

## **RITOS DE PASSAGEM E DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA: TEMPO ESCOLAR, DIFERENÇA E O ENCONTRO COM O OUTRO<sup>1</sup>**

Ana Sueli Pinho<sup>2</sup>  
Elizeu Clementino de Souza<sup>3</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

O texto objetiva discutir ritos de passagem de estudantes concluintes do 5º ano do Ensino Fundamental, em escolas com classes multisseriadas, situadas na Ilha de Maré, que para darem continuidade aos estudos, são obrigados a se matricularem em escolas localizadas no continente. Além disso, problematiza a garantia ao direito à Educação a partir da constatação da negação do acesso à educação pública de qualidade, por conta da baixa frequência ou até mesmo inexistência de escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Ilha de Maré, local onde esses estudantes residem. Este fenômeno parece revelar a adoção de uma lógica de abandono, precarização e negação da escolarização para todos, por parte dos sistemas públicos de ensino. Busca-se, assim, compreender como se dá a garantia do direito à educação durante o rito de passagem dos estudantes concluintes do 5º ano e como se dá a configuração do tempo escolar e os processos de sociabilidades dos estudantes ao vivenciarem o rito. Para isso, questiona a ideia de tempo reduzida a ritmo padrão, na medida em que esta concepção parece negar as experiências temporais do estudante e suas formas particulares de se relacionar com o tempo, na construção de suas temporalidades.

---

<sup>1</sup> As análises aqui apresentadas resultam de subprojeto vinculado a Pesquisa desenvolvida com o financiamento da FAPESB (Edital 028/2012 – Prática Pedagógicas Inovadoras em Escolas Públicas), do MCTI/CNPq (Chamada Universal nº. 14/2014) e da CAPES.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade/UNEB, Professora da Universidade Católica do Salvador. Vice-Coordenadora do Projeto ‘Multisseriação e Trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem’, Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/CNPq/UNEB). [anasuelipinho@yahoo.com.br](mailto:anasuelipinho@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Pesquisador 1D CNPq. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Coordenador do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB). Pesquisador associado do Laboratoire EXPERICE (Université de Paris 13-Paris 8). Tesoureiro da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph). Diretor Financeiro da ANPEd (2013-2015) Membro do Conselho de Administração da Association Internationale des Histories de Vie en Formation et de La Recherche Biographique em Education (ASIHIVIF-RBE). Coordenador do Projeto: “*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*” E-mail: [esclementino@uol.com.br](mailto:esclementino@uol.com.br).

Para entender a dinâmica referida, teoricamente o texto ancora-se nos conceitos de ritos de passagem, tempo escolar e diferença. Do ponto de vista metodológico, adotamos princípios da pesquisa (auto)biográfica, com ênfase na realização de diferentes dispositivos de escritas, de entrevistas narrativas e também de análise documental, a fim de compreender modos como os sujeitos vivem processos de mobilidades relacionados a continuidade de suas escolarização.

A criança que dá rosto ao estudante, entendida como sujeito de direitos, historicamente tem lutado “[...] nas tentativas de garantir o direito à memória, a suas histórias, a seus tempos segregados e ignorados nas narrativas da história oficial” (ARROYO, 2011, p. 306), mesmo quando o artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança, afirma que cabe aos estados assegurarem

[...] à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança. (Nações Unidas, Convenção dos direitos da Criança, de 1989)

O que temos assistido é que, de modo geral, a política pública de educação, referente ao acesso e permanência das crianças na escola, nem sempre tem assegurado este direito, a partir do reconhecimento dos estudantes na sua forma singular de existência, dando a eles o direito de serem escutados em suas opiniões sobre o que pensam da educação oferecida.

Na condição de sujeito, o estudante pode reagir ao tipo de educação a que tem tido direito e à tentativa de revestimento da carne axiológica do outro (costumes, modos de vida, nacionalidade, religião, dentre outros). Nesse sentido, reagir ao modelo de educação recebido, que está pautado numa lógica temporal rígida, parece significar muito mais que a reação a uma simples tentativa de subordinação a uma velocidade, mas corresponde a um enfrentamento das visões de mundo alheias às suas. Pode significar, também, como diria Faraco (2010a), referindo-se a Bakhtin (2003), uma contraposição ao mundo racionalizado, reduzido ao cálculo, previsível e ritmado.

Diante disso, ir à festa, brincar na maré, ou ser lento podem ser interpretados como a expressão do não-ritmo, da manifestação do ativismo, do livre-arbítrio. Mostrar-se lento aos olhos do outro pode significar uma resistência ao ritmo, como ordenamento temporal que

tenta abolir “[...] as possibilidades em aberto do acontecimento, seu traçado em devir [...]” (FARACO, 2010a, p. 20).

