se aprende em contato com o mundo pesqueiro, “[...] tradição cultural de transmissão oral e prática de saberes sobre a pesca, que se aprende no dia-a-dia, no mar, nas madrugadas, no movimento da maré, do jogar das redes, nas tempestades [...]”. Como nos dizem Bandeira e Brito (2011, p. 306):

Aí nesse momento fazem-se os novos pescadores e marisqueiras, é pescando e mariscando com seus pais onde aprendem a localização de pesqueiros, as artes de pesca, os meios de orientação no mar, o ciclo biológico das espécies.

A ausência dos jovens no cenário da pesca, a falta de incentivo para os estudos movimenta os alunos e alunas para outros caminhos profissionais. Nesta perspectiva, a escola é o espaço também de se narrar o mar, pois a pesca surge na sala de aula, em meio às discussões, aos conhecimentos e, cotidianamente, atravessa as práticas pedagógicas dos docentes. No entanto,

como aparece nos excertos dos docentes, mesmo sendo algo econômico e cultural, a pesca não é valorizada pelos alunos e nem pelos docentes.

A falta de compromisso dos alunos e alunas com a escola é sinalizada pelo docente Cavalo Marinho, como sendo algo que tem uma correlação com a formação da família. Segundo o docente, o desinteresse escolar dos alunos e alunas da Ilha está voltado para a formação profissional dos pais dos alunos. O fato dos pais serem pescadores e não terem acesso aos estudos influencia, na medida em que não exigem este compromisso de seus filhos.

O docente Cavalo Marinho também marca, em sua narrativa, o lugar da atividade pesqueira como um elemento de produção da diversidade cultural na comunidade: “[...] o povo aqui vive da pesca, a maioria vive da pesca. A pesca está em tudo. Isso é diversidade cultural” (Cavalo Marinho – Entrevista Narrativa, 2014). O docente reconhece a pesca como um elemento cultural, presente no cotidiano, mas não apresenta nas narrativas experiências docentes que demonstrem que os saberes da pesca são tomados como elementos de produção de conhecimento na escola da Ilha.

A pesca movimenta a realidade cultural, social e econômica da Ilha, ao ponto de um dia na semana ser reservado para o descanso do/no mar. Esta prática de não ir para o mar, na segunda-feira, segundo o docente Costa do Mar, também acaba repercutindo na escola, que tem a frequência baixa neste dia.

Todas as pessoas que moram próximo ao mar, são mais calmas, aqui, na segunda, o povo não trabalha. Tem a segunda sem lei, onde o povo sai para beber, descansar, porque os pescadores trabalham sábado, domingo e a segunda sai para descansar e, muitas das vezes, até na sala de aula percebemos isso. A frequência é baixa. (Costa do Mar – Entrevista Narrativa, 2014)

Assim, uma questão que marca as narrativas dos docentes é esta relação dos alunos e alunas da Ilha com a pesca. No entanto, em nenhum momento, os docentes narram sobre a pesca na escola, como elemento do currículo escolar, que integre discussões didáticas. A pesca é vista como uma atividade econômica que movimenta a vida dos alunos e alunas, mas existe um silenciamento da escola em reverberar a pesca em seu cotidiano. A pesca aparece como tradição, como profissão, como cultura familiar, como motivo de

desistência dos estudos; em suas narrativas, os docentes sinalizam esta pesca, presente superficialmente na escola, mas desvalorizada.

O silenciamento da pesca introduz-se na narrativa dos docentes, ao também enxergarem a pesca como uma atividade que não necessita de estudo. A pesca circunda a escola como atividade econômica desenvolvida pelos alunos e seus familiares, mas é silenciada, pela desvalorização e pelo entendimento superficial da constituição da pesca como atividade profissional importante na teia econômica da Ilha. A pesca é uma atividade e um modo de vida que permeia a escola, as festas populares e os pequenos povoados e comunidades. A pesca influencia a prática docente, no tempo do descanso e na ausência dos alunos e alunas nas escolas, na crença religiosa nos orixás e na maritimidade.

5.3 Religiosidades no cotidiano escolar

[...] aqui na escola tem muita gente que é do candomblé, filhos de santo. O candomblé, que não é bem uma religião, que é uma filosofia de vida forte, na Ilha, devíamos proporcionar mais isso, trabalhar com isso na escola. Sei que muitos alunos frequentam o candomblé, porém eles não assumem. Existe um tabu, parece que é coisa ruim fazer parte do candomblé. Dizem... Eu, não? Os evangélicos tomaram conta, eu não tenho nada a ver. Eu acho que não se deveria esquecer de uma cultura tão bonita e rica que faz parte da diversidade cultural. (Anita Garibaldi – Entrevista Narrativa, 2014)

Ao narrar à diversidade cultural presente no contexto educacional, a docente Anita Garibaldi vai enumerando e dando sentidos às religiosidades que atravessam o cotidiano da escola. Cotidiano marcado pelas diferenças culturais, visíveis e silenciadas. Lugar de inúmeros conflitos, de uma incansável disputa, onde, muitas vezes, o preconceito e a discriminação se naturalizaram.

A escola da Ilha é a escola onde os “filhos-de-santo”⁶ estudam. No entanto, os alunos e alunas da Ilha, como narra a docente Anita Garibaldi, não

⁶ Os filhos de santo são os sacerdotes dos orixás. Os adeptos do candomblé também recebem este nome.

assumem a sua religiosidade. Na narrativa da docente, ela esclarece que existe um “tabu”, que coíbe muitos alunos de assumirem suas religiões.

