

Sentirpensarcriar com a vida: experimentações nas pesquisas com/nos/dos cotidianos escolares

Feelthinkcreate with life: experiments in research with/in/of everyday school life

Sentirpensarcrear con la vida: experimentos de investigación con/en/ de la vida cotidiana de la escuela

CAROLLINA MARTINS DE PAIVA RIBEIRO¹

ADRIANA VARANI²

RESUMO: Procuramos apresentar o processo de construção de uma pesquisa de doutorado, cuja intenção é investigar com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, movimentos cotidianos coletivos de criação curricular. Na pesquisa em curso, estamos a aprender com os indícios de vida presentes nas experiências que nos atravessam e nos (trans)formam quando mergulhados no cotidiano da escola ao registrá-las em narrativas do vivido e compartilhá-las em rodas de conversa.

PALAVRAS-CHAVE: Criações cotidianas; trabalho docente coletivo; narrativas.

ABSTRACT: We present the construction process of a doctoral research, whose intention is to investigate with teachers of the early years of elementary school of a municipal public school, collective daily movements of curriculum creation. In the ongoing research, we are learning from the signs of life present in the experiences that cross us and (trans)form us when immersed in the daily life of the school by recording them in lived narratives and sharing them in conversation circles.

KEYWORDS: Everyday creations; collective teaching work; narratives.

1. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP).

2. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP).

RESUMEN: Buscamos presentar el proceso de construcción de una investigación doctoral, cuya intención es indagar con docentes de los primeros años de Educación Básica en una escuela pública municipal, movimientos colectivos cotidianos de creación curricular. En la investigación en curso, estamos aprendiendo de los signos de vida presentes en las experiencias que nos atraviesan y (trans)forman al sumergirnos en la vida cotidiana de la escuela al registrarlas en narrativas de lo vivido y compartirlas en círculos de conversación.

PALABRAS CLAVE: Creaciones cotidianas; trabajo docente colectivo; narrativas.

AFLORAMENTOS

Com Zeca Chapéu Grande me embrenhava pela mata nos caminhos de ida e de volta, e aprendia sobre as ervas e raízes. Aprendia sobre as nuvens, quando haveria ou não chuva, sobre as mudanças secretas que o céu e a terra viviam. Aprendia que tudo estava em movimento – bem diferente das coisas sem vida que a professora mostrava em suas aulas. Meu pai olhava para mim e dizia “o vento não sopra, ele é a própria viração” e tudo aquilo fazia sentido. “Se o ar não se movimenta, não tem vento, se a gente não se movimenta, não tem vida”, ele tentava me ensinar. Atento ao movimento dos animais, dos insetos, das plantas, alumbrava meu horizonte quando me fazia sentir no corpo as lições que a natureza havia lhe dado (Vieira Junior, 2018, p. 85).

Quando finalmente consigo elaborar, ao me embrenhar no cotidiano da escola, uma pergunta de pesquisa³, a saber: – *Que podemos dizer dos movimentos cotidianos de criação curricular quando nos colocamos em conversas e criações coletivas com professoras/es de uma escola pública municipal, localizada na cidade de Campinas/SP?* – eu vou me dando conta de que não é possível pesquisar *movimentos* estando eu mesma imóvel e distante a observar a escola, apenas. Para pesquisar movimentos foi preciso que eu também me colocasse disposta a me movimentar com/no cotidiano da escola. Afinal, “se o ar não se movimenta, não tem vento, se a gente não se movimenta, não tem vida” (Vieira Junior, 2018, p. 85).

Assim, ao me movimentar no/com o cotidiano da escola em diálogo com as professoras, compreendi que a melhor forma de investigar os movimentos coletivos de criação curricular seria eu mesma viver experiências de criar com

3. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

elas, a partir das possibilidades daquele cotidiano. Com essa compreensão, outras perguntas afloraram: o que podemos criar a partir desse encontro único entre mim, as professoras e as crianças nesse cotidiano escolar? Que movimentos serão necessários para que as criações aconteçam? Que desafios nós encontraremos? O que podemos aprender com esse/nesse pesquisar/criar coletivo?