Sendo assim, como abrir mão da noção de tempo enquanto ritmo padrão, sem abrir mão da educação enquanto “acabamento estético”, em que os educadores têm a possibilidade de enriquecer a vida dos estudantes pelo excedente de visão estética<sup>4</sup>, dado o lugar que cada um ocupa no mundo? Em outras palavras, que outra concepção de tempo escolar é possível, levando em consideração os tempos sociais e as temporalidades dos sujeitos?

A intenção de discutir o direito à educação para as populações que habitam a Ilha de Maré exige, a priori, o entendimento de que historicamente estes sujeitos padecem com a falta de políticas públicas que atendam aos seus interesses e modos singulares de se relacionarem com o tempo. Na área educacional, prevaleceu sempre o abandono, o que tem obrigado, desde muito tempo, os estudantes dessas áreas, a migrarem para o continente, na busca de matrículas que lhes garantam o ingresso inicial na escola ou a continuidade de seus estudos.

As questões apresentadas neste texto, tomam como referência resultados da pesquisa “*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*”<sup>5</sup>, objetivando minimizar processos de exclusão sofridos por esses estudantes e elaborar materiais e propostas pedagógicas que acolham suas especificidades, coordenada pelo Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, da Universidade do Estado da Bahia (GRAFHO/UNEB), em parceria com os grupos: Diversidade, Narrativas e Formação (DIVERSO/UNEB); Educação do Campo e Contemporaneidade (UNEB), Currículo, Avaliação e Formação (CAF/UFRB) e o Laboratório EXPERICE (Universidade de Paris 13/Paris8).

As discussões de questões teórico-metodológicas vinculadas às classes multisseriadas e aos ritos de passagem Ilha/Continente têm nos permitido apreender dispositivos pedagógicos que são construídos cotidianamente pelos diferentes sujeitos das escolas,

---

<sup>4</sup> Segundo Bakhtin (2003, p. 21): “Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim [...]”.

<sup>5</sup> A referida pesquisa é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), no âmbito do Edital 028/2012 – Prática Pedagógicas Inovadoras em Escolas Públicas e do MCTI/CNPq, Chamada Universal n.º 14/2014.

mediante ações colaborativas e intervenções pedagógicas entre professores das classes multisseriadas, das escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e das universidades envolvidas.

Desta forma, intencionamos neste texto problematizar questões relacionadas ao Direito à educação de estudantes egressos das escolas da Ilha de Maré em escolas do continente, no sentido de apreender modos de expressão das diferenças e das diversidades por parte dos estudantes que vivem na Ilha de Maré, dialogando sobre pistas possíveis para a inclusão destes, de forma efetiva no âmbito educacional.

## **2 DIFERENÇAS, MULTISSERIAÇÃO E RITOS DE PASSAGEM: diálogos necessários**

Trazer à tona o debate em torno dos desafios que marcam e segregam os estudantes de escolas da Ilha de Maré, por ocasião do ingresso nas escolas do continente, implica na necessidade de aprofundamento em torno de temas estruturantes para essa discussão, dentre eles o da diferença. Emergindo na contemporaneidade com acentuado destaque no cenário acadêmico e em diversos debates educacionais, essa temática coloca-nos frente à necessidade de superarmos a visão etnocêntrica e eurocêntrica que ainda permeia as práticas escolares em diversos contextos educacionais. Trata-se de ratificar o quanto se torna inviável, nos dias atuais, pensar uma escola cuja forma de concepção de mundo gire em torno da universalização de valores sociais, restringindo a amostragem do humano às culturas hegemônicas (TODOROV, 1993).

Sabemos que, ainda que recorrente na preocupação de estudiosos das ciências humanas atualmente, esse tema parece ter seu interesse despertado:

[...] devido aos conflitos contemporâneos marcados por elementos que a realçam, a exemplo do aumento populacional, os fluxos migratórios em direção às grandes cidades, a má distribuição de renda, a miscigenação de etnias, os sincretismos religiosos, os movimentos sociais por direitos humanos e a disponibilização de alguns serviços, ainda que tardia e lenta, para segmentos historicamente marginalizados, possibilitando mais visibilidade nos espaços públicos das áreas urbanas. (SILVA, 2004, p. 29)

Essa visibilidade conquistada por grupos socialmente marginalizados faz emergir a necessidade de se pensar em práticas inclusivas para estudantes egressos de escolas das Ilhas, tornando essa uma discussão necessária na contemporaneidade. Além de se tornar inadiável, esse temática implica-nos na constatação de questões emergentes sobre este estudante que chega ao espaço escolar do continente carregado de uma singularidade negada e visto a partir de uma ótica, temporalidade e representação negativas, pois como afirma Skliar, “[...] o tempo da modernidade e o tempo da escolarização insistem em ser, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que teimam em classificar, em produzir mesmices homogêneas, íntegras, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro”. (2003, p. 45)