Para os docentes que colaboram nesta pesquisa, a expressão da religiosidade, especificamente do candomblé,⁷ é uma marca cultural da Ilha. O candomblé, como religião, aflora no cotidiano da escola, no modo de vida dos alunos, que se vestem, se comportam e seguem os rituais e preceitos que fundamentam as práticas candomblecistas. Segundo Geertz (2011, p.67), a religião está relacionada a:

Um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas.

Na perspectiva socioantropológica, a religião serve ao ser humano, como forma de acessar a si mesmo. Toda religião manifesta-se através de uma variedade de símbolos, e estes símbolos se relacionam com a cultura e, muitas vezes, com os modos de vida dos sujeitos. No que se refere ao candomblé, os alunos e alunas que seguem esta religião, muitas vezes frequentam a escola, vestidos de branco, com colares e contas, e com outros elementos simbólicos específicos desta religião. Maduro (1983, p. 31) define a religião sob o aspecto sociológico, reconhecendo que a:

Religião é uma estrutura de discursos e práticas comuns a um grupo social referentes a algumas forças (personificadas ou não, múltiplas ou unificadas) tidas pelos crentes com anteriores e superiores ao seu ambiente natural e social.

Ao escutar as narrativas dos docentes, ficou nítida também a presença do candomblé na escola, conseqüentemente, os docentes sinalizavam os

⁷ O candomblé é uma religião relacionada à cultura afro-brasileira, sendo formada na Bahia a partir de tradições de povos iorubás, nagôs, dentre outros, com forte influência de hábitos e modos de vida culturais trazidos pelos africanos para o Brasil, no período em que estes povos eram escravizados e vendidos na América. Ganhou força e persiste até os dias atuais, apresentando-se também nos contextos escolares através dos modos de viver dos alunos que adentram estes espaços, levando a cultura do candomblé para a escola.

inúmeros conflitos que existem no ambiente escolar, em detrimento dos alunos e alunas professarem sua fé em suas religiões. Os alunos e alunas da Ilha, como descrito pela docente, “não assumem as suas religiões”. No entanto, eles revelam, em suas práticas, as identidades religiosas que os constituem.

Fica perceptível, através da narrativa da docente Anita Garibaldi, que a escola é o lugar que deveria acolher e apaziguar as tensões, conflitos e embates, de crenças e valores, entre seus atores, porém não tem realizado esta função. Em vez disso, tem sido o lugar que silencia as diferenças, se configurando em um modelo de produção de modos de vida homogêneos, em que as diferenças ameaçam cotidianamente, tendo em vista a padronização e a uniformização das práticas pedagógicas no interior da escola.

Neste caminho, Gomes (2007, p. 28) nos alerta sobre os processos culturais presentes no espaço escolar, ressaltando que, na escola, é possível que inúmeros modos de ser, costumes, crenças, religião e outras produções culturais ganhem vida e coexistam.

É possível que, em uma mesma escola, localizada em uma região específica, que atenda uma determinada comunidade, encontremos no interior da sala de aula alunos que portam diferentes culturas locais, as quais se articulam com as do bairro e região. (GOMES, 2007, p. 28)

No entanto, a possibilidade de coexistência de várias religiões, no mesmo espaço da escola, esbarra na forma como esta trata a questão da religiosidade, em suas atividades, ações e práticas pedagógicas.

Neste sentido, a docente Anita Garibaldi refere-se à religião de matriz africana, como uma filosofia de vida, além de identificar que muitos alunos da escola fazem parte desta religião. No entanto, esclarece que eles não assumem suas identidades religiosas, existindo o preconceito até mesmo entre eles, dentro do espaço escolar.

Para Dayrell (1996), existem muitos aspectos e dimensões presentes no cotidiano escolar, que são despercebidos e “naturalizados” por seus atores. No caso relatado pela docente, está o preconceito religioso que se manifesta, justamente, pelos atores que lidam na escola com o espaço, o tempo e seus rituais cotidianos. Estes atores também vão, aos poucos, silenciando o que é

diferente de seu olhar; silencia o aluno, o diferente, sua religião, suas crenças, seu modo de viver.

Ao tratar da diversidade religiosa presente na Ilha, o candomblé aparece em destaque nas entrevistas, sobretudo no que se refere aos conflitos oriundos do contato com outras religiões na escola, entre elas, as religiões “evangélicas”, chegando até a existir violência verbal e simbólica, uns contra os outros, no cotidiano escolar da Ilha de Itaparica. Nesta compreensão, a docente Anita Garibaldi ainda observa que, para alguns alunos, parece que é ruim fazer parte do candomblé, pois o preconceito prescrito sobre a religião persiste até os dias atuais e, na escola, os alunos, que se vestem ou usam colares, roupas e indumentárias desta religião de matriz africana, são discriminados de forma veemente por seus colegas.

No Brasil, a discriminação ao candomblé configurou-se justamente por ser uma religião do povo africano escravizado. O desrespeito a esta religião, dentro e fora do ambiente escolar, é algo notável. O docente Costa do Sol narra também de fatos referentes a este aspecto:

Presenciei um episódio em sala de aula em que uma aluna estava com um colar que simbolicamente pertence ao candomblé. Os colegas viram o colar no pescoço da aluna e alguns começaram a chamar a aluna de macumbeira [...] e ficaram uma boa parte do tempo chamando-a de macumbeira. E outros diziam: “ela é filha do diabo!” – referindo-se à aluna desta forma. Então, eu fico pensando: onde está a aceitação das diferenças no ambiente escolar? Onde está o respeito à diversidade? Eu tenho alunos evangélicos, eu tenho alunos macumbeiros como eles falam, ateus, mas uns não respeitam os outros. O respeito à diversidade cultural praticamente não existe. Existe até uma lei que fala sobre trabalharmos estas questões, em sala, mas isso não existe. (Costa do Sol – Entrevista Narrativa, 2014)

A narrativa do docente releva como os alunos e alunas da Ilha lidam com as diferenças e como o preconceito religioso no ambiente escolar mostra-se presente em seu dia a dia. Justamente em uma instituição que deveria ensinar o respeito às diferenças, quaisquer que fossem elas.