Diante dessas perguntas, eu mesma, enquanto professora-pesquisadora, ousei duvidar e criar caminhos outros na pesquisa levando em conta princípios que orientassem tais construções. Meu encontro com as pesquisas com/nos/dos cotidianos nas leituras de Ferraço, Soares e Alves (2018), em diálogo com a obra de Michel de Certeau (Certeau, 1998), me ofereceu uma base para a construção desses princípios. Achei provocativo quando ainda no mestrado li um pequeno livro organizado por Nilda Alves e Regina Leite Garcia sobre o “Sentido da Escola” (Alves; Garcia, 1999). Nesse livro encontrei textos que me fizeram refletir sobre modos outros de *pensarfazer*⁴ pesquisa em educação. Com os textos de Nilda me senti encorajada a dizer de outros modos e a me colocar mais inteira, implicada, nos meus textos, mesmo estes sendo “acadêmicos”. Também me senti mais livre para conversar com as artes e isso me fez ampliar o meu modo de pensar e interpretar o vivido na pesquisa. O desejo de realizar uma pesquisa com essa natureza só aumentou quando nas disciplinas cursadas e nos encontros e conversas do Grupo de Estudo Cotidiano Escolar, Práticas Pedagógicas e Formação (GRECOTIDIANO) e do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED), dos quais faço parte, fui me encontrando nesse modo outro de pesquisar com a escola e com os sujeitos, ao mesmo tempo em que me encontrei também com meios para aproximar o pensar do fazer e o contar do escrever na pesquisa.

Por ora, posso dizer que também me senti com Nilda (Alves, 2001) provocada a *mergulhar* no cotidiano da escola ao pesquisar. Um mergulho com todos os meus sentidos e que a princípio me deu medo, porque ao iniciar o doutorado, em 2022, já estava há mais de dois anos longe da escola e havia vivido também longos e difíceis anos em isolamento social em razão da pandemia de Covid-19.

Embora amedrontada, desejava muito mergulhar. Senti ao chegar à escola, como escrevi certa vez em meus registros do Caderno de Campo, como se estivesse a chegar à beira de um rio. Rio é movimento, (bio)interação e a escola também é. Quem já se aventurou a mergulhar no rio, sobretudo no verão quando chove bastante e os rios

4. Optamos por escrever algumas palavras aglutinadas para evidenciar nosso entendimento da sua indissociabilidade e complementaridade no contexto educacional, inspiradas na obra de Nilda Alves.

estão mais cheios, mais barulhentos e com a água mais turva, sabe que pela margem não dá para saber o que há dentro do rio. Para saber o que há dentro é preciso mergulhar. Quem já mergulhou também sabe que ao chegar a um rio desconhecido, não se pode mergulhar de cabeça, pois, como disse, com os movimentos e as (bio)interações que caracterizam a sua natureza, o rio, a cada mergulho, é sempre outro e por isso há sempre algo diferente desde a última vez em que se esteve nele. Desse modo, para mergulhar no rio, precisamos de cuidado, respeito, atenção e também coragem. Além disso, é também melhor quando não estamos a sós. É importante ter alguém para lhe dar a mão, contar histórias daquele rio, do que ali já viveu. No meu caso, na escola não foi diferente. Para conhecê-la foi preciso mergulhar, ser uma com a *escola-rio*, fazer parte, me deixar molhar, a viver por dentro ao *serfazer* com os sujeitos.

