

SABERESFAZERES DO COTIDIANO: o currículo na/da escola do campo ribeirinha

Maritza Maciel Castrillon Maldonado¹

Edilma de Souza²

Recebido em: 29/07/2016 - Alterações recebidas em: 26/08/2016 - Aceito em: 27/08/2016

Resumo: Neste artigo trazemos as experiências vividas com crianças em uma comunidade tradicional de ribeirinhos, resultado de dois anos de pesquisa no Mestrado em Educação. A pesquisa teve como propósito acompanhar o movimento dos cotidianos que compõem a vida de crianças ribeirinhas que vivem às margens de um rio em meio à floresta amazônica. Deste modo destacamos, neste texto, os *saberesfazeres* de suas vidas para, em seguida, perceber como esses *saberesfazeres* habitam o currículo da escola. Para tanto, apostamos nos Estudos do cotidiano e na Cartografia para compor as narrativas das travessias do *espaçotempo* escolar ribeirinho, mostrando como a escola, mesmo com todas as dificuldades, inventa maneiras singulares de agir em seu cotidiano.

Palavras-chave: Cotidianos, *Saberesfazeres*, Currículo, Criança ribeirinha.

KNOWLEDGE AND PRACTICES OF EVERYDAY : THE CURRICULUM IN /OF SCHOOL OF FIELD RIVERINE

Abstract: In this article we bring the experiences with children in a traditional community riverine, result of two years of research in the Master of Education. The survey aimed to follow the movement of the everyday that make up the lives of riverine children who live on the banks of a river in the middle of the Amazon rainforest. Thus we point out in this text, the knowledge and practices of their lives, then see how these *saberesfazeres* inhabit the school curriculum. Therefore, we are investing in Estudos dos cotidianos and Cartography to compose narratives of crossings of the riverine school space-time, showing how the school, even with all the difficulties, invents singular ways to take action in their everyday.

Keywords: Everyday, knowledge and practices, Curriculum, riverine Children

INTRODUÇÃO

Para compor um tratado sobre passarinhos
é preciso por primeiro que haja um rio com arvores
e palmeiras nas margens.
E dentro dos quintais das casas que haja pelo menos
Goiabeiras
(BARROS, 2010)

¹ Professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, atuando no curso de pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: <maritzacmaldonado@gmail.com>

² Professora das redes públicas de ensino, municipal e estadual. Mestre em Educação. E-mail: <edilmasz84@gmail.com>

Para compor as linhas deste texto foi preciso entrar no universo das crianças ribeirinhas. Foi preciso adentrar a mata selvagem, banhar no rio e brincar nos quintais amazônicos para então escrevermos este artigo, resultado de uma pesquisa desenvolvida durante o Mestrado em Educação. O texto convida ao encontro com os movimentos da pesquisa de tipo cartográfica e aos deslocamentos provocados pelas conversas tecidas nas redes cotidianas do *espaçotempo* que a acolheu. O objetivo foi problematizar o currículo praticado, cartografando e narrando as práticas *socioculturais* cotidianas das crianças *ribeirinhasamazônidas*³, e, os atravessamentos com as redes de *saberesfazeres* escolares e os espaços de convivência.

Para desenvolver esta pesquisa, apostamos nos Estudos dos Cotidianos propostos por Alves (2015, p. 140), no sentido de pensar como “os *praticantes*⁴ do cotidiano tecem conhecimentos, sem as categorias, os conceitos, as noções e as ideias prévias aos quais estamos acostumados”. Partindo desse pensamento, buscamos a criatividade das pessoas ordinárias, conforme a descreveu Giard (1998, p. 13), ao apresentar a obra de Certeau: “Uma criatividade que se esconde num emaranhado de astúcias silenciosas e sutis, eficazes, pelas quais cada um inventa para si mesmo uma ‘maneira própria’ de caminhar pela floresta dos produtos impostos”.

Para perceber esse emaranhado de astúcias silenciosas e sutis, que inventam maneiras de caminhar, nos inspiramos nas pesquisas dos cotidianos que, segundo Alves (2015), buscam outras fontes de conhecimento na tessitura de *saberesfazeres* de experiências humanas e coletivas. Assim, foi nosso desejo, vivenciar o *espaçotempo* escolar que envolve os *praticantespensantes*⁵ do cotidiano em uma escola do campo localizada numa comunidade em uma Unidade de Conservação (UC⁶) denominada Reserva Extrativista Guariba-Roosevelt (RESEX⁷ Guariba-Roosevelt) no Estado do Mato Grosso. A comunidade São Lourenço, que habita, há mais de um século, as margens de um rio nominado Guariba e situa-se dentro dos limites geográficos da Amazônia Legal, foi o cenário escolhido para a pesquisa acontecer.

Com a pesquisa propõe-se a olhar por entre a fenda de um *espaçotempo* singular e plural que constitui subjetividades infantis *ribeirinhasamazônidas* nos proporcionando “ver a criança ribeirinha como uma experiência que resiste ao saber e ao poder, uma experiência ímpar que, no seu limite, talvez, possa produzir algo novo, que seja diferente do sujeito individual requerido pelo projeto moderno” (MALDONADO, 2009, p.10).