Vivemos, então, na escola, na contramão de toda emergência da questão da diferença e da diversidade cultural, sob uma lógica imperiosa de homogeneização, de desqualificação do *outro* em prol de um *mesmo* universal, de um modo de percepção único (SILVA, 2004). A chegada desse *outro* da escola das Ilhas é vista como desestabilizadora, já que esse estudante insiste em afirmar suas raízes identitárias, ainda que inconscientemente, no seu jeito singular de falar, de agir, de ser e de ver o mundo. Daí ratifica-se a necessidade de projetos e propostas que possam oferecer caminhos para se romper com lógicas, práticas e concepções instauradas nos espaços educacionais urbanos que recebem estes estudantes, propondo outro olhar e outras práticas ao lidar com a diferença no cotidiano escolar.

Nossas inquietações, enquanto pesquisadores, têm nos levado a problematizar a necessidade de políticas públicas mais efetivas para as classes multisseriadas, já que estas são extremamente relevantes em contextos não urbanos, como é o caso das Ilhas. Apesar desta relevância social, elas não possuem o tratamento merecido pelo Estado e têm sido historicamente abandonadas, ignoradas, invisibilizadas pelas políticas públicas que, assentadas em ideais modernizadores e modernizantes, a concebiam como uma anomalia do sistema escolar e pressupunham a sua eliminação<sup>6</sup> para que se pudesse promover uma educação de qualidade em espaços não urbanos.

---

<sup>6</sup> As propostas de eliminação do ensino multisseriado caminham sempre no sentido de se promover a seriação escolar. Para tanto, são implementadas propostas como: 1) Garantia do funcionamento das escolas rurais, seguida da reorganização da distribuição das matrículas de modo que cada escola contenha apenas uma série, o que implica em um reordenamento da logística de transporte escolar do município (SANTOS, 2006); 2) Fechamento das pequenas escolas rurais multisseriadas e deslocamento dos alunos para Escolas Polos ou Escola Núcleo, estabelecimento de médio ou grande porte que, recebendo os alunos das escolas multisseriadas

Apesar do grande número de classes multisseriadas<sup>7</sup>, principalmente na região nordestina, a realidade desses espaços mostra um quadro extremamente precarizado. Os espaços físicos recebem pouco investimento, os professores vivem sobrecarregados de trabalho, já que realizam, muitas vezes, atividades de docência, coordenação, faxina, preparação e distribuição de merenda, dentre outras. Além disso, a rotatividade docente nestes locais é imensa e, em grande parte, falta apoio das Secretarias de Educação; além de prevalecer um currículo inadequado e metodologias pouco apropriadas ao contexto da multisseriação (HAGE, 2005). Outro entrave no desenvolvimento dessas classes é que os saberes e modos de vida das gentes do mar costumam ser desconsiderados nas propostas pedagógicas e nos materiais e livros didáticos adotados nesses locais, com base nas políticas públicas.

O Estado, ao invés de responder às necessidades das classes multisseriadas, desenvolvendo projetos que contribuam para melhorar suas condições de infraestrutura, de recursos didáticos, de condições de trabalho, de remuneração, formação docente, etc, trabalha na perspectiva da sua extinção. Neste quadro, as iniciativas desenvolvidas sobre as classes multisseriadas têm sido a Nucleação Escolar e o Transporte Escolar de crianças das escolas das Ilhas para as escolas do Continente. Este fenômeno de “migração por um turno” como denomina Santos (2006), tem sido ainda raramente estudado, apesar de sua forte presença no cenário educacional brasileiro nas últimas duas décadas, sobretudo após as reformas educacionais advindas da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que gerou grandes implicações e mudanças nas políticas de financiamento e gestão das escolas.

A escassez de estudos sobre a temática da passagem de estudantes de escolas das Ilhas para as do continente, tem nos permitido construir algumas alternativas político-pedagógicas de intervenção entre pares e de acompanhamento, bem como de formação de professores, na perspectiva de que o trabalho docente possa considerar as diferenças dos sujeitos como disposições para os processos de aprendizagens e inclusão social.

---

distribuem-nos em séries, separadamente; 3) Fechamento das escolas multisseriadas e deslocamento dos alunos para escolas da cidade.

<sup>7</sup> Segundo Lage e Boehler (2013) existia no Brasil, em 2012, um total de 56.714 classes multisseriadas, que atendiam 1.469.152 estudantes, o equivalente a 9% dos alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.