Ao narrar esta cena de preconceito no ambiente escolar, fica claro na narrativa do docente o quanto a escola se omitiu em propor formas de apaziguamento religioso. O docente Costa do Sol ressalta, ainda, a presença

de outras religiões no cenário educativo, no entanto, destaca, ainda, que eles não se respeitam. O docente revela, em sua narrativa, o quanto, no cotidiano da escola da Ilha, os modos de viver dos alunos atravessam as práticas pedagógicas e afloram na sala de aula, pois “o respeito à diversidade cultural praticamente não existe”.

Neste sentido, estas questões não podem ficar isoladas das discussões educacionais, de formação de professores, do dia a dia da escola, tendo em vista que é algo que faz parte da vida diária de alunos e alunas. Assim, “existe um permanente diálogo entre múltiplas culturas que coexistem e convivem e “[...] este diálogo se constitui como possibilidade real de tessitura de conhecimentos, inclusive sobre essa diversidade” (OLIVEIRA, 2009, p. 30). Dentro da escola, nas aulas dos professores, nas brincadeiras dos intervalos, no cotidiano e na dinâmica de todas as atividades didáticas este diálogo deve existir pois “ao discutir a diversidade cultural, não podemos nos esquecer de pontuar que ela se dá lado a lado com a construção de processos indenitários, não só dos docentes como também dos alunos e alunas e da própria escola”.

Se por um lado a docente Anita Garibaldi expressa seu respeito ao candomblé, por outro, como a própria docente descreve, os alunos e alunas não respeitam uns aos outros. Já o docente Diamante, que também narra a presença de alunos evangélicos, assim como a docente Maria Quitéria, em nenhuma narrativa foi revelado um preconceito contra os alunos e alunas evangélicos. Ao narrar as igrejas evangélicas, os docentes só comentaram o desrespeito dos alunos e alunas uns com os outros e, nitidamente, com os alunos que são do candomblé.

Pelos relatos dos docentes, o candomblé faz parte da vida da maioria dos alunos da escola, chegando ao ponto deles usarem roupas e adereços que representam a religião. Assim, os alunos levam seus valores e suas crenças para a sala de aula. O docente Costa do Sol narra que “existe até uma lei que narra a sobre trabalharmos estas questões em sala, mas isso não existe”. O docente refere-se à Lei 11.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena nas escolas do ensino fundamental e médio. Na narrativa deste docente, fica claro que na escola a referida lei não está sendo cumprida.

[...] a lei 10639/03 não é muitas vezes aplicada de fato, pois há um despreparo de alguns professores sobre o assunto, ou existe uma falta de interesse da própria escola em levar adiante o tema, voltando-se apenas para comemorações de datas como o dia da 'Consciência Negra' ou '13 de Maio', não refletindo sobre o real significado destas datas, perdendo-se, assim, a oportunidade de instigar os alunos sobre o tema. (ANDRADE; GUEDES; NUNES, 2015, p. 425)

A narrativa do docente Costa do Sol demonstra que ele conhece a legislação e que também é necessário que a temática da diversidade esteja engajada na proposta curricular da escola. Outra questão que fica em evidência nas narrativas dos docentes é justamente este desejo dos docentes de fomentar as discussões sobre a cultura afrodescendente, especificamente sobre o candomblé. No entanto, como já apresentado na narrativa do docente Diamante, que declarou “muitos alunos aqui na escola que são filhos de santo, vêm de branco, usam contas, e assistem aulas assim. Tudo isso é cultura. E está aí. Às vezes, é difícil de lidar com muitas coisas, mas vamos aprendendo” (Diamante – Entrevista Narrativa, 2014). A dificuldade narrada pelo docente em lidar com os aspectos religiosos, especificamente no que diz respeito ao candomblé, remete à falta de formação e qualificação. No entanto, é necessário que exista uma compreensão de que o respeito à diversidade religiosa é um imperativo dentro e fora da escola.

Daí, a necessidade imediata de educadores e educandos se articularem, a fim de estabelecer redes de convivência que resultem não só no *ensino aprendizagem* de determinados saberes, mas, para, além disso, na percepção e na aceitação da importância de outras tantas maneiras de viver e de saber. (PEREIRA, 2007, p. 15)

Como parte da cultura que transversaliza o cotidiano da escola, o candomblé é também um elemento que compõe as tradições culturais dos alunos e alunas da Ilha. A escola, uma vez que atende alunos de diversas comunidades e povoados da Ilha, abre-se para a diversidade e os modos de viver destes alunos. Como os docentes narram, cada comunidade da Ilha possui suas especificidades e particularidades, que se manifestam nos festejos, nas tradições populares e nas questões linguísticas, fatos que terminam incidindo no cotidiano escolar.