Dia a dia, conversa a conversa, fui entendendo como eu poderia me misturar naquelas águas. Entendi que para iniciar era preciso que as professoras também desajassem e aceitassem mergulhar comigo nessa *pesquisaformação*. O convite foi feito em uma reunião de Trabalho Docente Coletivo (TDC)⁵, quando compartilhei com elas um pouco da minha história de *vidaformação* e os caminhos que me levaram até a *escola-rio*, além da proposta de pesquisa. Com o acolhimento e aceite das professoras e da orientadora pedagógica⁶, iniciamos a nossa jornada *investigativaformativa*. O caminho dessa jornada foi sendo feito ao caminhar, a partir do compartilhar das experiências de *vidaformação* e do conviver e criar coletivo na escola; um compartilhar, que como aprendi com Santos (2023), pode também ser compreendido como um confluir. Assim, entendo que essa vem sendo uma pesquisa que nasce da *confluência das águas* que nos formam em uma *escola-rio*, ao passo que, ao confluir, a vi e me vi (trans)formar a partir do compartilhamento, do reconhecimento e do respeito com o outro.

Não tenho dúvida de que a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios,

5. De acordo com a Lei nº 12.987 de 28 de Junho de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas e de outras providências, o Trabalho Docente Coletivo (TDC) consiste em um “espaço formativo que compreende reuniões pedagógicas da equipe escolar para a construção, o acompanhamento e a avaliação do projeto político-pedagógico da Unidade Educacional e para as atividades de interesse da Secretaria Municipal de Educação”.
6. A presente investigação (CAAE: 75490223.2.0000.8142) foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais da Unicamp (CEP-CHS), sob o parecer nº 6.563.375 e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram devidamente entregues e assinados pelas professoras participantes.

ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia (Santos, 2023, p. 4-5).

A confluência, enquanto “força que rende, que aumenta e que amplia”, em nossa pesquisa transbordou ao nos atravessar, em saberes e registros narrativos de experiências (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015). A escrita de narrativas nos convidou a viver em outro tempo, bem como a exercitar um olhar de criança atenta e curiosa, capaz de se encantar e espantar, diante das experiências cotidianas. Narrar como uma forma de comunicação artesanal, tal como nos ensina Benjamin (1987, p. 205). Um modo de comunicar “que não está interessado em transmitir o “puro em si” da coisa narrada tal como uma informação ou um relatório, pois mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la”. Desse modo, “se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1987, p. 205). Vale dizer que, em nossa pesquisa, vamos compreendendo *experiência*, a partir de Bondía (2002, p. 21), como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e não como “o que se passa, o que acontece ou o que toca”. Desse modo, nós, “sujeitos da experiência”, fomos nos fazendo como um “território de passagem”, “algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (Bondía, 2002, p. 24).

Mesmo antes de viver com o corpo todo as experiências da pesquisa no cotidiano da escola, já pensava com as ideias de Arroyo (2013) acerca das *ousadias criativas* docentes. Em tempos difíceis e de incertezas, gosto de pensar que precisamos mesmo ser ousados, ir além, pensar “fora da caixa” para contribuir de algum modo com a construção de escolas outras que contribuam na construção de mundos outros. Segundo Arroyo, os professores, sobretudo das escolas públicas, que recebem os filhos e filhas da classe trabalhadora, por conviverem com a “negação da vida, da justiça e da dignidade”, se veem em posição de “duvidar do caráter redentor das competências e da racionalidade científico-técnica de que são profissionais e que os currículos impõem de forma acrítica” e “encontraram as virtualidades e incentivos para duvidar e inventar *ousadias criativas* no próprio campo da docência e do currículo” (Arroyo, 2013, p. 39). Ao pensar com o Arroyo (2013) sobre esses professores que ousavam nos cotidianos, fiquei a me perguntar: quem são essas professoras? Como constroem as *ousadias criativas* que praticam? A que condições de desumanização convivem e estão submetidas? O que as levam a desafiar e transgredir a ordem

curricular vigente de padronização e apagamento das diferenças? Como operam no enfrentamento às tentativas de reduzir a docência a um fazer técnico, em defesa de seu exercício pleno em suas dimensões criadora, reflexiva e intelectual?