Ratifica-se, ainda, a necessidade de pesquisas sobre os ritos de passagem de estudantes do 5º ano de classes multisseriadas de escolas das ilhas para escolas urbanas do continente pela percepção de que, além da aculturação, há uma tensão marcada por três fases distintas: a chegada, nos primeiros meses; a adaptação, nos meses seguintes; e a conversão, a partir do segundo ou terceiro ano na escola. Esse processo merece ser mais estudado, já que é marcado por uma constante angústia nos estudantes entre serem e não serem provocados pelo duplo pertencimento geográfico/cultural a que estão submetidos: ser da Ilha ou do continente.

Nesta perspectiva, os estudos sobre os ritos de passagem tornam-se essenciais e, para melhor entendimento dessa questão, dialogamos com Van Gennep (2008), que concebe o rito como representação de uma transformação, a partir do qual o sujeito deixa de ser o que era para ser outra coisa em potência e apresenta ainda o risco da reflexão, pois neste momento o sujeito reflete sobre o seu papel em um determinado grupo social, seus valores e questões morais, para seguir no processo de agregação de uma nova identidade. Para este autor, o rito se divide em três movimentos, a *separação* (que é o rito propriamente dito), a *margem* (o entre-rito e o imediatamente pós-rito, o liminar) e a *agregação* (a nova identidade pós-rito). Os ritos de passagem marcam, do ponto de vista simbólico, uma transição social, implicando novas disposições sobre a formação dos sujeitos ou modos de enfrentamento e negação por parte dos mesmos, evidenciados pelas marcas da passagem.

Pensar os ritos de passagem de estudantes de escolas multisseriadas da Ilha de Maré para escolas seriadas do continente, vai além de focar no processo de transição. Significa, para além disso, refletir sobre esses três movimentos elencados por Van Gennep (2008), já que os estudantes das escolas da Ilha de Maré com classes multisseriadas, ao se deslocarem diariamente para a escola do continente, para estudar os Anos Finais do Ensino Fundamental, vivem um rito de passagem caracterizado por um *triplo deslocamento*: mudança de ambiente geográfico (saem das áreas marítimas para o continente); mudança de nível de ensino (dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental) e mudança na forma de organização da escolaridade (do ensino multisseriado, para um ensino seriado, com um(a) professor(a) para cada disciplina, na escola do continente). Ainda é possível considerar o deslocamento em torno das práticas culturais, modos de se relacionar com o tempo, dentre outras mudanças que são vivenciadas ao longo desse percurso.

Esses ritos, que se caracterizam pelas suas singularidades e apesar de atingirem grandes contingentes de estudantes, têm sido escassamente estudados, implicando em outras possibilidades e diálogos sobre as mobilidades vividas pelos sujeitos, bem como pelos silenciamentos, abandonos ou modos de resistências que são construídos por eles para permanecerem nas escolas urbanas, sem negarem suas identidades.

Postas essas questões iniciais sobre diferenças, ritos de passagem e multisseriação, buscaremos discutir modos próprios como temos desenvolvido ações de colaboração e de intervenção pedagógica entre pares, possibilitando novos olhares sobre processos de mobilidade, Ilha-continente, vividos pelos sujeitos das escolas com classes multisseriadas, a fim de que possam ter assegurado a continuidade de seus processos de escolarização.

No que diz respeito à oferta de vagas e saída dos estudantes das escolas da Ilha, a Prefeitura de Salvador oferece matrículas apenas para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, os estudantes habitantes da Ilha de Maré são obrigados a migrarem para as escolas do continente, diariamente, para darem continuidade aos seus estudos. O deslocamento casa-escola-casa tem sido um percurso cansativo, desgastante e perigoso. Em dias chuvosos e com ventos fortes as crianças são expostas aos perigos da travessia no mar. No percurso, feito em barco, passam por momentos tensos, expõem-se, ainda, ao frio intenso, nos meses chuvosos de maio a agosto. Ao chegarem às escolas do continente, saindo de classes multisseriadas sofrem com problemas já citados, tais como: preconceito, exclusão social, não se sentem acolhidos, nem encontram currículos e metodologias adequadas à sua realidade e identidade sociocultural. A reprovação e evasão escolar passam a ser frequentes entre esses/as estudantes, além disso, os professores costumam desconhecer informações sobre a vinculação dos/as estudantes com os territórios que vivem, sobre a distância que percorrem e muitos possuem uma representação negativa sobre o contexto da multisseriação.

Esse texto insere-se numa temática silenciada e invisibilizada nas políticas públicas - a dos ritos de passagem e inclusão de estudantes de escolas de áreas rurais nas escolas da cidade -, exigindo aprofundamento teórico-metodológico, tendo em vista que contempla um grande contingente de estudantes brasileiros.