5.4 Festas populares da Ilha: tradições e aprendizagens

Eu vim morar aqui na Ilha faz tempo, pelo fato de que aqui é mais agradável, o meio ambiente, as pessoas, tudo é tranquilo. A escola é outra, a violência e as drogas não são como em Salvador. O ambiente é mais puro, em termos de natureza, e eu gosto disso. Se eu pudesse, hoje nem aqui na localidade eu morava. Eu morava em um sítio, na chacarazinha. Aqui tem lugares ótimos para morar, em relação à qualidade de vida, o meio ambiente, a moradia, o que está bem consigo mesmo, pensar as coisas e a vida, saí do ambiente urbano, da violência e do trânsito de Salvador. Eu adoro este isolamento, produzo mais, me dou melhor. (Costa do Mar – Entrevista Narrativa, 2014)

A *cultura das águas* presente na Ilha de Itaparica vai fazendo parte do cotidiano docente. O professor, ao lidar com a realidade social, cultural e econômica do espaço escolar vai estabelecendo comparações. A Ilha, para o docente Costa do Mar, é diferente de Salvador, o ambiente insulano é agradável, as pessoas são tranquilas, cordiais, o índice de violência é baixo. O docente, ao referir-se à Ilha, vai enumerando a sua opção por morar próximo ao ambiente escolar, ambiente este que passa a fazer parte da vida do docente.

Para este docente, a Ilha não é o lugar somente de trabalho é também o lugar de viver. Ao narrar a sua preferência por morar na Ilha, o docente Costa do Mar diz que o ambiente é mais puro, a violência urbana é menor; a tranquilidade deste ambiente descrito pelo docente favorece a sua produção.

Quanto à escola, o docente Costa do Mar e outros colaboradores narram as peculiaridades que constituem o ensino na Ilha e a escola. Ao referirem-se às escolas da Ilha, comparando-as com as escolas de Salvador, os docentes sinalizam sempre a questão da violência, como um ponto principal de diferença.

Outra questão que cerca as escolas da Ilha é a tradição da cultura popular, que se desvela nas festas dos santos e tradições católicas, nos festejos aos orixás, nas festas das comunidades e povoados. Estas tradições

permeiam a escola, afetando diretamente o calendário escolar, como narra a docente Maria Quitéria:

Aqui, a cultura está no artesanato com conchas de ostras, o samba de roda. O bumba meu boi, na festa do Baiacu, na Procissão de Nosso Senhor da Vera Cruz e de Nossa Senhora da Conceição, na festa do Cruzeiro, nas missas, nas festas de Santo. Sempre nas datas destas festas os alunos de suas comunidades participam, geralmente não têm aula nestas datas. Embora isso tenha diminuído, nos últimos anos. Para mim, esta diversidade cultural é importante, pois ajuda na identidade cultural das pessoas; quando eu cheguei aqui na Ilha, eu não conhecia nada da Ilha. (Maria Quitéria – Entrevista Narrativa, 2014)

A docente Maria Quitéria descreve os festejos populares que, a partir de sua relação com os alunos e alunas da Ilha, passou a conhecer. A docente narra as festas populares que movimentam as comunidades e povoados da Ilha. Narra também da participação dos alunos nestes festejos, ressaltando que a escola reconhece a importância destas datas, não existindo atividades escolares nestes dias de festejo. Esta questão já é preconizada pela Lei 9394/96, no Art. 23, que diz que o calendário escolar deverá se adequar às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino. Outro aspecto apontado pela docente diz respeito à importância deste tipo de atividade nas comunidades e povoados da Ilha, pois faz parte da constituição da identidade cultural dos alunos e alunas. A participação dos alunos e o envolvimento deles favorece o sentimento de pertencimento ao grupo, em suas comunidades. Segundo Ikeda e Pellegrini Filho:

As festas representam momentos da maior importância social. São instantes especiais, cíclicos, da vida coletiva, em que as atividades comuns do dia-a-dia dão lugar às práticas diferenciadas que as transcendem, com múltiplas funções e significados sempre atualizados. As diversas espécies de práticas culturais populares podem ser a ocasião da afirmação ou da crítica de valores e normas sociais; o espaço da diversão coletiva; do repasto integrador; do exercício da religiosidade; da criação e expressão de realizações artísticas; assim como o momento da confirmação ou da conformação dos laços de identidade e solidariedade grupal. (2008, p 48.)

A cultura popular descrita pela docente torna-se tão significativa que a comunidade interrompe suas atividades para poder participar. O docente Cavalo Marinho ressalta que as manifestações populares influenciam as escolas.

As festas populares aqui são muito fortes, influenciam nas escolas, tem a festa de Nosso Senhor de Vera Cruz, 14 de setembro, no Baiacu, que é a maior festa do padroeiro do município. Esta igreja é a terceira mais antiga do Brasil. Tem as festas populares de Arabuta, Caixa Prego, Jaguaripe, e assim cada localidade tem sua espécie de festa e padroeiro. (Cavalo Marinho – Entrevista Narrativa, 2014)

Neste entendimento, a escola não é só uma instituição educacional é também um lugar de manifestações e tradições culturais, na medida em que alunos, alunas e toda a comunidade escolar também se movimenta nos diversos festejos, entre datas, santos e orixás. Ferreira (2001, p. 15) afirma que:

Antes da invenção dos modernos meios de comunicação, as festas constituíam a mais importante atividade pública. Eram momentos de afirmação da identidade coletiva, através dos quais o indivíduo tomava consciência do seu 'pertencimento' a determinado grupo. A festa era também um 'lugar simbólico' através do qual eram veiculados os valores e as crenças do grupo, transformando-se, portanto, no principal lugar onde afloram os conflitos de significado na disputa pelo monopólio da informação e, até mesmo, do controle social.

Como aparece nas narrativas dos docentes, são festas católicas, cultos evangélicos, festejos nas comunidades e, geralmente, quando tais atividades acontecem, a escola se abre para receber a comunidade, reorganizando o seu calendário. No entanto, ainda que existam todas estas atividades fora da escola, ela precisa reconhecer as tradições culturais, para potencializar o aprendizado e valorizar cada vez mais a cultura, o saber e o conhecimento dos alunos.

