



AMARRANDO DIFERENTES FACES DO SABER:

cotidiano, brincadeira e educação do povo da Barra

Carmem Maria Aguiar

RESUMO - *Amarrando diferentes faces do saber: cotidiano, brincadeira e educação do povo da Barra.* Este artigo traça os contornos mais marcantes do processo que resultou em uma espécie rudimentar de casamento entre a formalidade do ensino escolar e a informalidade do trabalho educativo estabelecido entre mestre e aprendizes, em uma comunidade semi-isolada. Para a escola funcionar, foi preciso ajustar o conteúdo e os procedimentos da educação formal a um processo tradicional, radicalmente diferente, de aquisição e transmissão de conhecimentos — em que as brincadeiras exercem uma função social e pedagógica fundamental. Embora não sirva indistintamente como modelo referencial — entre outros motivos, por se tratar de um reduto cultural específico, com características bastante particulares — é importante observar o modo exemplar com que pais, professoras e crianças, interferem no trabalho na escola, valorizando seu conteúdo, a partir da sua concepção de vida, sua história e crenças.

Palavras-chave: educação; cultura; aprendizagem; escola; brincadeiras.

ABSTRACT - *Uniting different aspects of knowing: every day, play and education of the people of Barra.* This article surveys the more interesting characteristics of a process that produced a rudimentary combination of formal schooling and informal education which was established between masters and pupils in a semi-isolated community. For the school to work, it was necessary to adjust the curriculum and the procedures of formal education to a radically different traditional process of acquisition and transmission of knowledge in which play exercises a fundamental social and pedagogical function. Although it does not indistinctly serve as a referential model — among other reasons, because it deals with a specific cultural stronghold with very special characteristics — it is important to observe the exemplar way that parents, teacher and children interfere in school work, valorizing the curriculum with their conceptions of life, history and beliefs.

Key-words: education; culture; learning; school; play.

O trabalho de pesquisa, abordado neste texto¹, se refere a uma comunidade de negros (formada por aproximadamente 400 famílias, com uma média de três a quatro filhos) que vive semi-isolada no sudeste do Estado de Tocantins, na região Norte do Brasil. Trata-se de um povo, cujo sistema matriarcal representa apenas um dos aspectos que diferenciam sua organização sócio-cultural da dos indígenas e dos brancos sertanejos brasileiros, que, como eles, vivem na zona rural. Para possibilitar uma melhor compreensão do contexto sócio-cultural em que se insere este trabalho, é preciso traçar, mesmo que de forma sucinta, as principais características que marcam o cotidiano desse povo — extraídas de um estudo etnográfico anterior (Aguiar, 1994).

Na confecção de alguns artesanatos, por exemplo, percebe-se a sua habilidade em lidar com quantidades. Para a confecção do tapiti (canudo feito de palha, utilizado para espremer a massa da mandioca ralada, para fazer farinha) utilizam exatas 21 tiras da seda do buriti, uma palmeira nativa da região. Usar uma maior ou menor quantidade de tiras torna o tapiti imprestável. Muitos objetos de uso doméstico, a arquitetura de suas construções, o trabalho com argila etc., denotam a capacidade que os membros dessa comunidade têm para lidar com conceitos matemáticos como quantidades, ângulos, quantias pares e ímpares e outros tipos de medidas.

A forma de encarar os problemas com a saúde, de enfrentar as doenças, também envolve um saber, um conhecimento ancestral sobre a natureza. Crenças, rezas e rituais amparam esta atividade ao lado da eficiente utilização de ervas medicinais. O sol, a lua e estrelas, os sinais de seca, de chuvas, frio e calor, as flores e os frutos, representam, para esse grupo, os marcadores do tempo, que servem de guia, que orientam seu cotidiano. Esses conhecimentos, adquiridos através do prolongado e íntimo contato com a natureza, foram e continuam sendo passados dos mais velhos para os mais jovens, através de várias gerações.