Em notas conclusivas, evidenciamos neste artigo a necessidade de rompermos silêncios e fronteiras geográficas, sociais e culturais, no sentido de valorizar as particularidades das escolas das Ilhas e seu contexto ímpar de organização pedagógica, o das classes multisseriadas, assim como ratificamos a necessidade de adentrarmos na multiplicidade de temas e dilemas que se descortinam na passagem dos estudantes deste contexto escolar para o seriado das escolas do continente.

### **3 DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA: tempo escolar, diferença e encontro com o outro**

Pensar o direito à educação a partir da consideração das temporalidades dos sujeitos pressupõe assumir uma concepção temporal que supera a lógica de ritmo padrão e rígido, para uma outra concepção de tempo, enquanto simultaneidade, que pressupõe não a imposição, mas o encontro com o outro, baseado na coexistência e na interação.

Este estudo aponta a simultaneidade como uma possibilidade do tempo, em que a relação ética com o outro é condição para as práticas educativas. Vale ressaltar que essa relação ética com o outro pressupõe o seu reconhecimento, não como representação, mas como diferença, como irrupção do Outro, aquele que emerge de maneira intempestiva, imprevisível.

Isso significa o enfrentamento do reconhecimento distorcido do outro, lento, lerdo, atrasado, indisciplinado, desinteressado, desatento, com idade avançada, que tem problema em acompanhar o tempo escolar.

Enfim, essa racionalidade ética coloca em xeque a ideia de tempo como ritmo padrão, como aquele que quer se impor aos outros tempos sociais e às temporalidades dos sujeitos. Olhando para o interior da escola, para um tipo específico de relação pedagógica, a concepção de tempo, enquanto ritmo padrão, é problemática, pois insistir nessa ideia é impor um tempo que nega a condição de sujeito do Outro.

E assim, o tempo escolar, das duas escolas pesquisadas<sup>8</sup>, é convidado a reconhecer a existência e a legitimidade de outros tempos, para além do seu, seja o tempo da maré, o tempo do trabalho, o tempo das práticas simbólicas, o tempo livre e as temporalidades dos sujeitos.

No que se refere as escolas parcerias, afirmamos que a *Escola Municipal de Botelho* está situada na Ilha de Maré, foi fundada em 1977 como um projeto comunitário e hoje pertence a Rede Municipal de Ensino de Salvador. Para o ano letivo 2015 a escola conta com 97 alunos, sendo 34 da Educação Infantil, 42 do Ensino Fundamental e 21 de Educação de Jovens e Adultos, distribuídos em 07 (sete) turmas, sendo 04 turmas multisseriadas e 03 seriadas que funcionam nos turnos matutino, vespertino e noturno. No seu quadro funcional, a escola possui uma diretora, três professoras, uma cozinheira, quatro funcionários e um vigia. Esta escola tem a sua localização relativamente afastada da praia. Possui quatro salas de aula, uma sala de leitura, dois banheiros, uma cozinha com depósito para armazenamento da merenda escolar, uma secretaria e uma área comum, de circulação, que funciona como uma espécie de refeitório para as crianças da Educação Infantil. No que se refere ao IDEB esta escola não possui o indicador, pois não se enquadra no perfil estabelecido pelo MEC para a realização da Prova Brasil.

O *Colégio Estadual Marcílio Dias* situa-se na Rua Benjamim de Souza s/n, Estrada da Base Naval de Aratu, São Tomé de Paripe, no subúrbio do município de Salvador, sendo a escola de Ensino Fundamental II mais próxima da Ilha de Maré, o que justifica o atendimento às crianças desta localidade. O Colégio oferta a Educação Básica, em suas etapas de Ensino Fundamental I (1º a 4º série), Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) e Ensino Médio no sistema regular, e os Tempos de Aprender I e II, modalidade EJA. Atende alunos do bairro de São Tomé de Paripe e de Ilha de maré. Os dados de matrícula 2015 o Colégio apresentou o seguinte número de alunos: Matutino: 479; Vespertino: 82; Noturno: 136, perfazendo um total de 697. Em relação ao desempenho da escola, através do IDEB, no ano de 2013, a escola apresentou o índice de 2,1, que representa uma melhoria em relação ao IDEB de 2011 que foi de 1,9. No entanto, o desempenho alcançado está abaixo da meta estabelecida para o período que era de 2,7.

---

<sup>8</sup> Fazemos aqui referência as duas escolas parceiras do referido projeto vinculadas ao município de **Salvador**, especialmente a Escola Municipal de Botelho, localizada em Ilha de Maré, situada a 2km de São Tomé de Paripe, e o Colégio Estadual Marcílio Dias, localizado no bairro de São Tomé de Paripe, no Subúrbio Ferroviário, na Capital baiana.