O encontro com a infância ribeirinha possibilitou a aproximação com o desconhecido, não no sentido de nos apropriarmos de seus corpos na intenção de descrevê-los, constituí-los,

³ Termo adotado nesse texto ao falar de crianças ribeirinhas que vivem na Amazônia legal.

⁴ Segundo Alves (2015, p. 56), “o termo pretende deixar claro que os praticantes das escolas a que nos referimos em nossas pesquisas, a partir de Certeau (1994) em sua *Invenção do Cotidiano*, precisam ser compreendidos como produtores de conhecimentos e significações e não na perspectiva praticista de compreensão que separa quem faz de quem pensa”.

⁵ Termo apresentado por Oliveira (2007), indo além da ideia de Certeau que os chama somente “praticantes”, mas coerente com o pensamento deste autor que diz que esses criam conhecimentos significações permanentes no desenvolvimento de suas ações cotidianas.

⁶ UC – Unidades de Conservação são espaços de preservação ambiental que envolvem tanto o espaço territorial quanto os recursos naturais neles encontrados. De acordo com o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), a criação de unidades de conservação cumpre os seguintes objetivos: a) Contribuir com a manutenção, preservação e restauração da diversidade biológica dos ecossistemas naturais e dos recursos genéticos; b) promover o desenvolvimento sustentável a partir dos recursos naturais, com a utilização de princípios e práticas de conservação da natureza; c) proteger os recursos naturais necessários a subsistência de populações tradicionais, respeitando e valorizando seu conhecimento e sua cultura e promovendo-as social e economicamente.

⁷ Abreviação de Reserva Extrativista

subjetivá-los à nossa vontade de poder. Exigiu de nós a difícil expropriação de nossas verdades para nos colocar à escuta de uma vida singular que cada criança traz consigo. Portanto, talvez seja correto o que diz Peter Handke... “Nada daquilo que está, constantemente, citando a infância é verdade; só o é aquilo que, reencontrando-a, a conta” (*apud* LARROSA, 2000, p. 197).

CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa percorreu caminhos inspirados nos trabalhos de Certeau (1996, 1998), Deleuze (1992), Deleuze e Guattari (1995, 1997), Foucault (1987), Alves (2009, 2015), Ferraço (2012), Carvalho (2009, 2011), Maldonado (2009), criando encontros, desencontros, reencontros rizomáticos. Um fio puxando o outro, e como dizia Deleuze (1992), cada um, como um todo já é muitos... sempre se trabalha em vários.

A pesquisa, enredada com a pesquisa cartográfica (MALDONADO, 2009) (DELEUZE e GUATTARI, 1995, 1997) e com os cotidianos (ALVES, 2009, 2015; FERRAÇO, 2007, 2012, CARVALHO 2009, 2011), pressupôs o acompanhamento de percursos, conexão de redes e rizomas com as ‘Artes de Fazer’ cotidianas dos *praticantespensantes* de uma escola municipal do campo localizada no seio da floresta amazônica mato-grossense. A cartografia surge como princípio de rizoma, são múltiplas as entradas em uma cartografia, é como mapa móvel, numa rede de conexões e experiências⁸.

Faça rizoma, não faça raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça a linha e nunca um ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. Nuca suscite um General em você! Faça mapas (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 35-36).

Os *praticantes* do cotidiano da pesquisa foram educadores e educandos denominados na pesquisa como *praticantespensantes*. O *espaçotempo* que habitou a pesquisa está localizado *entre* uma Reserva Extrativista de ribeirinhos no seio da floresta amazônica mato grossense.

As narrativas compostas para este texto são resultados do acompanhamento dos fluxos de redes de conversações tecidas com os *praticantespensantes* do cotidiano ribeirinho ao longo dos anos de 2014 e 2015, em *encontrosconversas*, observação participante e compartilhamento de vivências. Utilizamos, como instrumentos da pesquisa, do Diário de Campo, além de fotografias e gravações. Com isso a pesquisa cartográfica oportuniza um movimento contínuo de afetar e ser afetado, de conhecer, vivenciar e habitar experiências com os *praticantespensantes* na tessitura dos fios da pesquisa.

OS ESTUDOS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS

A pesquisa se desenvolveu no contato com o modo de operar a infância das crianças ribeirinhas. Acompanhamos os movimentos das crianças nos diferentes *espaçotempos* em que vivem. Conversamos com elas, com suas famílias, com professores e outros protagonistas

⁸ Larrosa (2015, p. 18), destaca que “experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, o que nos toca. (...) A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

que ali habitam. Anotamos, fotografamos, nos implicamos com aquela realidade ao mesmo tempo em que acompanhamos o movimento dos cotidianos da escola e o espaço vivido das crianças *ribeirinhasamazônidas*, que ora estavam na beira do rio brincando, pulando e/ou nadando e pescando, ora estavam em sala de aula estudando. Entre esses encontros com a infância da criança ribeirinha, acompanhando de seu dia a dia, encontramos ressonância daquilo que ouvia, sentia e via nos estudos nos/dos/com os Cotidianos. Os estudos nos/dos/com os cotidianos, de acordo com o pensamento de Ferraço (2007, p. 76-77),

Trazem a cena não a condição de adoção de categorias e/ou estruturas de análise, mas, pelo contrário, a tentativa de pensar o cotidiano e a pesquisa com o cotidiano a partir de outras possibilidades. Assim, em vez de um sistema formal e a priori de categorias, conceitos, estruturas, classificações, ou outras formas de regulação, de ordenação exterior à vida cotidiana; temos considerado a possibilidade de pensar o cotidiano como redes de fazeressaberes tecidas pelos sujeitos cotidianos.