As atividades físicas também são regidas por marcadores de tempo, as estações do ano. Essas atividades são desenvolvidas de acordo com o ciclo da natureza. A atividade física que demanda um prazo maior para sua execução ocorre quando o tempo é mais frio nessa região, por volta do mês de abril a junho. Nessa época, fazem longas caminhadas para a coleta de frutos nativos e de ervas medicinais. São capazes de caminhar a passos rápidos até 60 km seguidos, saindo com o nascer do sol e parando quando ele está a pino. As danças e festas também são frequentes nesse período. Na época mais quente do ano (de julho a novembro mais ou menos), por outro lado, as atividades físicas envolvem, em geral, esforços físicos mais amenos. Ficam horas moldando o barro, amassado com os pés ou mãos, após umedecê-lo com água. As brincadeiras aquáticas com bolas feitas por eles mesmos e jogos de mira com cocos e sementes são comuns nessa época do ano. Entre os meses de dezembro a março, o cenário das atividades físicas ganha outras montagens. Nesta época, de chuvas, pode-se ver outros tipos de afazeres, cirandas, cantigas, brincadeiras, danças e

jogos, realizados principalmente sob chuva grossa e passageira. Um jogo, uma verdadeira coreografia: é o cata-pingos. Existem atividades, é bom notar, que resistem às mudanças do tempo. É o caso das brincadeiras de roda e da capoeira, presentes em todas as épocas do ano.

É importante destacar que, nessa comunidade, existe um grande número de deficientes físicos e mentais. Mas isso não os impede de levar uma vida integrada com os outros membros. Todos podem se casar e até ter filhos. Confeccionam objetos artesanais ou trabalham na roça. Participam também de muitas brincadeiras.

Esta introdução procura mostrar, em linhas gerais, as principais características que determinam a organização sócio-cultural da comunidade em questão. Em seguida será descrita a forma como funcionou, durante mais de cinco anos, a escola na Barra; a postura da comunidade e algumas dificuldades e limitações das professoras diante da nova proposta de ensino e aprendizagem. Nesse período, as professoras, da própria comunidade, tentaram, sem sucesso, ajustar o conteúdo e os procedimentos da educação formal, próprios do ensino básico escolar, às crianças, acostumadas com um processo radicalmente diferente. Na sequência será abordada uma outra forma de ensino e de aprendizagem no grupo. A relação entre o mestre e o aprendiz, onde o processo de aquisição e transmissão de conhecimentos convive em harmonia com a informalidade tradicional dos membros da comunidade. A última parte procurará delinear o processo que resultou numa espécie rudimentar de casamento entre a formalidade do ensino escolar e a informalidade do trabalho educativo estabelecido entre mestre e aprendiz. Nesse sentido, um dos aspectos mais representativos da cultura do povo da Barra, que portanto merece destaque, é a função social das brincadeiras, do espírito lúdico, presentes em praticamente todas as atividades do grupo, até mesmo nas cerimônias religiosas e, atualmente, na escola.

O cotidiano da escola

Na escola da Barra da Aroeira, a metodologia de ensino e o conteúdo das disciplinas teoricamente não diferem, por imposição da própria Delegacia de Ensino, das demais escolas públicas da região. Lá, como nas outras escolas do município, existe a expectativa de que as crianças decorem as letras do alfabeto, que sigam as lições da cartilha fornecida pela prefeitura. Espera-se que os alunos aprendam a ler e a escrever.

Mas, é bom lembrar, não são poucas as divergências, disseminadas por todos os cantos do país, em relação aos objetivos da alfabetização, e a várias outras questões já antigas da Educação Formal. São questões frequentemente debatidas em seminários, reuniões científicas ou em publicações especializadas em educação. Encontramos, conforme destaca Kramer (1986), "(...) desde aqueles que entendem a alfabetização como o domínio da mecânica da leitura e da

escrita, até os que a concebem como um processo de compreensão e expressão de significados (Moyses, 1985; Gnerre e Cagliari, 1985 e outros)”.

“De um lado”, continua a autora, “valoriza-se o produto final, a partir de uma compreensão de alfabetização enquanto aquisição de mecanismos; de outro lado, enfatiza-se a construção, a partir de uma compreensão da alfabetização enquanto processo de produção da leitura e escrita”. E conclui: “(...) ou se ensina passiva e mecanicamente as crianças a ler e escrever ou se possibilita seu contato e convívio com produções (jornais, revistas, etc.), favorecendo sua construção ativa e dinâmica do código escrito.”