Tomando o cenário em que estão localizadas as escolas e as ações desenvolvidas sobre processos de acompanhamento e aprendizagem dos estudantes da Ilha que migram para o continente para continuarem os seus estudos, apreendemos que o ritmo aparece na pesquisa como um tempo objetivo, ora porque é uma propriedade biológica do indivíduo, ora como sincronização do sujeito a um tempo que lhe é exterior. Nessa perspectiva temporal, o outro não é concebido como sujeito, espera-se, ao menos intencionalmente, sua passividade. Mas, ao contrário disso, o que se constata é que a ritmação esbarra na resistência e na insubmissão do outro.

Os tempos sociais, sejam o da maré, do trabalho, das práticas simbólicas e o livre, são irreduzíveis à tentativa de dominação pelo tempo escolar. Já em relação às práticas educativas, propriamente ditas, a constatação pelas professoras de que os alunos têm ritmos totalmente diferentes pode ser tomada como um indício de que a tentativa de imposição de um tempo único, homogêneo, não se dá sem conflito ou tensão.

A emergência de uma outra concepção de tempo escolar, que supere a ideia de ritmo padrão, pressupõe a consideração do reconhecimento do outro como condição para a existência do tempo, aqui concebido como simultaneidade. Para tanto, alguns desafios talvez necessitem ser enfrentados: a) a classificação abstrata do aluno; b) a redução do sujeito à condição de aluno; c) a dificuldade da escola em reconhecer a legitimidade do modo de vida da comunidade; d) o predomínio de uma concepção biunívoca de interação pedagógica.

Quanto ao primeiro desafio, há que se apontar, com base no próprio Levinas (2011a), o esgotamento da representação como maneira de conhecer o outro. Como já foi defendido em capítulo anterior, o outro, na verdade, é irreduzível a qualquer tentativa de representação. Ele se mantém Outro, independente da minha competência representacional. Isso pressupõe uma abertura para que o outro diga quem ele é, se mostre, ocupe o seu único lugar no mundo e exerça o seu direito de ser outro. Exemplos de representação problemática estão na classificação como forma de reconhecimento distorcido do outro. Não é de hoje que ela é utilizada por diferentes pedagogias. Essa classificação tem uma estreita ligação com os processos de biologização ou naturalização da sociedade. O reconhecimento do outro como o diferente desafia a escola que precisa lidar com diferentes outros.

Já em relação ao segundo desafio, a criança vivencia diferentes condições sociais, trata-se de uma pluralidade de experiências. Como sujeito, participa de várias expressões do viver. A vida na Ilha de Maré reveza-se entre estudar, ensinar-aprender, brincar, pescar, mariscar, festejar, contemplar, viajar, amar, e por aí vai...

No que se refere ao terceiro, a Ilha se aproxima daquilo que Diegues (2004) chamou de maritimidade, um conjunto de diversas práticas (econômicas, sociais e, sobretudo, simbólicas) que decorrem da interação entre os seres humanos com um espaço singular e diferente do continental: o espaço da Ilha. Suas especificidades são legítimas e merecem ser reconhecidas e valorizadas. A escola tem dificuldade de reconhecer essa legitimidade, talvez pela sua relação historicamente direta com os valores e o modo de vida próprios do mundo urbano-industrial.

Quanto ao último desafio, numa relação biunívoca, tem-se a correspondência entre dois conjuntos, a cada elemento do primeiro corresponde um elemento do segundo, e vice-versa. Esse modelo de interação é por demais mecânico. Apesar de ser comum, essa não é a única forma de interação possível em sala de aula. Existem outras que possibilitam múltiplas relações, muito mais enriquecedoras.

Enfrentar tais desafios pode significar o ponto de partida para se pensar uma escola em que o outro se sinta melhor acolhido. Fazendo analogia dessa escola com a “casa de Levinas”, como argumentou Milovic (2004), onde esse outro poderá se sentir acolhido?

[...] onde esconder-se neste mundo perigoso, onde encontrar lugares seguros? Seguramente não na casa de um utilitarista cujo cálculo nos pode extraditar os criminosos. Não na casa de um kantiano que sempre tem de dizer a verdade. Eu teria muitas dúvidas sobre a casa de um habermasiano, porque tudo pode acontecer com a nossa vida até encontrarmos uma solução discursiva. Teria também muitas dúvidas na casa de um pós-moderno, orientado pela perfeição estética da sua própria vida. (2004, p. 119-120)

Então, que lugar é esse? “O único lugar seguro parece a casa de Levinas aberta para Outrem, essa casa que nos oferece hospitalidade sem reciprocidade, além da influência econômica [...]” (2004, p. 120). No entanto, adverte Milovic, “casa” aqui não é “[...] um espaço real, porque o espaço remete à metafísica da presença. Temos de neutralizar o espaço para abrir a possibilidade do tempo. Com a afirmação do Outro, abre-se o futuro, a perspectiva do tempo, da história” (MILOVIC, 2004, p. 120).