É na escola fundamental que o encontro cultural acontece de forma única, pois, desde cedo, ainda na infância, a criança convive, se relaciona, aprende novos conhecimentos e partilha saberes que ela levará para o resto de sua vida, saberes que corroborarão na sua formação humana e na sua

constituição identitária, nos casos dos alunos e alunas da Ilha, de pertencimento a esta comunidade, de seres das águas.

Na narrativa dos docentes, fica claro o quanto os festejos nas comunidades (procissões marítimas, festas de santo, festas nas comunidades dos seus respectivos padroeiros) se tornam elementos importantes na constituição da identidade local. Ao narrarem os modos de viver a docência na Ilha, os docentes apontam estes festejos como “fatores” importantes da formação de seus alunos e alunas. Neste sentido, a escola da Ilha torna-se o lugar da troca cultural, de aprendizagem, conhecimento, informação, que acontecem ali, nas múltiplas relações constituídas no espaço de aprender, como delinea o docente Bahia Express: “[...] tem coisas que aprendemos com eles, tem coisas da vida deles, daqui, que aprendemos [...]” (Bahia Express – Entrevista Narrativa, 2014).

Ao apresentarem os aspectos da vida e da cultura de seus alunos e alunas, os docentes que os articulam às práticas da sala de aula, sinalizam que a cultura popular presente na Ilha se constitui um elemento importante na vida dos alunos. Neste sentido, conhecer a realidade cultural possibilita o desenvolvimento de uma educação intercultural.



Imagem 9 – Pescadores/canoeiros na Baía de Todos os Santos (Fevereiro de 2014).
Fonte: Arquivo do pesquisador.

VI PONTOS DE BORBULHA: algumas considerações

O mar é dono de todos eles. Do mar vem toda a alegria e toda a tristeza porque o mar é mistério que nem os marinheiros mais velhos entendem, que nem entendem aqueles antigos mestres de saveiro que não viajam mais, e, apenas, remendam velas e contam histórias. Quem já decifrou o mistério do mar? Do mar vem a música, vem o amor e vem a morte. E não é sobre o mar que a Lua é bela? O mar é instável. (AMADO, 2008, p. 7)

O mar de onde vem a alegria dos pescadores, narrado neste trecho por Amado (2008) é o mesmo mar descrito pelos docentes, ao longo das entrevistas narrativas realizadas no Colégio Municipal de Vera Cruz. Este cenário inspira-me a tecer algumas considerações desta pesquisa, a partir de pontos de borbulha, os quais metaforicamente me levam a pensar na ação do pescador que, ao lançar ao mar sua rede, observa os pontos em que provavelmente haverá um cardume onde as águas estão trêmulas, borbulhantes. É sobre estes pontos de borbulha que trago as considerações finais desta pesquisa.

O nosso primeiro “ponto de borbulha”, que diz respeito à diversidade cultural presente no contexto escolar. Os docentes afirmam que reconhecem a diversidade cultural que se manifesta no ambiente escolar e procuram desenvolver atividades que garantam espaço para a sua discussão, em suas aulas. Ao mesmo tempo, revelam ter uma grande dificuldade em tratar a diversidade como um elemento formativo dos alunos. As narrativas demonstraram as tensões existentes no ambiente escolar, principalmente no que diz respeito ao trato das diferenças e da diversidade na escola.

Ao conviver com a cultura da maritimidade e com a diversidade na escola da ilha, os docentes narram de forma peculiar o cotidiano escolar do viver e conviver com as diferenças, especificamente reveladas pelos modos de viver dos alunos e alunas, em sua maioria filhos de pescadores.

Neste sentido, é preciso que a escola promova “o diálogo entre as diferentes culturas viabilizando a integração entre diferentes tipos de saberes e práticas que outros grupos humanos produzem, criam e recriam nas suas experiências históricas” (SANTIAGO et al., 2013, p. 27). Respeitar as diferenças é um desafio educacional, que se impõe no contexto contemporâneo, e este debate não pode ficar fora da escola, sendo este espaço o lugar de convívio das múltiplas representações da diversidade. A escola é constituída por seres humanos, plurais, diversos, heterogêneos, múltiplos em cultura e em comportamento.

Outra questão sinalizada nas narrativas diz respeito à pesca, que se apresentou como parte da diversidade cultural da Ilha, assim como a

religiosidade e a cultura popular. A forma como a escola lida com estes elementos culturais evidencia, na maioria das vezes, o preconceito e a produção da desigualdade, pois ainda se permite que alunos sejam discriminados por conta de sua opção religiosa. Este é um “ponto de borbulha” que precisa ser alvo de debates e formação, pois ficou evidente, nas narrativas, a presença do preconceito, que atinge especialmente os alunos candomblecistas, e o despreparo dos docentes para lidar com estas questões, silenciando os alunos “filhos de santo” e perpetuando o seu desrespeito, no âmbito do espaço escolar. A abordagem das religiões africanas na escola é uma grande oportunidade para agendar outras perspectivas metodológicas no ensino e formas de se promover uma educação intercultural, pois as práticas culturais do candomblé permitem o acesso a um novo conhecimento cultural, que ensina respeito, disciplina, cuidados com o meio ambiente, dentre outros valores humanos.

Quando à prática da pesca, percebi que, como atividade econômica e cultural, é um elemento importante na vida dos alunos e alunas da Ilha. Noto, assim, que a pesca como atividade cultural pode ser mais trabalhada no universo educativo, e não vista somente como um meio de sobrevivência. A escola da Ilha não pode se negar a criar projetos e ações que valorizem a pesca nestas duas dimensões: cultural e econômica. Desta forma, criará possibilidades para que os alunos e alunas possam ver a pesca não como um refúgio para aqueles que não dão continuidade ao seu processo de escolarização, ou como última alternativa de trabalho. Assim, a pesca pode transversalizar as ações educativas e ser discutida e potencializada no espaço escolar.