Na Barra da Aroeira, antes do início formal da escola, as duas professoras, da própria comunidade e por ela escolhidas, tendo aceito a indicação, passaram por um período de treinamento fora da comunidade. Receberam os materiais didáticos básicos, ou seja, lápis, cadernos, giz, lousa, cartilhas e um manual do professor produzido pelo antigo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Este material, como muitas vezes acontece na rede pública de ensino, não foi suficiente. Como em todas as escolas públicas municipais da região, a remuneração das professoras da Barra é irrisória, equivalente, na época da pesquisa, a um quarto do salário mínimo, com o agravante de ficarem sem receber, às vezes, até por seis meses seguidos.

Embora tenha tantos pontos em comum com as escolas da rede oficial de ensino de outras localidades, ainda assim a escola ou a educação formal na Barra, durante seus mais de cinco anos de existência, tem funcionado com uma série de particularidades que merecem ser apontadas.

Um desses aspectos, que aqui cabe ressaltar, é que a escola é frequentada por todas as crianças da comunidade, independentemente do fato de serem “normais” ou apresentarem graus variados de “deficiência física e mental”. As pessoas da comunidade alegam que todas as crianças, se tiverem interesse, podem aprender. Muitos adultos afirmam sua crença de que um dos principais ingredientes que deve nortear a relação ensino/aprendizagem é a consideração pela vontade das crianças, para que estas possam dispor de toda a sua capacidade, partindo do seu próprio interesse. Neste sentido, as duas professoras da comunidade chamam a atenção para o fato de que, entre as crianças que frequentam a escola na Barra, muitas das que apresentam deficiência estão no mesmo nível, às vezes até mais integradas no processo de aprendizagem, que as ditas normais.

As crianças da Barra têm hábitos muito diferentes das crianças de outras localidades próximas, assim como os pais e professoras. Muitos dos problemas que surgem diariamente na sala de aula, embora aparentemente iguais aos de outros lugares, têm, na verdade, origens diferentes. As diferenças começam, muito antes de as crianças chegarem à escola, na relação com os seus primeiros professores, os mestres-artesãos. Pelo fato de ser um povo que vive semi-isolado, as crianças recebem dos próprios artesãos os ensinamentos essenciais para as necessidades básicas, como a confecção de objetos e utensílios. Nesta rela-

ção, as crianças aparentemente não são pressionadas a aprender sem que tenham interesse; até porque, depois de adultas, cada uma vai executar as tarefas ou artesanatos de acordo com suas habilidades. Parecem também dispor do tempo que for necessário para a aprendizagem. Os mestres das atividades, por sua vez, possuem, de acordo com o valor atribuído pela própria comunidade, uma “capacitação inegável” para executar suas tarefas e, na hora de ensinar, são despreziosos, e trabalham sem pressa e com aparente prazer.

Justamente uma das dificuldades das professoras em seguir as recomendações do manual do MEC ocorre em relação à disciplina das crianças em classe, o que já criou problemas entre pais, alunos e professores. Segundo as professoras, foram necessários mais de dois anos para que as crianças se habituassem a permanecer por mais de uma hora dentro da sala de aula. É interessante notar que, em seu ambiente natural, essas mesmas crianças estão acostumadas a ficar até uma tarde inteira modelando argila ou executando uma outra atividade do gênero.

Um outro ponto relevante a considerar é que as professoras reconhecem a dificuldade existente no aprendizado da linguagem escrita e também que o curso de preparação de professores (realizado numa cidade próxima) não foi suficiente para fornecer os subsídios necessários para uma possível solução dos problemas que surgem dentro da sala de aula.

Uma das professoras da Barra, diz que:

As coisa e o jeito de ensinar, dado lá no curso, não dão certo por aqui (na Barra). Lá na escola do curso, tem até polaco (sino) prá os menino saber a hora de sair e entrar na aula. Teve também um pedaço do curso que era preciso dizer o que foi ensinado aqui na escola; dissemos que foi dado o pedido no papel. Não precisou dizer se tinha dado certo, a hora venceu antes. Os menino daqui não liga prá quase nada que tem nos livro, e é custoso entender muita coisa até prá nós. (Diário de Campo, 1987/93)

Em outras palavras, as professoras fazem e admitem um programa para cumprir obrigações legais, mas dificilmente o desenvolverão. Elas alegam ainda que não têm nada contra a resistência das crianças em aprender uma atividade em que não enxergam a validade.