DAS ÁGUAS QUE ME FORMAM

Eu iniciei minha jornada enquanto pesquisadora em meados de 2012, quando ingressei na graduação em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Lavras. Logo nos primeiros meses de graduação, mesmo sem entender completamente o que significava “fazer pesquisa”, nutria em mim certa curiosidade por esse fazer. As primeiras pesquisas que participei foram as desenvolvidas no Laboratório de Ecologia e Conservação de Invertebrados (LECIN/UFLA) e meu trabalho, em grande parte, consistia em fazer a triagem dos seres vivos vindos diretamente da Floresta Amazônica que haviam caído em uma armadilha de queda (*pitfall*), colocada no solo da Floresta pelos meus amigos pesquisadores. A triagem consistia em separar os besouros da sub-família *Scarabaeinae*, conhecidos como besouros rola-bosta, dos demais seres vivos. Dados acerca da riqueza e abundância desses besouros ofereciam indícios de qualidade ambiental, pois esses besouros são considerados excelentes (bio)indicadores por apresentarem alta sensibilidade às alterações ambientais, além de outros fatores.

Eu nunca estive na Floresta Amazônica. Conheci a Floresta pelas histórias e registros que comigo compartilharam os meus amigos de Laboratório, quando regressavam depois de meses em campo. Em suas bagagens, além das histórias, carregavam também os besouros que, de certo modo, me contavam também um pouco da Floresta.

Com o olhar que tenho hoje, acho interessante pensar com indícios, vestígios e sinais, como nos ensina Ginzburg (1989), ao desenvolver uma investigação com/nos/dos cotidianos escolares. Assim, quando me recordo das pesquisas com os besouros enquanto (bio)indicadores, fico a pensar também nas potencialidades de investigar, ao assumir uma postura atenta e sensível, com indicadores de vida(bio) no cotidiano das escolas e, então, me pergunto: diante das tentativas de extirpar e amesquinhar a vida na escola (Linhares; Heckert, 2009, p. 5), como a vida (re)existe nos cotidianos? O que podemos aprender quando conseguimos perceber nos indícios o que a vida tem a nos dizer?

Assim que terminei a minha graduação, ao final de 2016, iniciei, no ano seguinte, a docência em uma Escola Agroecológica localizada ao sul do estado de Minas Gerais. Uma escola que carregava a Esperança no nome e que me apresentou a

Agroecologia em uma conversa profunda com a Educação. Assim que cheguei à escola, sentia que aprendia mais do que ensinava e que aprendia não só com os seres humanos que compunham aquela comunidade escolar, mas também com os outros seres que compartilhavam conosco o cotidiano naquela escola-sítio. Como vivi a maior parte da minha vida na cidade, viver grande parte do meu dia no campo já era por si só um *viver educador*. Aprendi, sobretudo com o professor de Agroecologia da época, a cuidar do meu olhar e a criar as aulas em diálogo com a vida em sua complexidade de formas e (bio)interações.

Não me esqueço de uma conversa com o professor de Agroecologia (e penso que talvez agora vocês comecem a entender um pouco mais de onde vem esse pensamento dos indícios de vida que nos ensinam no caminho da docência e pesquisa em educação), em que ele me disse que a escola para ele era como os canteiros da Horta Agroecológica que estava diante de nós. Naquele canteiro havia uma grande biodiversidade, que incluía algumas plantas que o agronegócio classificaria como “ervas-daninhas” ou “pragas” por serem indesejáveis e por atrapalharem uma suposta “ordem natural” no canteiro. Para o professor, a partir da perspectiva da Agroecologia, aquelas “ervas” eram “indicadoras”, pois nos ensinavam com a sua existência sobre as deficiências e qualidades daquele solo. Assim, para ele, podíamos ver a escola nos canteiros agroecológicos, por ambos serem morada das diferenças, da (bio)diversidade, da complexidade e das (bio)interações. A depender do modo como se compreende e pratica a educação, pode-se, assim como nos canteiros, construir um projeto de monoculturas para a escola, isto é, construir políticas que endereçam tentativas para padronizar, uniformizar e apagar as diferenças, considerando também aqueles que desafiam essa lógica como “ervas-daninhas” ou “pragas” que devem, portanto, ser conformadas ou podadas. Entretanto, há também modos outros de compreender e praticar a educação, em que a diversidade e as diferenças são vistas como algo que nos caracteriza e que, portanto, devem ser valorizadas nos processos de *aprenderensinar*.