Ao remeter essa ideia de encontro com o Outro, sem confundir esse encontro com fusão ou harmonia, mas entendê-lo como diferença, sou levada a pensar a educação como um ato não apenas ético, mas também político. A política aqui é pensada no sentido atribuído por Rancière (1996), como acontecimento, como manifestação do dissenso, como desentendimento. Essa ideia se aproxima do conceito de política de Levinas (2011a), que a considera como afirmação da diferença.

Política, em Rancière (1996), é acontecimento; acontecimento, em Levinas (2011a), é tempo. Nesse sentido, pode-se afirmar que o tempo do encontro com o outro é acontecimento, em que eu e o outro interagimos, coexistimos, mas nos mantemos afastados. Se a condição do tempo é a relação inter-humana, uma relação simultânea, como pensar o tempo escolar? Como promover a conciliação entre socialização e subjetivação? Como dar a chance ao Outro de aprender mais uma forma de se relacionar com o tempo, o do relógio, para viver na sociedade contemporânea, onde muitas práticas sociais estão imbricadas, sem desconsiderar tantas outras formas de se relacionar com o tempo? Vale a pena retomar a discussão para dizer um pouco mais sobre a importância das ideias de coexistência e interação com o outro.

Seguindo esta pista, retomamos a reflexão bakhtiniana sobre a relação complexa entre compenetração e acabamento, no âmbito das práticas de interação humana. Apesar de Bakhtin (2003) se referir à atividade artístico-literária, aqui nos interessa pensar o campo da educação.

A compenetração é o primeiro momento da atividade estética, afirma Bakhtin (2003). Em relação ao Outro, “[...] devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele como que coincidir com ele [...]. Devo adotar o horizonte vital concreto desse indivíduo, tal como ele o vivencia”. Mas, alerta Bakhtin, que “[...] a compenetração pura, vinculada à perda do nosso único lugar fora do Outro, é quase impossível e, em todo caso, totalmente inútil e sem sentido” (BAKHTIN, 2003, p. 23-24).

O acabamento, essa outra dimensão das atividades ética e estética, começa quando estamos de volta a nós mesmos, ao nosso lugar fora do Outro. Esse excedente da minha visão estética, só eu “[...] posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim [...].” (Idem, 2003, p. 23). Essas duas ações de compenetração e acabamento são infinitamente variáveis, dependendo das situações da vida. E, além disso, não

se sucedem de modo cronológico, são ações intimamente entrelaçadas, por assim dizer, inseparáveis.

Mas não se pode esquecer as advertências de Faraco (2010b) sobre a crítica do próprio Bakhtin à visão estética ou ao esteticismo. Em outras palavras, a visão estética se justifica:

[...] se não ultrapassar suas próprias fronteiras. Se ao invés disso, ela tem a pretensão de ser uma visão do existir único e singular na sua eventicidade, então ela é condenada a apresentar uma parte abstratamente isolada como se fosse o todo efetivo. (2010b, p. 152)

Aproximando a reflexão de Bakhtin (2003) para a educação, é possível afirmar que reconhecer o aluno, não significa abandonar o meu lugar de professor. Pelo contrário, diante do outro, o aluno, devo assumir o lugar único que ocupo perante ele. Daí a necessidade do duplo movimento que ocorre no tempo do encontro, a compenetração e o acabamento.

Diante das provocações de Bakhtin (2003) e Levinas (2011a, 2011b), o tempo escolar, como tempo do encontro com o Outro, marcado pela imprevisibilidade, pelo risco, pela aventura e pela abertura, pode possibilitar um duplo enriquecimento, o do professor e o do aluno, que passam a ver, nas tensões interativas, oportunidades de fazerem dialogar e coexistir diferentes visões de mundo.

Essa concepção de tempo escolar, como acontecimento, como simultaneidade, contribui para repensar o lugar do professor, que não se restringe, claro, a reconhecer o outro tal como ele é, diferente. O professor passa a ser aquele que, diante dos seus alunos, não abre mão do seu lugar no mundo.

Pensar a educação nessa perspectiva é superar a ideia de trabalho sobre os outros, pela ideia de trabalho com os outros, em que o professor assume o lugar de instaurador da discursividade sobre temas, conhecimentos, saberes e situações, que contribuam para o processo de inserção dos seus alunos no mundo. Isso significa assumir diante do outro uma posição diferente da do mero informante, mas aquele que expressa valoração ético-estética do mundo do outro. Por outro lado, esse encontro, que não abre mão do lugar exotópico do professor, pressupõe abertura para o risco, a incerteza, a insegurança, a contestação, o conflito e o dissenso.