Um depoimento significativo da outra professora da Barra, feito logo após voltarem desse curso em Santa Tereza, recoloca a questão do que consideram como inadequação e ineficiência do curso de treinamento de professores:

No primeiro dia foi uma mulher falar sobre o curso. Ela falou muito tempo, mas coitada, a língua dela não ajudava a gente entender. Escutar ela deu uma canseira. Na hora da parada (intervalo) não teve ninguém que soubesse esclarecer o que havia sido dito por ela. As que tentaram, falaram coisa que também não deu para entender e uma delas disse que era muito estudada por falar de modo que ninguém entende. Eu pensei comigo: se for para eu ficar

desse jeito e ensinar as crianças a ficarem assim também, falando de modo a esconder mais do que esclarecer, e não servir para outros entender as coisas, é melhor deixar disso.

O aprendizado da cultura

Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao fato (...) de os homens terem uma atividade criadora e produtiva. É antes de mais o caso da atividade humana fundamental: o trabalho. (...) Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos. (...) Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. (...) Ao mesmo tempo, no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (...) (Leontiev, s/d)

Os procedimentos adotados na Barra da Aroeira dentro do contexto do ensino formal quase sempre se confundem com os utilizados no ensino informal. A descrição desses procedimentos torna possível uma reflexão sobre os dois tipos de aprendizagem nessa comunidade, onde parece ocorrer uma tentativa de adequação à educação formal da experiência com o ensino informal, através da transposição de diversas normas. Levando-se, evidentemente, em conta o contexto em que vivem, podemos dizer que, dentre esses dois tipos de ensino, aplicados de forma simultânea às crianças da Barra, o informal apresenta uma maior eficácia do que o formal. Como diz uma das professoras,

(...) no fim, a criança aprende a fazer pote, cesto de palha, e não sabe ler nem escrever.

Na Barra da Aroeira, praticamente todos os adultos, inclusive aqueles com deficiências de qualquer natureza, são capazes de fazer, com maior ou menor habilidade, seus objetos artesanais. Estes objetos atendem às suas necessidades; são, em geral, utensílios domésticos para o uso de sua própria família. Isto significa que sempre uma ou outra pessoa vai estar executando alguma dessas atividades, o que possibilita de alguma forma o contato diário das crianças com esses conhecimentos. É nesse processo que se dá a transmissão dos conhecimentos dos mais velhos para os mais jovens.

Entre as várias atividades executadas pelo povo da Barra, a confecção de utensílios de barro pode ser considerada uma das mais representativas desse processo de transmissão dos conhecimentos. Aquelas que se configuram como coletivas de ensino e aprendizagem, e nas quais alguém assume o papel de “mestre”. Uma das mulheres, que se destaca tanto pela habilidade para executar

modelagem de potes e outras vasilhas de barro quanto para ensinar essa arte para as crianças, tem uma opinião ilustrativa sobre esse processo no qual as crianças aprendem enquanto observam e modelam vasilhas junto com ela. Baseada em sua experiência, fala:

É bão tê uma porção de minino por perto quano tô fazeno pote, aumenta a farra; parece um punhado de jeito; isso é mais fâci de vê quano tão tudo junto. Os minino ruma otos jeito pá fazê pote e a gente vê e os oto tamém.

Ela explica que o trabalho é muito mais criativo quando dele participam muitas crianças; acabam surgindo formas variadas de se fazer os utensílios. O professor, nesse caso, não representa o único modelo disponível e as crianças podem encontrar o modo a que mais se adaptem. Ela diz:

Eles faiz mais tipo de pote quano junta punhado de gente; tem os que passa o tempo e num sabe fazê nada, deve de num tá na hora; eu gosto de ficá co' eles, num sei se ensino alguma coisa. Minino é bicho sabido, aprende tudo o que qué.

A descrição dessa experiência — em que “mestre” e aprendizes estão envolvidos num trabalho artesanal — pode ajudar a compreender melhor como se processa a transmissão de conhecimentos na Barra. Dona C., por exemplo, já inicia o trabalho de confecção de potes rodeada por um grupo de crianças. Inicialmente, sai para buscar o barro seco, próprio para este trabalho; na volta, coloca-o no pilão, do lado de fora de sua casa e começa a pilar o barro que vai sendo molhado aos poucos; nesta hora já tem criança trazendo água e ajudando a molhar o barro. Ela não diz nada no sentido de sugerir o que deve ser feito, e continua até obter uma massa lisa; segundo ela, pilar o barro é uma atividade simples que não necessita de explicação.