Quando aproximo essas memórias, no contexto da pesquisa, ao cenário atual marcado pela emergência climática ocasionada, sobretudo, pela lógica de exploração da natureza do sistema capitalista, concordo com Caldart (2023, p. 47), quando a autora afirma que, a *práxis agroecológica*⁷, na atualidade, talvez seja a “expressão

7. “O que atualmente chamamos de agroecologia tem sua origem nas práxis camponesas e dos povos originários ao longo de aproximadamente 12 mil anos de criação e recriação das “agri-culturas”, as quais se encontraram, dialeticamente, com a ciência moderna desenvolvida a partir do século XVII, em um processo de tensões, saltos e regressões. Resulta igualmente das contradições do próprio capitalismo (que para se reproduzir, degrada

mais inteira da crítica prática, propositiva, da agricultura camponesa à matriz produtiva do agronegócio”. Assim sendo, a autora afirma que mesmo em outros contextos de educação que não apenas a Educação do Campo, a práxis agroecológica pode ser compreendida como “a brecha que se abre, desde uma especificidade com imensa força material, para uma inserção na luta e construção concreta no rumo da superação das relações sociais de produção capitalistas” e, por essa razão, “precisa ser tomada como objeto do trabalho pedagógico da escola, porque a realidade exige e porque ela tem uma valiosa potencialidade formadora” (Caldart, 2023, p. 47).

CONFLUÊNCIA DAS ÁGUAS NA ESCOLA-RIO

Ao longo do ano de 2024, período em que estive quase que semanalmente na *escola-rio*, participando, sobretudo, de criações curriculares com professoras e estudantes e das reuniões de Trabalho Docente Coletivo, enfrentei ondas de calor e tempestades na cidade de Campinas/SP. Em uma pesquisa atravessada pela emergência climática e pelo racismo ambiental que acomete as periferias das grandes cidades, fiz questão de registrar em meu Caderno de Campo as altas temperaturas e as sensações de desmaio no ônibus a caminho da escola, os alagamentos, as quedas de energia, a falta d’água, as goteiras nas salas de aula, bem como o adoecimento dos nossos corpos e mentes, sobretudo das professoras parceiras da pesquisa, ocasionadas pela precarização das condições de trabalho.

A partir de um mergulho atento e cuidadoso no cotidiano da escola me encontrei em um conjunto de doze canteiros à espera de um porvir. Procurei saber a história daqueles canteiros. Que mãos já afagaram aquela terra, como nos cantam Milton Nascimento e Chico Buarque (Nascimento; Buarque, 1977)? O que ali já aconteceu? Que planos existem para esse lugar na escola? Quando foram construídos? Com que intenção? Por quem? Para que? Havia um cuidado ali. Não eram quaisquer canteiros. Eles foram construídos de alvenaria, tinham bordas coloridas, estavam cobertos por uma tela preta e a terra, embora com pouca cobertura vegetal, estava boa, nutrida e em descanso.