Assim, fomos em busca de vivenciar a vida vivida daquela infância no intuito de encontrar as minúcias de suas subjetividades. Ver, ouvir, sentir e narrar essas minúcias não é tarefa fácil, afinal somos filhos e filhas da modernidade, espaço-tempo histórico que pensou, projetou, planejou um ideal de infância que se tornou hegemônico na sociedade. Portanto, percebemos por meio do contato com as crianças e com as pesquisas *nos/dos/com* cotidianos que o mundo moderno cria barreiras que nos colocam separados do mundo. No entanto, na experiência vivida e compartilhada por uma criança, num momento inesperado, descobrimos que a riqueza da vida cotidiana acontece sendo vivida sem disciplina, sem amarras, sem barreiras.

Para Maldonado (2009, p. 17 e 18):

Ver a experiência que “acontece” todos os dias no espaço ribeirinho, como possibilidade de vida sem as amarras da rede disciplinar que nos atinge a cada dia, pode nos trazer momentos de riso, ao olharmos para trás e vermos o quanto nos esforçamos para criar algo que coloca barreiras cotidianas para enxergar a beleza e a leveza do mundo que nos cerca.

Exercitamos, no cotidiano da pesquisa, romper as barreiras disciplinares que nos constituíram, para enxergar a beleza e a leveza daquele *espaçotempo*. Mais do que o exercício do olhar, paramos para ver mais devagar, ouvir mais atentamente, sentir o movimento. Buscamos, a partir desse exercício, contar, neste texto, as histórias que ouvimos/sentimos/vivemos, por meio das narrativas. O contato com essa realidade nos levou, ao mesmo tempo, a exercitar nosso pensamento a pensar como as pesquisas demasiado abstratas, racionais, categóricas apresentam limitações para acompanhar o movimento do cotidiano vivido por *praticantespensantes* que se tornam invisibilizados pela ciência moderna. O estudo da vida cotidiana apresenta uma possibilidade de pesquisa em educação que tem em si, por meio da linguagem, das relações, hábitos, rituais, gestos, usos, artefatos, uma potência reveladora do que acontece e se experiencia cotidianamente.

Para Michel de Certeau:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional”, ou desta ‘não história’, como o diz ainda A. Dupont. “O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível...” (CERTEAU, 1996, p. 31).

Assim, o que interessou nesta pesquisa foi o invisível, ou pelo menos, o que esta invisível aos olhos do projeto Moderno de educação. Apostamos na capacidade da criança se maravilhar, encantar-se com o mundo e inventar outras possibilidades de vida. Os modos de subjetivação da criança *ribeirinhaamazônida*, nos mostraram uma infância que escapa aos modelos retilíneos e estáticos construídos nos tempos modernos. Certeau (1998) nos possibilita crer firmemente na liberdade gazeteira das práticas. Leva-nos a perceber diferenças e microrresistências que fundam microliberdades e deslocam fronteiras de dominação.

Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede de vigilância, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que maneiras de fazer formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou dominados?), dos processos mudos que ordenam a ordenação sócio-política. (CERTEAU, 1998, p. 41)

As artes de fazer das crianças *ribeirinhasamazônidas* nos mostram suas práticas comuns do dia a dia que, na inventividade do cotidiano, ludibriam a ordem hegemônica de consumidores passivos, para a criação de sentidos próprios, nascidos da prática, do desvio ao modo dominante de produzir a vida. Ou seja, desbalizam a linguagem homogeneizadora e vivem num *espaçotempo* completamente diferente dos espaços que a modernidade reservou para elas.

Nesse ritmo, nos complementa Nilda Alves, “todos os *espaçotempos* sejam eles locais, regionais, nacionais ou mundiais, são sempre – e também - cotidianos. Vivemos todos e todas em mundos cotidianos” (ALVES, 2012). Assim, compreende-se que o cotidiano das vidas das crianças ribeirinhas é um *espaçotempo* de produção de conhecimentos e saberes que supera a ideia da Idade Moderna de que esse espaço é de repetição monótona, cansativa, sem graça e sem vida (MALDONADO, 2009). Compreendemos que ali circulam, como em qualquer outro espaço social, saberes, valores e cultura enredados numa trama repleta de fios entrelaçados de todas as maneiras, advindos de vivências e de conjunturas plurais, repletas de movimento. E, nessa repetição a diferença acontece.