Já para escolher o barro, ela mostra qual é o mais recomendado, assim como chama a atenção quando o barro está no ponto de molde. Estes são os momentos em que fala sobre o que está fazendo; no restante do tempo canta e fala sobre qualquer assunto com as crianças. Quando o barro está pronto para ser moldado, ela pega uma parte e vai para um canto dar-lhe forma; as crianças que desejam trabalhar com o barro fazem o mesmo, pegando sozinhas ou pedindo ajuda para ela, e vão colocá-lo sobre uma folha de bananeira ou de outra planta adequada, para que não toque o chão. Ela se limita a responder as perguntas e observar as crianças que estão trabalhando e, ao mesmo tempo, brincando, falando, dando muitas risadas quando alguém conta algo engraçado ou quando faz um pote fora do ponto central e mostra para ela. O prestígio que tem entre as crianças é visível. Durante todo o tempo também demonstra sua satisfação com elas. Não se incomoda com nenhum tipo de pergunta, ou pote fora de forma, com potes que se quebram ou desmancham, ou quando alguma criança joga barro uma na outra ou nela própria — ela também joga barro nas crianças.

Estimulada a falar sobre seu trabalho, deixa entender que não ensina nada às crianças, que são elas mesmas que aprendem.

Ela diz também que assim como gosta de fazer as coisas da forma que tem vontade, acredita que as crianças devem fazer algo de acordo com suas próprias idéias. Sobre essa liberdade em seu trabalho com a criança, ela acredita que a vontade de fazer e aprender algo depende somente de cada um. A capacidade para fazer as coisas já nasce com as pessoas, basta que deixem-nas fazer do jeito que acreditam, desejam, ou sejam capazes. Ela cita exemplos das diferenças que percebe entre dois tipos de crianças: uma é a “sonsa”, a outra é a “afoita”. A criança sonsa, como diz, é a que demora mais a fazer uma determinada coisa, que tem muita paciência; a criança afoita é aquela que não se aquieta para fazer nada, está sempre agitada; uma é muito diferente da outra, mas para aprender não tem muita diferença, porque todas as duas dependem de conseguir um certo “sossego”, ou seja, um equilíbrio para poder executar qualquer tipo de atividade.

Acredita, enfim, que ambas demoram a encontrar um jeito para aprender as coisas, ou seja, que esses dois tipos de criança apresentam uma certa lentidão para esse tipo de aprendizagem:

Minino tem um jeito de aprendê; se num tem, ruma. Os grande e os piqueno aqui no mundo deve de sabê se ajeitá uns cos otos, pá sabê mostrá as picada (trilhas feitas no mato, representando o caminho mais fácil) já feita pos que vão nasceno, mostrano tudo pá dispois escoliê cum crença na escoia. Escoia custosa de fazê, é deixá um rumo pá pegá oto; uma coisa é certa: cada um faiz o que cumbina co'a vida dele.

Observando-se essa atividade de confecção de potes — e isto vale também para outra atividade qualquer — de modo superficial, a impressão que se tem é de estar diante de uma brincadeira, com argila ou outro material, da qual participam um grupo de crianças e um adulto, ou seja, uma farra em grupo. Na verdade, trata-se de uma típica relação de ensino e aprendizagem, onde o mestre possibilita a um grupo de crianças o contato direto com uma técnica específica.

O grupo de crianças observado, enquanto participava da modelagem do barro, apresentava condições visivelmente heterogêneas, tanto na idade cronológica quanto nas condições físicas e mentais, além das diferenças relacionadas ao grau de interesse de cada uma. Havia crianças que queriam apenas ouvir histórias e brincar com argila; outras interessadas na confecção de potes pequenos para brincar; outra precisava de um pote para buscar água. Todos esses interesses convivem juntos, sem que aparentemente um atrapalhe o outro. Como também não incomoda o fato de que nem todas as crianças participam da atividade do começo ao fim.