O mar e a travessia ganham um lugar no exercício profissional da docência nas águas. O mar seduz os docentes, que apreciam, cotidianamente, a sua beleza e acabam apreendendo elementos da *cultura das águas*, como a direção dos ventos, segundo o tempo da maré. O mar também evoca sentimentos que dão prazer aos docentes, chegando ao ponto de se envolverem na cultura da maritimidade da Ilha, descrevendo que é bom trabalhar próximo ao mar, afastando os olhares dos docentes para problemas proeminentes do sistema de ensino. Ao narra a travessia e o mar, os docentes, mesmo sinalizando a precarização das escolas e a baixa remuneração da

atividade, ressaltam que gostam de ensinar na Ilha. Simbolicamente existe uma ideia de conforto e bem-estar no ensino junto às águas.

Por outro lado, alguns docentes narram o sofrimento de atravessar o mar, nos dias de tempestade. O mar que é narrado como um lugar de purificação e relaxamento. É também o mar que evoca sentimentos de medo. Muitas vezes, para trabalhar, os docentes precisam enfrentar o mar revolto, e este processo de ir e vir nas tempestades evoca sofrimento.

Neste sentido, ficou evidente que a maritimidade da Ilha de Itaparica influencia os modos como os docentes trabalham, pois, cotidianamente, eles lidam com questões próprias dos povos marítimos (o mar tranquilo, revolto, as marés, alta e baixa), como também a temporalidade do mar, a pesca artesanal e de subsistência, o trabalho infantil e a relação com o mar, nas práticas sociais e simbólicas. Estas práticas direcionam os sentidos e as condições de trabalho, afetando o dia a dia dos docentes, a saúde e o cotidiano da escola.

Neste sentido, ficou evidente que a diversidade cultural presente na Ilha perpassa as práticas pedagógicas dos docentes, como também os sentidos que os professores produzem, quando lidam com os elementos da diversidade cultural marítima. Percebi também que a diversidade cultural presente no cotidiano docente, como aparece nas narrativas, se manifesta em diversas atividades realizadas dentro do espaço escolar, nos modos de viver dos alunos e no cotidiano da escola e das práticas pedagógicas. Além disso, ficou evidente que a cultura popular presente no contexto cultural da Ilha precisa ser melhor discutida e trabalhada em sala de aula. O ensino e a prática docente não podem ser desenvolvidos sem uma relação direta com a realidade cultural em que a escola está inserida.

A pesquisa sinalizou ainda, que o desenvolvimento de atividades pedagógicas que valorizem a diversidade cultural não é suficiente para fomentar discussões em torno das diferenças e da diversidade na escola. A cultura e os modos de vida dos alunos e alunas que estão na escola são silenciados no currículo, nas práticas efetivas dos docentes, no processo de formação dos alunos. Muitas vezes, existe uma invisibilidade das questões culturais e da prática do preconceito na escola. Os docentes, muitas vezes, enxergam e percebem as diferenças, no entanto, ao presenciarem cenas de discriminação, não reagem, não mobilizam ações para uma política de

igualdade, os conflitos e tensões que são gerados por conta das diferenças não são apaziguados.

Nosso último “ponto de borbulha” sobre as águas que movimentaram este pesquisador/pescador ao lançar sua rede/olhar/análise sobre seu objeto, volta-se para a necessidade de se ofertarem melhores condições de trabalho e de atuação aos docentes da Ilha. A escola insere-se em um campo político de muitos desafios que evidenciam a realidade contemporânea de contato entre realidades diversas. É preciso que se crie a cultura do respeito, tanto a cultura do aluno, como a cultura do professor. Para isto, é necessária uma política de formação docente para a diversidade, no caso específico da Ilha, para que eles possam inserir, de forma mais fecunda, os saberes das comunidades no seu fazer docente, atravessando a produção do conhecimento local e global que constitui a escolarização de seus alunos e alunas.



Imagem10 – Barco no Mar. Praia do Jaburu. Mar Grande.
Fonte: Arquivo do pesquisador.

REFERÊNCIAS: os mestres de saveiros

Os barcos de pesca voltaram para o cais. Alguns mal tinham começado a pescaria e não tinham feito ainda para as despesas. Rufino voltou com a canoa do meio da baía. Saveiros que já estavam com as velas levantadas e a âncora suspensa baixaram a âncora e arriaram as velas. No entanto o céu era azul e o mar era sereno. O sol clareava tudo e até clareava demais. Mesmo por isso os barcos de pesca haviam voltado. (AMADO, 2008, p. 31)

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e prática**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

AMADO, Jorge. **Mar morto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2011.

ALVES, Nida. O 'Espaço-Tempo' Escolar como Artefato Cultural nas Histórias dos Fatos e das Idéias. **Revista Acervo**, Rio de Janeiro, 2007, v. 18, no 1-2, p. 15-34. Disponível em <http://www.revistaacervo.an.gov.br/seer/index.php/info/article/viewFile/171/138>. Acesso em 17 de fevereiro de 2015.

BANDEIRA, F. P. S. de F.; BRITO, R. R. C.. **Comunidades pesqueiras na Baía de Todos os Santos: Aspectos históricos e etnoecológicos**. In: CAROSO, C.; TAVARES, F.; PEREIRA, C.. Baía de Todos os Santos: Aspectos Humanos. Salvador: Edufba, 2011. p. 291-324.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, M. A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (Orgs.). **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação**. São Paulo: Olho D'Água, 1999. p. 11-51.