A pesquisa foi tecida com as experiências *socioculturais* das crianças ribeirinhas dentro do *espaçotempo* que constituem suas vidas, tornando-as o que são. Assim, “interrompendo a narração da historiografia dominante e articulando historicamente o passado com o presente, é possível percebermos as histórias que acontecem no presente, que o constituem a cada dia e que podem se traduzir em histórias que se desviaram do curso dominante, que resultam no sempre igual” (MALDONADO, 2009, p. 15).

Deste modo, ao acompanharmos seus cotidianos, ora fazendo intercessões com o espaço livre da floresta, com o rio, com a castanheira, com a cheia, com a baía, com o pé de goiabinha, com o sol etc., ora dentro da sala de aula, procuramos constituir agenciamentos com seu espaço vivido. Essa maneira de “usar” esses *espaçotempos* da pesquisa propiciou compor uma narrativa do movimento das vivências das crianças ribeirinhas e como elas são trabalhadas pelo currículo instituído na escola⁹. Mas, o mais motivante na pesquisa foi perceber como os *praticantespensantes* escapam, subvertem e não se sucumbem à lógica capitalística impressa nos documentos e em algumas práticas que carregam em si um modelo de escola mercadológico que chega aos confins da floresta amazônica.

SABERESFAZERES DA ESCOLA DO CAMPO RIBEIRINHA

A educação escolar é um direito de todas as pessoas. Ela tem um papel educativo específico no mundo atual, a ponto de que, quem não passa por ela fica, efetivamente, em condição social desigual. Mas, reconhecer isso não precisa ser o mesmo que absolutizar a educação escolar, como se apenas ela “contasse” na vida das pessoas e, pior, considerar a educação como referência única para pensar todos os processos formativos. O termo educação carrega em si um campo de multiplicidades com muitas entradas e saídas. Mas, nem sempre foi assim. Por muitos anos, a educação escolar ficou a cargo de instruir somente a classe burguesa e a população dos grandes centros urbanos. Com a globalização e o avanço do mercado capital, foi preciso expandir a compreensão sobre quem tinha direito à educação institucionalizada. Deste modo, a educação escolar passa a ser concebida como “direito de todos” para formar cidadãos e uma sociedade menos desigual. As crianças que movimentam esta pesquisa, que vivem na floresta amazônica, tiveram esse direito garantido.

O trabalho de pesquisa desenvolvido na escola investigada possibilitou conhecer (um pouco) o cotidiano dos *praticantespensantes* de uma escola do campo, permitindo uma tessitura da história vivida para além da chamada oficial. Para tanto, acompanhamos os *praticantespensantes* no cotidiano escolar por vários dias, desde a chegada à escola ao desatracar a lancha escolar da “beira” do rio. Ouvimos/sentimos/vivenciamos o que se passa no interior da escola. Conversamos com os professores, os estudantes, a cozinheira, o lancheiro (barqueiro), pais/mães, com o propósito, como salienta Alves (2015), de entender os limites e as hierarquias existentes e encontrar os modos como, ali, são criados “usos” e formas de superá-los e ultrapassá-los. A partir desse contato, passou a fazer sentido o que Alves nos diz sobre a escola. Para a autora, “a escola não é a única agência de educação, é preciso concordar que por juntar pessoas e ser lugar de transmissão/criação/superação de conhecimentos, é o espaço/tempo possível para juntar/discutir/criticar as múltiplas agências existentes e atuantes” (2015, p. 100).

Assim, os *saberesfazeres* construídos no interior das redes de convivência são experiências do mundo, são movimentos e fluxos que transbordam de aprendizado cotidiano, mistos de vivência e cultura. Para Ferraço e Carvalho (2012, p. 10-11), “o cotidiano escolar aparece como um *espaçotempo* privilegiado de produção curricular, muito além do que está previsto nas propostas oficiais”. Corroborando com os autores, entendemos que os *saberesfazeres* do cotidiano não podem ficar silenciados no chão da escola, precisam ser contemplados no *espaçotempo* escolar, mesmo não estando registrados nas prescrições curriculares oficiais da escola.

Mesmo considerando que as prescrições “oficiais” constituem elementos importantes do currículo, essa visão é problematizada

⁹ Neste texto apenas alguns lampejos dos registros de conversações serão apresentados.

com a intenção de tirar o foco da ideia de *currículo* como *documento oficial* e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, que se manifestam em *conversações, narrativas e ações tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares*, que não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes. (CARVALHO e FERRAÇO, 2012, p. 10, *grifos nossos*).

Como nos dizem os autores, o cotidiano escolar nos mostra ser muito mais que um “documento oficial”. O cotidiano de uma sala de aula, quando vivenciado e sentido, nos mostra muitas tramas e peripécias dos *praticantespensantes* que não são contemplados na matriz curricular da escola. A criança trás em si, suas produções, experiências e vivências que, muitas vezes, são negadas pelo currículo “oficial”. Essa realidade foi vivenciada por nós acompanhando os movimentos na RESEX, participando *no/com* o cotidiano de uma turma multisseriada de alfabetização. A turma multisseriada de alfabetização atende dez *praticantespensantes* na faixa etária de seis a dez anos.