Adaptação da escola à cultura

Em linhas gerais, essa relação entre mestre e alunos, essa heterogeneidade entre os participantes, o aparente descompromisso com o ensino, o aspecto lúdico permeando todas as atividades; enfim, esse quadro todo que caracteriza o processo de transmissão de conhecimentos na Barra da Aroeira parece não mudar quando mudam as atividades. Seja na confecção de utensílios de palha, seja na fiação, no trabalho com o tear ou com a madeira. Mudam as atividades, mudam os mestres, mudam os alunos. Permanece, entretanto, a dinâmica que caracteriza a relação entre mestre e aprendiz. Onde se permite alternar trabalho/ensino com brincadeiras, estimuladas tanto pelos adultos como pelas crianças, e onde a grande quantidade de interferências ou interrupções provocadas por eventos exteriores ao processo de ensino não parece provocar qualquer transtorno.

Todos os moradores concordam que esse “espírito lúdico”, presente durante todo tempo em seus afazeres, não compromete a qualidade do artesanato nem a responsabilidade de cada pessoa, seja ela adulta ou criança. A separação desse “espírito” das atividades ligadas à prática escolar pode ter sido responsável pelo fracasso (segundo avaliação dos próprios moradores) do ensino formal na Barra. O fato é que, devido a uma diversidade de problemas com as atividades escolares, a comunidade parece ter percebido que os anos de experiência e tentativa com o ensino formal haviam sido pouco eficientes (as crianças não aprendiam a ler e escrever) e desgastantes para todos. Muitos alunos estavam deixando de frequentar as aulas, com a concordância dos pais.

Diante do quadro composto por enormes dificuldades em relação à adaptação de todos os envolvidos nas atividades com o ensino formal, e para não acabar de uma vez com a escola, esta passou a conviver com outros procedimentos, ou seja, tentando unir o conteúdo escolar com a vivência diária das crianças e de todos os moradores. Isto significa, por exemplo, que brincar, discutir temas ligados às preocupações do cotidiano, o próprio descompromisso e a não obrigatoriedade de comportar-se de acordo com o esperado no ensino formal (do ponto de vista da educação escolar municipal e estadual, veiculado pelos órgãos competentes e autorizados no Brasil), parecem ter prevalecido ao final, tornando as tarefas escolares um encontro prazeroso entre professores e alunos. Por outro lado, deixou de existir qualquer pretensão em estipular metas, objetivos ou prazos para o aprendizado da leitura e escrita. Com que os moradores também concordam.

As professoras da escola, as crianças e os próprios pais parecem ter descoberto que para as crianças se adaptarem à nova forma de aprender na escola — um local específico, tempo determinado e frequência diária — seria importante não quebrar uma tradição já incorporada ao processo informal de ensino, forjada na relação entre mestre e aprendiz. Descobriram com o tempo, e com a falta de sucesso na tentativa de convencer pais, crianças e as próprias professoras a manter os alunos sentados e quietos durante o período normal de funcionamen-

to das aulas, que estava se tomando cada dia mais improdutivo a tarefa de ensinar a ler e escrever.

Segundo as professoras, a mudança de postura não buscava apenas despertar nos alunos maior interesse pelas atividades escolares. O principal motivo que as preocupavam inicialmente era o risco cada dia maior de que o trabalho da escola acabasse definitivamente, já que ela nunca funcionou como as outras, devido às circunstâncias descritas anteriormente. É importante ressaltar, nesse contexto, que as professoras e muitos outros membros dessa comunidade passaram, depois de um longo período inicial de resistência, a considerar o aprendizado da leitura e da escrita uma questão de crucial importância na defesa das terras onde vivem.

O fato é que, atualmente, as crianças, os pais e professores, podem, como dizem alguns moradores, “*dormi sossegados*”. Todos reconhecem que aprender a ler e a escrever demanda tempo. Mas, como fazem no processo de aprendizado das atividades artesanais, não fixam prazos ou metas. Não existe qualquer expectativa de que em determinado tempo ou idade, a criança estará alfabetizada ou apta a confeccionar um utensílio qualquer.

Questionados sobre a eficácia deste procedimento, é comum ouvi-los dizer que:

si os minino num aprendê omeno, nós num perdeu o juízo, nem dexô a tal iscola prá lá. Ela vai ajudá os piquenu a nunca sai dessa terra. Hora dessa esi vai cabá aprendeno essas coisa da iscola. Minino aprende as coisa, é só tê pacênça e sabê o jeito.

Certamente esta decisão pode representar, para a educação escolar, uma infinidade de questões polêmicas. Mas, sem entrar no mérito de tais implicações, é preciso reconhecer que a alegria e a animação visíveis nas crianças traduzem, pelo menos, um cotidiano mais agradável na escola.