BOBBIO, Norberto. **O tempo da memória**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como cultura**. Campinas-SP: Mercado das letras, 2007.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. DP&A, 2003.

CANDAU, Vera. (Org.). **Educação intercultural e cotidiana escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação em Direitos Humanos. In: MAGDENZO, A. (Ed.). **De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos**. Santiago: Lom Ed., 2004.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, mai./ago. 2006.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. 3. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: Ed. da UnB, 1999.

COLASANTI, Marina. **A casa das palavras**. São Paulo: Ática. 2003.

DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-570, set./dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER C. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: PASSEGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal; Porto Alegre; Salvador: EDUFR; EDIPUCRS; UNEB, 2012a. p. 71-94.

DELORY-MOMBERGER. C. A pesquisa biográfica em educação: desafios e perspectivas. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012b. p. 181- 200.

DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri. Das histórias de vida, as histórias de formação. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

DIEGUES, Antonio Carlos. **Ilhas e mares**. Simbolismo e imaginário. São Paulo: HUCITEC, 1998.

DIEGUES, Antonio Carlos. **A interdisciplinaridade nos estudos do mar: o papel das ciências sociais**. In: SEMANA DE OCEANOGRAFIA, 15., 2003, São Paulo. Conferência, Anais... São Paulo: Instituto Oceanográfico da USP, 2003.p. 145-173.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MR/DRHS/CFAP, 2008. p. 189-222.

EDUCACENSO. Disponível em: <<http://educacenso.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

ELIOT, T.S. **Notas para uma Definição de Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FERREIRA, Maria Nazareth. **As Festas Populares na Expansão do Turismo**. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**, Rio de Janeiro: LTC Editora, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto O; SILVA, Petronilha B. G. e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GRAMMONT, Guiomar. Ler deveria ser proibido. In: PRADO, Jason; CONDIN, Paulo. (Orgs.). **A formação do leitor**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 62-64.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IBGE. Censo Demográfico 2010 – Características Gerais da População. Resultados da Amostra. IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>

home/estatistica/ populacao/cnso2010/default_populacao.shtm>. Acesso em: 02 mai. 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.

KUHN, Ednizia Ribeiro A. **Terra e água: Territórios dos Pescadores artesanais de São Francisco do Paraguaçu – Bahia**. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: ANPED, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 25. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

MADURO, Otto. **Religião e luta de classes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

NEVES, Margarida de Souza. História e Memória: os jogos da memória. In: FERREIRA, Marieta Moraes. (Org.). **História do tempo presente: desafios**. Cultura Vozes, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NÓVOA, António. Formação de professor e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. Ed. Lisboa: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

NÓVOA, António. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 13-33.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa:MR/DRHS/CFAP, 1988. (Cadernos de Formação, 1).

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Docência na Educação Básica: saberes, desafios e perspectivas**. CONTRAPONTO, Itajaí, v. 9, n. 3, p. 18-31, set./dez. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: Identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola**: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a eco formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 63-77.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean- Louis. **As histórias de vida**. Tradução de Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passegi. Natal: EDUFRN, 2012.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. **O tempo escolar e o encontro com o outro**: do ritmo à simultaneidade. 2012. 200 Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”**: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. 2013. 352 Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

RICOUER, Paul. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

RIOS. Jane Adriana V. Pacheco. **Ser ou não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTIAGO, Mylene et al. **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SEDUC/VERA CRUZ. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Municipal de Vera Cruz**. Vera Cruz: 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa(auto)biográfica**: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. Educação, Santa Maria [online], v.39, n. 1, p. 39-50, 2014. Disponível: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/oj.2.2/index.php/reveducacao/article/view/11344>. Acesso em: 23 agosto de 2014.

SOUZA, E. C.; BRAGANÇA, I. F. S. (Orgs.). **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de formação**. V. 3. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

SOUZA, E. C. S. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008.

TERRIN, Aldo Natale. **O rito**: antropologia e fenomenologia da ritualidade. Tradução de José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n 23, p. 5-15, 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**: 1780-1950. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

WHITE, Leslie A. **O conceito de cultura**. Contraponto: Rio de Janeiro, 2009.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE –
PPGEDUC (MESTRADO)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa “Docência nas águas: Diversidade Cultural, Maritimidade e travessias na Ilha de Itaparica”. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: Docência nas águas: Diversidade Cultural, Maritimidade e travessias na Ilha de Itaparica

OBJETIVOS:

- Identificar nas histórias de vida, os percursos formativos dos professores que atuam na ilha de Itaparica.
- Analisar nas entrevistas narrativas, como os professores lidam com o deslocamento do urbano para o rural, e quais as relações que os mesmos estabelecem neste movimento geográfico de travessia.
- Buscar compreender como os docentes se relacionam com a diversidade cultural e com as ruralidades que permeiam a ilha Itaparica.

ESPAÇO: Colégio Municipal de Vera Cruz, que faz parte da Rede Municipal de Educação do Município de Vera Cruz.

SUJEITOS: 8 (oito) professores da Educação Básica, concursados que realizam a travessia entre Salvador x Itaparica cotidianamente.

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Estudo exploratório – Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações.

Fase II – Levantamento de histórias de vida - Realização de entrevistas narrativas e observações. As entrevistas narrativas serão gravadas em áudio; Devolução do texto final para os participantes do estudo.