Problematizando essa realidade, procuramos perceber como os *saberesfazeres* do cotidiano da cultura ribeirinha estão presentes na escola. Estando *entre* a realidade vivida com os *praticantespensantes*, procuramos perceber como os “usos” das ‘Artes de Fazer’ rondam o cotidiano da escola e os discursos impostos por um currículo engessado. Inspiradas no pensamento de Certeau (1998), procuramos visibilizar astúcias anônimas das ‘artes de fazer’ dos *praticantespensantes* que movimentam o dia a dia de uma escola do campo na floresta amazônica, que por meio de seu estilo de vida, contrapõem-se aos discursos inventados no plano da sociedade capitalística¹⁰ de estabelecer a ordem em nome de uma hegemonia universal, que por anos, vem organizando pessoas e coisas, atribuindo-lhes um lugar, um papel social e produtos a consumir.

Para melhor compreensão do que dizemos, citamos uma prática (tática) que a professora da sala pesquisada nos contou.

Prof^a Helena: *Professora querem que nós ribeirinhos façamos horta na escola, mas nós não sabemos fazer horta. Querem que a gente plante alface, rúcula, agrião. Mas em toda nossa vida ribeirinha só aprendemos fazer roça e canteiro de cebolinha e chicória para temperar o peixe. Não estou dizendo que não queremos fazer, mas que alguém venha nos ensinar. Então fizemos canteiros de ervas, chicória e cebolinha. Para as crianças aprenderem como fazemos nossos canteiros suspenso do chão.*

A fala da professora denuncia a imposição de uma proposta de *ensinoaprendizagem* que não condiz com as práticas cotidianas da população ribeirinha da RESEX, dentre tantas outras que chegam até a escola para contemplar o currículo “oficial”. No entanto, driblou a “maneira de fazer” instituída e utilizou-se da “arte de fazer” instituinte do cotidiano, nos levando a perceber os múltiplos currículos em ação na escola.

¹⁰ Segundo Rolnik, “Guattari acrescenta o sufixo ‘ístico’ a ‘capitalista’ por lhe parecer necessário criar um termo que possa designar não apenas as sociedades qualificadas como capitalistas, mas também setores do assim chamado ‘terceiro mundo’ ou capitalismo ‘periférico’, assim como as economias ditas socialistas dos países do leste, que vivem numa espécie de dependência e contradependência do capitalismo. Tais sociedades, segundo Guattari, funcionariam com uma mesma política do desejo no campo social, em outras palavras, com um mesmo modo de produção da subjetividade e da relação com o outro” (GUATTARI e ROLNIK, 2005, p. 413)

Nesse sentido, Alves *et al.* (2002) defendem que, ao participarem da experiência curricular cotidiana, mesmo que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, os *praticantes* do cotidiano tecem alternativas práticas com os fios que as redes das quais fazem parte, dentro e fora da escola, lhes fornecem. Sendo assim, pode-se dizer que existem muitos currículos em ação nas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores. (*apud* FERRAÇO E CARVALHO, 2012, p. 10).

Os processos hegemônicos elegem pessoas e as autoriza a criar políticas educativas e práticas de *ensinoaprendizagem*, naturalizando a ideia de que, o que essas pessoas criam, pode e deve “caber” em todas as escolas, seja qual for a sua realidade. Para Alves (2009, p. 09),

Os múltiplos processos cotidianos de ‘lidar com a vida’, em sua infinita condição de ‘criar saídas’, não são sequer imaginados pelo modo hegemônico de criar, que não os consegue ver, já que eles não contam com um lugar próprio, como o que a maquinaria panóptica dominante tem. Ou seja, os praticantes dos cotidianos, o tempo todo, aproveitam a ocasião que esta cegueira dos processos hegemônicos permite, atuando nos mesmos lugares nos quais estes se realizam.

Essa cegueira é aproveitada, também, na escola investigada. Os *praticantespensantes* do cotidiano desvencilham-se, no momento, que podem das amarras de um processo educativo hegemônico e atuam conforme o ritmo do seu cotidiano.

Prof^a Helena: *A Secretaria trouxe um punhado de semente para gente plantar na horta. Mas optei em trabalhar com meus alunos canteiros de ervas medicinais que eles têm em casa. Todas as crianças trouxeram uma mudinha de uma erva de sua casa e, juntos, estudamos as propriedades medicinais das ervas. Isso é um incentivo para eles continuarem nossa cultura, porque ribeirinho não vai à farmácia com frequência, nós aqui na Reserva, cura muita doença com erva do terreiro de casa ou da floresta.*

Nesse sentido, parafraseando Alves (*Id*), “as táticas cotidianas se dão onde ninguém espera, captando no vôo as possibilidades oferecidas por um instante”. Como nos contou a professora.