Hoje, as crianças já não são mais pressionadas a se comportar “adequadamente” diante do trabalho escolar. Ou seja, apoiadas por todos os envolvidos com o ensino escolar na Barra, as professoras acabaram recusando a idéia de que brincar, na escola, tem hora certa. Com esta mudança, o programa caminha num ritmo bastante elástico, que propicia uma maior tolerância, tanto por parte das crianças como da professora, em relação às atividades escolares — as quais, atualmente, estão mescladas de jogos e brincadeiras, que surgem com frequência durante as aulas.

A permissão, por exemplo, para levar cajazinho (uma fruta muito pequena) para a escola e brincar de passar um para o outro, atirar um no outro, melhorou a coordenação motora fina das crianças e o lápis passou a ser manuseado com mais facilidade. Sem que esta seja uma preocupação consciente, atingem o mesmo objetivo dos exercícios previstos para desenvolver a coordenação motora fina da criança, comuns em praticamente todos os programas das séries iniciais no trabalho de preparação para a alfabetização.

Este fato, o desenvolvimento da coordenação motora fina, ilustra alguns dos pontos favoráveis da adaptação da vida escolar aos costumes tradicionais da comunidade. A dificuldade continua no modo de organizar todas as atividades informais em benefício da aprendizagem da escrita e da leitura, que também é, de alguma forma, objetivo da escola na Barra. Nem todas as brincadeiras executadas dentro da sala de aula apresentam funções claras e objetivas, como no exemplo anterior. As professoras não parecem, de qualquer modo, preocupadas em fazer com que as atividades extra-curriculares venham favorecer uma convivência frutífera entre as atividades da escola e as do cotidiano. Mas reconhecem que o equilíbrio entre o brincar e o fazer ou aprender, como o que ocorre entre mestre e aprendiz na confecção dos objetos artesanais, favorece o desenvolvimento das crianças. Consideram, além disso, que a escola, como está, melhorou muito; a ausência e as saídas constantes das crianças para fora da sala de aula também diminuíram; antes saíam e não retornavam.

Na escola da Barra, observa-se que a divisão do tempo entre as diferentes atividades — por exemplo, o aprendizado do conteúdo das disciplinas ou as atividades lúdicas — é aleatória, uma repetição do que ocorre durante a aprendizagem da confecção de artesanatos, quando também não existem regras rígidas determinando o tempo que deve ser gasto em cada etapa. O fato é que, diferentemente do que acontece na maioria das escolas brasileiras, onde a brincadeira ou o jogo ocorrem num tempo e num espaço previsto e determinado, na Barra da Aroeira brincar e estudar foram admitidos no currículo, e não se pode afirmar que um deles tenha algum privilégio sobre o outro.

De qualquer modo, é visível a eficiência da relação de ensino e aprendizagem estabelecida entre mestre e aprendiz através da história do povo da Barra. O conhecimento envolvendo os afazeres domésticos, artesanais, religiosos e outros de cunho cultural, vem sendo transmitido há muitas gerações, sem que haja um tempo separado, definido e determinado para brincar e um outro para aprender.

Considerações finais

Como se pode observar ao longo do texto, não há entre o povo da Barra, entre os “educadores” de lá, sejam pais ou professoras, a intenção de produzir um saber ou uma educação mais ou menos popular. O que ocorre de fato é que os membros daquela comunidade simplesmente transmitem e adquirem conhecimentos, há várias gerações, de acordo com as necessidades impostas pelo contexto em que vivem. Este aspecto tradicional da sua cultura foi transportado ou adaptado para o ensino escolar, resultando numa união peculiar entre educação e cultura, que consegue amarrar diferentes faces do saber: aquelas que envolvem seus afazeres cotidianos, fortemente marcadas por valores socioculturais tradicionais, e as representadas pelo conteúdo veiculado pela escola. Esse pro-

cedimento, ou essa adaptação em mão dupla entre educação e cultura, requer dos educadores um saber em diferentes direções — a capacidade de discernir ou identificar o ponto de vista mais geral da sua comunidade, partindo de observações feitas na teia das relações socioculturais, e o conhecimento, por exemplo, da escrita, um código a princípio estranho à sua vida e suas necessidades.