Enfim, não acredito que o ritmo padrão seja a única possibilidade de existência do tempo escolar e, muito menos, a mais desejada. Além disso, insistir nele é insistir num modelo que se encontra no limite do seu esgotamento. Se for levada em consideração a reação do outro, que não se submete à imposição de uma sincronização, com a justificativa de socialização, de inserção no mercado, de preparação para a vida, então, insistir no ritmo como tempo escolar, é perder a oportunidade de pensar a educação, a partir do reconhecimento do outro. Não parece fazer sentido afirmar que o outro quer abrir mão da educação escolar. Na verdade, ele quer ter assegurado o seu direito à educação, mas sem abrir mão do seu lugar de outro.

Tudo isso aponta para se pensar o tempo escolar como simultaneidade, que pressupõe, não a imposição, mas a coexistência de múltiplos tempos e temporalidades, sejam eles, individuais, sociais ou naturais.

Um balanço dos nossos estudos e ações desenvolvidas até então no âmbito da pesquisa *“Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”* coloca-nos diante da urgente necessidade de uma escuta sensível acerca das expectativas que os estudantes das Ilhas, egressos de escolas multisseriadas, têm ao ingressarem na escola do continente e de como vivem estes ritos e suas implicações com tais processos de transição. Além disso, confirma nosso compromisso de problematização em torno de temáticas e realidades invisibilizadas como a da multisseriação, da inclusão de estudantes de escolas das Ilhas nas escolas do continente, da aculturação e dos ritos de passagem vivenciados nesse processo, a fim de promover a ampliação de outros olhares sobre os discursos e concepções instauradas nos diferentes contextos educacionais pesquisados.

Acredita-se que a persistência no desenvolvimento de novas pesquisas e na criação de ações e propostas didático-pedagógicas mais inclusivas e acolhedoras para os estudantes das Ilhas nas escolas urbanas do continente favorecerá a garantia do Direito à educação que reconheça os sujeitos na sua forma particular de existência e que fuja dos estereótipos. Para isso, aposta-se na articulação universidade/escolas de Educação Básica e nos estudos que valorizem as interfaces entre Ilha/Continente, destacando, significativamente, modos diversos de respeito às diferenças e superação das desigualdades de raça, gênero, de condições sociais e de origem dos sujeitos.

Espera-se, por fim, que os novos caminhos e horizontes descortinados a partir das pesquisas e ações já iniciadas como ação de pesquisa-ação-formação colaborativa, possibilitem inovações educacionais que possam legitimar a nossa crença de que é possível fazer de cada espaço educacional um local onde caibam todos os mundos e sujeitos, respeitando-os.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 27 nov. 2012.
- DIEGUES, Antônio Carlos. **A pesca construindo sociedades: leituras em antropologia marítima e pesqueira**. São Paulo: NUPAUB; USP, 2004.
- FARACO; Carlos Alberto. O espírito não pode ser o portador do ritmo. **BAKHTINIANA**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 17-24, 2. sem. 2010a.
- FARACO, Carlos Alberto. Um posfácil impertinente. In: BAKHTIN, Mikhail. **Por uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João editores, 2010b. p. 147-158.
- HAGE, S. M. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.
- LAGE, A. C. M. e BOEHLER, M. Multissérie em questão: Classes multisseriadas formam um contingente enorme em escolas do campo de todo o Brasil, mas continuam marginalizadas. In.: *Letra A*. Belo Horizonte, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Faculdade de Educação/UFMG, ano 9 - nº 36, p. 8-11, out./nov. 2013.
- LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2011a.
- LEVINAS, Emmanuel. **Le temps et l'autre**. Paris: Presses Universitaires de France, 2011b.
- MILOVIC, Miroslav. **Comunidade da diferença**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.
- RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento** – política e filosofia. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.

SANTOS, F. J. S. dos. **Nem “tabaréu/ao”, nem “doutor/a”, o/a aluno/a da roça na escola da cidade:** um estudo sobre escola, cultura e identidade. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

SILVA, L. M. da. **A negação da diferença:** um estudo sobre as interações de alunos com deficiência visual na escola pública. Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade. 2004, Disponível em: [http://www.cdi.uneb.br/pdfs/teses/2004/luciene\\_maria\\_da\\_silva.pdf](http://www.cdi.uneb.br/pdfs/teses/2004/luciene_maria_da_silva.pdf)

SKLIAR, C. **A educação e a pergunta pelos Outros:** diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/FRAN%C3%87A/Documents/Downloads/1244-15464-1-PB.PDF> Acesso em 28 setembro 2013.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros:** a reflexão francesa sobre a diversidade humana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

NAÇÕES UNIDAS, **Convenção dos direitos da Criança**, de 1989

VAN GENNEP, A. **Los ritos de paso**. Madrid: Alianza Editorial, 2008.