Prof^a Helena: *Foram as crianças que explicaram como usam a erva em suas casas. Cada criança explicou como sua família utiliza a erva, como que faz o chá e pra que serve. Foi uma aula legal, todos participaram e construímos nosso canteiro. Porque, se você já percebeu professora, a preocupação do povo “lá de cima” é que a gente ensine essas crianças a ler e escrever.*



Fonte: Arquivo da pesquisa

Essa é apenas uma, das múltiplas maneiras que “o homem ordinário” encontra para transgredir as regras instituídas e acreditar nas possibilidades encontradas no cotidiano para a produção de uma escola mais significativa. Certeau (1998, p. 40) propõe como baliza teórica, “a construção de frases próprias com um vocabulário e uma sintaxe recebidos”, supondo que, pelas maneiras de usar essa produção, pelas invenções cotidianas, pelas ‘artes de fazer’, ocorrem com “[...] os usuários, a exemplo dos povos indígenas, uma bricolagem com e na economia cultural dominante, pela possibilidade de descobrir inúmeras metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras” (*Id.*).

Como vemos na fala da *praticantepensante* Maria:

Maria: Professora eu trouxe a erva coentrão¹¹, a mamãe disse que pode usar pra fazer chá e também pra temperá o peixe.

Por isso, consideramos importantes os *saberesfazeres* do cotidiano, bem como as táticas dos praticantes, suas peripécias e todos os movimentos instituintes que revolucionam os *espaçotempos* escolares. Acreditamos que esses movimentos podem contribuir com as mudanças nas políticas públicas, na formação de professores, nas práticas de *ensinoaprendizagem*, no currículo e na invenção da escola.

Acreditamos que dar visibilidade às práticas e às táticas que acontecem na escola, realizando o estudo das “artes de fazer” dos *praticantepensantes* do cotidiano – as ações do tipo tático – pode levar à compreensão de que é possível constituir um outro caminho, para além daquele que é traçado por antecipação e que, na maioria das vezes, não é concluído por não fazer sentido para quem o percorre. Isto nos remete a Michel de Certeau (1998), para quem o fraco, aquele que vive no campo do outro, depende do tempo e de uma hábil utilização deste para encontrar momentos oportunos, aproveitar ocasiões que se apresentam, e então “tirar proveito de forças que lhes são estranhas” (CERTEAU, 1998, p. 46). Justifica-se aí a necessidade de visibilizar a potência impressa nos cotidianos e suas práticas, aparentemente banais, emponderando aquele que vive no lugar do outro a expressar a sua diferença diante aos processos totalizantes. Certeau (1998, p. 175) nos fala de,

¹¹ Conhecida como chicória do norte.

Acompanhar alguns procedimentos – multiformes, resistentes, astuciosos e teimosos – que escapam à disciplina sem ficarem mesmo assim fora do campo onde se exerce, e que deveriam levar a uma teoria das práticas cotidianas, do espaço vivido e de uma inquietante familiaridade da cidade.

Diante disso, para falar de práticas, criações e “Artes de fazer” na escola é preciso ouvir a palavra dos *praticantespensantes*, pensar a respeito de suas invenções, procurando evidenciar as microdiferenças onde tantos outros apenas veem uniformização e conformismo, pois há na escola,

Uma produção totalmente diversa que tem como característica suas astúcias. [...] suas piratarias, suas clandestinidades, seus murmúrios incansáveis, uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios. [...] mas por uma arte de utilizar aqueles que são impostos. (CERTEAU, 1998, p. 94).

Nesse sentido, parafraseando Certeau (*Id*, p. 95), precisamos “analisar o uso por nós mesmos”, ou seja, evidenciar o “uso” que os *praticantespensantes* do cotidiano fazem dos produtos impostos pela ordem dominante. Trazendo para o currículo da escola as redes de conhecimento que tecem no seu viver cotidiano, o que inclui pessoas e experiências *socioculturais*, podemos proporcionar o acontecimento do encontro, aliás, de um bom encontro. Segundo Carvalho (2009, p. 21), o cotidiano escolar está “enredado de conhecimentos, afetos e linguagem que produzem e atravessam” os *praticantespensantes*, ou seja, há no cotidiano da escola uma pluralidade de discursos que se constituem em ritmos e movimentos que interpelam, afetam e atuam como modos de subjetivação dos “*praticantes da educação*”.

Os encontros oportunizados na pesquisa nos levaram a acreditar que podemos ultrapassar as prescrições que modelam o currículo escolar e que tratam a aprendizagem como níveis a serem alcançados. Aliás, nos levaram a perceber que, no cotidiano da escola, não existe somente um currículo instituído que todos devem seguir. O que existe é um movimento instituinte, um *dentrofora* que se faz, se atualiza e se modifica a cada novo encontro. Podemos então, considerar as palavras de Deleuze, em *Conversações* (1992, p. 109),

Não buscaríamos origens mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegariamos as coisas onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras. Não buscaríamos o eterno, ainda que fosse a eternidade do tempo, mas a formação do novo, a emergência ou o que Foucault chama de “a atualidade”. (*Grifo do autor*)

Então, visibilizar as astúcias dos cotidianos escolares que nos acompanham, compreender os paradoxos dos sentidos das falas dos *praticantespensantes* do cotidiano, bem como seus gestos e suas ações, nos mostra como a escola, mesmo com todas as dificuldades, inventa maneiras singulares de agir em seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos, como diria Foucault (1987), em uma sociedade disciplinar, controlada, ordenada e regulada por ordens discursivas que definem formas de ser e estar no mundo. Nesse sentido, pesquisar entre as brechas, entre o dizer e o fazer, entre os usos e os consumos da ordem estabelecida, pode se constituir em práticas de resistências e antidisciplinares que são extraídas nos ruídos das “artes de fazer” e das “astúcias” e “táticas” dos *praticantespensantes* do cotidiano. É sempre válido, neste tipo de pesquisa, recordar o que Certeau (1998) diz. Para ele, não devemos tomar o outro como tolo, mas perceber as microdiferenças e as microrresistências, nos jogos das táticas silenciosas e sutis da vida cotidiana. É a isso que a pesquisa se propôs.