Tanto as professoras como os próprios pais e crianças participam ativamente e se empenham nesse processo que envolve a crítica, seleção, transferência, adequação e reelaboração dos procedimentos associados ao ensino escolar. É um momento em que se manifesta a forte coesão do grupo no sentido de preservar sua autonomia e valorizar seus saberes. A comunidade procura, ao mesmo tempo, resguardar sua independência e encontrar alguma identidade com a nova modalidade de transmitir e adquirir conhecimentos. Partes do conteúdo e da forma do ensino escolar, assim como muitas regras do funcionamento da escola, são alteradas, o que dá a esta atividade uma cara muito parecida com o local, a cultura, onde está inserida.

Embora se trate de um reduto cultural específico, não servindo portanto como modelo para ser aplicado de forma indiscriminada, é importante observar o modo exemplar com que pais, professores e crianças, interferem no trabalho na escola, valorizando seu conteúdo, a partir da sua concepção de vida, sua história e crenças. Nesse mesmo sentido, pode-se dizer que o desconhecimento, por parte dos educadores, dos hábitos e valores sociais populares dificulta, ou até impede, uma eficiente transmissão de novos saberes — objetivo explícito do ensino formal. Olhar o cotidiano, as características culturais de cada grupo social, com mais atenção, pode fornecer importantes subsídios para a elaboração, sistematização e organização de novas formas de transmissão de conhecimentos, levando em consideração o que o saber popular faz com o mundo que está a sua volta, criando e recriando possibilidades.

É natural que haja pouca identidade e até uma certa desconfiança frente ao desconhecido. De um lado, o saber popular enfrenta a ciência com um certo temor, reage com hostilidade a um mundo ao qual não pertence, e não compreende a importância de adquirir novos conhecimentos, reconhecer novos códigos que, a princípio não lhe dizem respeito. De outro, muitos educadores desconhecem, o que quase sempre alimenta preconceitos, as características do meio em que a criança se desenvolveu, o saber diferenciado e próprio de sua cultura específica, que ela já carrega consigo, mesmo que muitas vezes de forma ainda incipiente. O prejuízo é duplo: despreza-se um saber popular, muitas vezes único e particular, que poderia abrir novas frentes para a elaboração do saber científico e, ao mesmo tempo, adotam-se procedimentos ineficientes de ensino, ao levar a criança por caminhos com os quais não têm nenhuma identidade; são muito comuns os casos em que a criança não consegue sequer descobrir o que está fazendo de errado, tal a estranheza frente ao que está sendo pedido pela professora.

Este texto trata de parte de uma pesquisa realizada em uma comunidade específica, com características bastante particulares, mas muitas das questões abordadas podem ser encontradas em outras realidades socioculturais. Apenas para reforçar um pouco a questão da transmissão e aquisição de conhecimentos, vale a pena retomar o exemplo das professoras da Barra. Elas receberam um treinamento relâmpago e voltaram à comunidade para aplicar o que haviam aprendido, mas o fizeram adicionando seu conhecimento e experiência da relação entre mestre e aprendiz. Esta associação garantiu a introdução, na educação escolar, de aspectos culturais conhecidos pelas professoras, que reconhecem sua importância. Estas mulheres, ao mesmo tempo professoras e membros do grupo, tateiam na direção que pode unir saber popular e escolar. O fato de professoras, pais e crianças, conversarem na tentativa de encontrar uma solução para os problemas surgidos no âmbito do ensino formal, transforma a atividade escolar num processo social e todos os envolvidos compartilham seus saberes e revelam suas expectativas.

Notas

1. Este trabalho foi apresentado no I Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, em Lisboa, Portugal, em janeiro de 1996. Ao texto original foi acrescentado apenas mais um item, a título de considerações finais.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, C. M. *Educação, Cultura e Criança*. Campinas: Papirus, 1994.
- BRANDÃO, C. R. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- KRAMER, S. *Diferentes Significados da Alfabetização*. Revista ANDE, Ano 5, No. 10, 1986.
- LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, s/
- MAGNANI, J. G. C. *Festa no Pedaco*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- QUEIROZ, M. I. P. *Bairros Rurais Paulistas*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1973.

Carmem Maria Aguiar é professora assistente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Rio Claro.

Endereço para correspondência:
Caixa Postal 6172-Unicamp
13083 - Campinas - SP