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

II. A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá as narrativas de vida e formação dos professores da Educação Básica, como constrangimento e situações vexatórias na publicização das histórias/narrativas de vida, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que vocês fazem parte da mesma comunidade/município/Colégio Municipal de Vera Cruz, suas vidas, suas percepções, dentre outros processos. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde.

III. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Possíveis construções de políticas públicas adequadas à docência em meio as diversidades.
- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre Diversidade, Ruralidade e Docência nas Águas.
- Contribuição para a preservação da memória individual e coletiva do ser professor em meio a Diversidade que permeia a Ilha de Itaparica.

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de julho a dezembro de 2014, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até março de 2015;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- Silvano Sulzart Oliveira Costa. Av. Beira Mar Loteamento Tamara, Bairro Jaburur. Vera Cruz – BA. CEP: 44470-000. Tel: 71-88511040 (Mestrando responsável pela pesquisa)

- Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios - Avenida Cardeal da Silva, 523 Ed. Liliana, apt. 703 – Federação Salvador – BA. Cep: 40.231.305 Tel.: (071) 92043623 (Orientadora do curso de mestrado)

Vera Cruz (BA), ____ de _____ de 2014.

Profº Silvano Sulzart Oliveira Costa
Coordenador da Pesquisa

Sujeito da pesquisa

ANEXO B – Termo de Autorização para a Pesquisa

ESTADO DA BAHIA

Prefeitura Municipal de Vera Cruz

Rua São Bento, 123 – Centro – Mar Grande

CEP 44470-000 – Vera Cruz / Bahia
SEMED: Secretaria Municipal de Educação**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO PARTICIPANTE**

Eu, Adriana Cecilia Vinagre Lemos, responsável pela Secretaria Municipal de Vera Cruz, autorizo o (a) pesquisador (a) Silvano Sulzart Oliveira Costa, a desenvolver na Escola Municipal de Vera Cruz, vinculada a esta Secretaria, o projeto de pesquisa intitulado Docência nas águas: Diversidade Cultural, Maritimidade e travessias na Ilha de Itaparica. Declaro estar ciente e conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96. Neste sentido, estou ciente das co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Vera Cruz, 02 de junho de 2014

Adriana Cecilia Vinagre Lemos

Secretária de Educação de Vera Cruz

ANEXO C – TERMO DE CONDIDENCIABILIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TÍTULO DO PROJETO: A Docência nas águas: Travessias, Ruralidades e Diversidade na Ilha de Itaparica.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Silvano Sulzart Oliveira Costa

INSTITUIÇÃO/DEPARTAMENTO: Universidade Estadual da Bahia/ Departamento de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade/PPGEDUC

LOCAL DA COLETA DE DADOS: Colégio Municipal de Vera Cruz – Vera Cruz-BA.

O pesquisador do projeto “Docência nas águas: Diversidade Cultural, Maritimidade e travessiasna Ilha de Itaparica” se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados a partir das Entrevistas Narrativas , utilizando-se do método (auto)biográfico, sendo as entrevistas narrativas (gravadas em áudio) os instrumentos de coleta. As entrevistas serão coletadas naEscola Municipal de Vera Cruz, situada na comunidade de Tairu, no município de Vera Cruz-Ilha de Itaparica-BA, que faz parte da Rede Municipal de Ensino da Secretária de Educação de Vera Cruz, que concorda, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidas no (a) sala Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade - DIVERSO, do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação Campus I da Universidade do Estado da Bahia, por um período de 5 (cinco)anos sob a responsabilidade da Profª Pesquisadora Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador/BA, 28 de Maio de 2014.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Silvano Sulzart Oliveira Costa	
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios	

ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

TÍTULO DO PROJETO: Docência nas águas: Diversidade Cultural, Maritimidade e travessiasna Ilha de Itaparica.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Silvano Sulzart Oliveira Costa

INSTITUIÇÃO/DEPARTAMENTO: Universidade Estadual da Bahia/ Departamento de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade/PPGEDUC

LOCAL DA COLETA DE DADOS: Colégio Municipal de Vera Cruz – Vera Cruz-BA

Eu *Silvano Sulzart Oliveira Costa*, declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto *A Docência nas águas: Travessias, Ruralidades e Diversidade na Ilha de Itaparica*, sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de :

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade do Estado da Bahia;
- Tornar os resultados desta pesquisa públicos, sejam eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa em forma de relatório, comunicação protocolada ou alterações encaminhadas via Plataforma Brasil.
- Reconduzir a pesquisa ao CEP/UNEB após o seu término para obter autorização de publicação.

Salvador/BA, 28 de Maio de 2014

Silvano Sulzart Oliveira Costa

**ANEXO E – DECLARAÇÃO DE CONCORDANCIA COM O
DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA**

**DECLARAÇÃO CONCORDANCIA COM O
DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA**

TÍTULO DO PROJETO: Docência nas águas: Diversidade Cultural, Maritimidade e travessiasna Ilha de Itaparica

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Silvano Sulzart Oliveira Costa

INSTITUIÇÃO/DEPARTAMENTO: Universidade Estadual da Bahia/ Departamento de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade/PPGEDUC

LOCAL DA COLETA DE DADOS: Colégio Municipal de Vera Cruz – Vera Cruz-BA

Eu Silvano Sulzart Oliveira Costa, pesquisador(a) responsável pelo projeto de titulo A Docência nas águas: Travessias, Ruralidades e Diversidade na Ilha de Itaparica, declaro estar ciente do compromisso firmado com a orientação de *Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios* discente do curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, modalidade Mestrado, vinculado ao Departamento de Educação, Campus I Salvador, da Universidade da Estado da Bahia.

Salvador, 28 de Maio de 2014

.....
Professor Orientador(a)

Mestrando/Pesquisador