Problematizar os *espaçotempos* que constituem nossas vidas é mostrar como os discursos operam como modos de subjetivação que atuam na constituição de subjetividades. É de alguma maneira, questionar o que nos define. Trazer à cena o cotidiano escolar que movimenta a vida das crianças *ribeirinhasamazônidas* implica pensar no cotidiano escolar para além da previsibilidade e compreender que “[...] os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola. Por isso não há repetição, não há mesmice [...]” (FERRAÇO, 2007, p. 92). Logo, uma vez que tudo é política, o cotidiano escolar se constitui no plano da micropolítica “[...] onde se realizam as formas de vida concreta das pessoas [...]” (CARVALHO, 2009, p. 36). Porque é por meio do currículo vivido e praticado que os *praticantes* do cotidiano escolar dão sentido às práticas de *ensinoaprendizagem* desenvolvidas na escola (CARVALHO, 2009).

Deste modo, as narrativas dos *praticantespensantes* da pesquisa nos levam a problematizar a ideia de uma sociedade que idealizou um mundo perfeito, onde “estranhos” são impossibilitados de aparecer. O que nos chama a atenção Bauman:

O mundo perfeito seria um que permanecesse para sempre idêntico a si mesmo, um mundo em que a sabedoria hoje aprendida permaneceria sábia amanhã e depois de amanhã, e em que as habilidades adquiridas pela vida conservariam sua utilidade para sempre. [...] um mundo que nada estragasse a harmonia; nada fora do lugar; um mundo sem sujeira; um mundo sem estranhos. (BAUMAN, 1998, p.21).

O mundo moderno idealizou um sonho de ordem, e para tanto, a uniformização era necessária, porém, existem elementos que fogem à lógica da ordem homogeneizadora, que seguem fazendo história, produzindo bricolagens. É o caso das redes de convivências, e *saberesfazeres* cotidianos dos *praticantespensantes* Amazônidas que, em seu percurso de vida, vão produzindo experiências *socioculturais* singulares, nos mostrando que não temos o controle que pensávamos ter.

As narrativas dos praticantes *ribeirinhosamazônidos* criam um espaço de escape em que histórias de contestação, resistência e insubordinação vão inventando novas narrativas que subvertem as “verdades hegemônicas”. São crianças encarnadas na vida cotidiana, em um *espaçotempo* de vida em construção e mudança, cujas formas de ver/viver/estar no mundo despraticam as normas, operam em deslimites e nos mostram outra realidade, problematizando que o real não é algo dado, mas produzido em determinados contextos históricos culturais. A vida cotidiana que se manifesta no cotidiano da escola do campo ribeirinhas coloca nosso olhar em ação, num movimento dialógico com o outro no campo do possível, ao ponto de conceber que outros modos de vidas são possíveis. Posso ainda dizer tudo isso de outro modo. Posso dizer tudo isso a partir do modo Pessoa (2005, p. 32) de dizer sobre a criança e suas experiências singulares,

A criança nova que habita onde vivo
Dá-me uma mão a mim
E outra a tudo que existe
E assim vamos os três pelo caminho que houver,
Saltando, cantando e rindo
E gozando o nosso segredo comum
Que é o de saber por toda parte
Que não há mistério no mundo
E que tudo vale a pena.
A criança eterna acompanha-me sempre
A direção do seu olhar é seu dedo apontado
O meu ouvido atento, alegremente a todos os sons
São as cócegas que ela me faz, brincando nas orelhas.
Damo-nos tão bem um com o outro
Na companhia de tudo
Que nunca passamos um no outro,
Mas vivemos juntos e dois
Com um acordo íntimo
Como a mão direita e a esquerda.
Ao anoitecer brincamos as cinco pedrinhas
No degrau da porta de casa,
Graves como convém a um deus e a um poeta,
E, como se cada pedra fosse todo o universo
E fosse um grande perigo para ela
Deixá-la cair no chão.

A criança *ribeirinhaamazônida* nos leva a conhecer que a infância é infinita e ilimitada. Que os quintais que povoam são maiores que o mundo e guardam infinitos segredos. Na inventividade do dia a dia, as crianças *ribeirinhasamazônidas* organizam seu quintal, constróem seu *espaçotempo* onde tudo é possível (re) criar... (re) viver... Assim, podemos entender que as crianças e os movimentos infantis não se esgotam no aqui agora, no tempo em que vivemos, mas tecem um gigantesco tear nas redes de convivências que se movimentam. Todavia, as crianças *ribeirinhasamazônidas*, também, convivem com forças que as interpelam e querem discipliná-las conforme a ordem hegemônica. Segundo Maldonado (2009, p. 131), existem “forças que querem transformá-las, discipliná-las, inseri-las no mundo e no modo de produção capitalístico”. Assim pergunto: por qual mecanismo de controle e poder? A escola.

Maldonado (2009, p. 132), acompanhando o pensamento de Guattari nos diz que,

Através da escola, a criança é inserida em um mecanismo de economia desejanete, a criança é inserida na máquina de produção da individualidade, da identidade. [...] A escola é entendida como um equipamento coletivo que exerce a função de operária na máquina de formação da subjetividade capitalística. Essa subjetividade capitalística produz uma nova conduta, um novo modo para as relações humanas. Dita as normas de como trabalhar, como ser ensinado, como amar, como brincar, como mover, como falar...

A escola incansavelmente vem perpetuando esse papel na formação das subjetividades infantis. Há anos a escola vem formalizando e “idealizando” um sonho de ordem onde as “desordens” existem para serem superadas. Porém, o cotidiano escolar nos mostra ser mais do que um sistema de repetição. Há uma produção barulhenta, astuciosa, sutil que fervilha dentro dos espaços escolares, que cria microrresistências, que foge o quanto pode das amarras do processo de disciplinarização do mundo capitalístico. As táticas praticadas pelos *praticantespensantes* no cenário educacional subvertem o currículo escolar prescrito como “oficial”.

De acordo com Carvalho (2009, p. 200), no cotidiano da escola, se “cria movimentos singulares ao manusear os produtos e as regras que são impostas”. Assim, como vimos nas táticas que a professora ribeirinha utilizou em suas aulas, ela se utilizou dos *saberesfazeres* do cotidiano instituinte para contemplar o instituído, buscando na vida vivida a potência de um currículo não burocrático. Segundo Carvalho (2009, p. 179),

O currículo envolve além de documentos emanados de órgãos planejadores e gestores da educação, os documentos das escolas, os projetos, os planos, os livros didáticos, ou seja, tudo que atravessa a teoria e a prática escolar. O currículo constitui-se por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano.

Deste modo concebemos que existe um currículo, para além do oficial, composto também por linhas de fugas. Defendemos a necessidade de pensar o currículo em suas bifurcações, em seus escapes e variações. Pensamos que os *praticantespensantes* dos cotidianos escolares possam fazer traçados que rachem os extratos dos currículos engessados em seu meio, para ver/viver/sentir as artimanhas que surgem na vida vivida. “Fazer cavalo verde, por exemplo”(BARROS, 2010, p. 350). Experimentar, por fim, fazer a diferença, despraticar normas para pensar um currículo como território de multiplicidades, somas, desejos, desterritorializações, cultivo de alegrias, afectos e reterritorializações.

A pesquisa realizada teve o propósito de cartografar o cotidiano das crianças ribeirinhas e mostrar que existe algo intempestivo, barulhento que pulula com a vida ordinária, os *espaçotempos* de uma escola que habita no campo da diferença, que faz oposição ao decalque de escola instituído pelo projeto moderno de sociedade. As narrativas contadas, os *espaçotempos* vividos pelas crianças, ora na beira do rio, ora na escola, mostram que a vida não segue um sistema pré-fixado. Os *praticantespensantes* ribeirinhos nos mostram que existe a diferença na/da infância e, deste ponto de vista, nasce a necessidade em se pensar na/para/com a diferença. As experiências dos *praticantespensantes* do cotidiano

ribeirinhoamazônida criam um espaço de escape em que histórias de contestação, resistência e insubordinação vão tecendo novas redes de significações que podem subverter as “verdades hegemônicas”. No caso da pesquisa, o currículo praticado no cotidiano escolar das crianças ribeirinhas se contrapõe e problematiza o currículo escolar monocultural estabelecido como regime de verdade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. *Praticantepensante de cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015
- _____. Políticas e cotidianos em redes educativas e em escolas. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas – 2012.
- _____. Apresentação da série Cotidianos, imagens e narrativas. In: Salto para o futuro. Ano XIX – Nº 8 – Junho/2009.
- BARROS, Manoel de. *Poesia completa / Manoel de Barros*. – São Paulo: Leya, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal estar da pós-modernidade*. (Trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis – RJ: Editora vozes, 1998.
- CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Rio de Janeiro: DP et Alii Editora, 2009.
- _____. Janete Magalhães. A razão e os afetos na potencialização de “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. in: FERRAÇO, Carlos Eduardo. (Organizador). *Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires*. Rio de Janeiro: Editora Rovelle, 2011.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Ed.34. 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, v.1, 1995
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed 34, v.4, 1997.
- FERRAÇO, C.E. Pesquisa com o cotidiano. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98. p. 73-95, jan./abr. 2007
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2000.
- _____. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. *Espaço Pantaneiro: cenário de subjetivação da criança ribeirinha*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2009.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ ler/ouvir/sentir o mundo. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000100004 > Acesso em 12 de Outubro de 2015.

PESSOA, Fernando. Poesia completa de Alberto Caeiro / Fernando Pessoa. Edição Fernando Cabral Martins, Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.