Na escola, criamos a partir das possibilidades que temos ao *aproveitarmos a ocasião*, isto é, um encontro, uma confluência de gentes e condições que

as bases materiais de produção: a natureza e o trabalho/trabalhador) e das lutas e processos históricos de resistência dos camponeses e povos originários contra seu avanço no campo” (Guhur; Silva, 2021, p. 60).

potencializam um *acontecer curricular* (Oliveira, 2018). Para Oliveira (2018, p. 58) embora haja limites para esse *acontecer curricular* “impostos pelas políticas conservadoras de educação e de currículo, os problemas que causam e injustiças que realimentam”, esses são “permanentemente desafiados pelas construções cotidianas das escolas de qualidade, de uma educação plural, respeitosa, inclusiva individualmente, culturalmente, socialmente e epistemologicamente”.

Como nos ensina Certeau (1998, p. 46), muitas práticas cotidianas são do tipo *tática* e são elaboradas pelos sujeitos ordinários quando conseguem tirar partido de forças que lhes são estranhas “em momentos oportunos onde combinam elementos heterogêneos, mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de “aproveitar a ocasião”.

Assim, nós criamos juntos o projeto dos “Canteiros Agroecológicos”. Nele colocamos em diálogo Agroecologia e Educação a partir do que era próprio daquela comunidade escolar, tendo como referência os princípios orientadores da Proposta Curricular da escola, a saber: Democracia e Emancipação Humana; Consciência Socioambiental; Equidade de gênero, raça e diversidade e Formação integral e humana, conforme descritos no Projeto Político-Pedagógico. Ademais, no *tempoespaço* desse nosso encontro, a escola também já vinha trabalhando a partir de um eixo estruturante do currículo com o tema “Cidadania Planetária (questões socioambientais)”.

No total, participamos com as professoras, da criação de nove aulas com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, partindo do que era próprio de cada turma. Realizamos desde experimentações para conhecer mais do solo dos canteiros, caminhadas pedagógicas para conhecer e documentar a diversidade de plantas do entorno da escola, saídas de campo para conhecer, aprender e construir parcerias com agricultores de duas Hortas Comunitárias Agroecológicas da região, práticas de cuidado e adubação do solo, bem como plantios, rega e colheitas. Nesse movimento, procuramos construir uma rede formada por sujeitos da comunidade que de um modo ou de outro se envolveram e participaram do projeto. Além disso, procuramos integrar o projeto dos Canteiros Agroecológicos a outros projetos e ações já em desenvolvimento na escola; integração que aconteceu a partir da disposição e desejo das professoras em construir e criar coletivamente, movimento esse que embalou as cinco rodas de conversa (Reis; Oliveira, 2018) que mediamos e participamos durante as reuniões de TDC ao longo desse ano, bem como outras conversas com as professoras e orientadora pedagógica que aconteceram quando compartilhamos o cotidiano da escola ou em outros *tempoespaços* como

os de Trabalho Docente entre Pares (TDEP), que compreende as reuniões entre os docentes do mesmo Ciclo/Ano, para planejamento e organização do trabalho pedagógico. Com as professoras e estudantes também criamos um “Livro da Vida”, por inspiração da pedagogia Freinet, para registrarmos o vivido no Projeto.

Apostamos nas rodas de conversas com as professoras, enquanto metodologia de pesquisa, por concordar com Reis e Oliveira (2018, p. 69) que “compartilhar *experiênciaspráticas* em rodas de conversa pode vir a ser um *espaçotempo* de produção de solidariedade e de reconhecimento do outro como legítimo outro (Maturana, 1999 *apud* Reis; Oliveira, 2018), já que, na partilha, todos e todas são formadores e formados no e pelo processo”. Nossas rodas foram predominantemente nutridas pela partilha de narrativas e também por *experiênciaspráticas* nos Canteiros Agroecológicos. Digo isso, pois em um dos nossos primeiros encontros, a fala de uma das professoras me chamou a atenção. Interessada em conhecer as histórias do que já havia sido vivido junto aos canteiros, bem como saber das ideias e desejos de criações das professoras com eles, em conversa, uma das docentes afirmou, enquanto fazíamos juntas a “adubação verde” do solo, que “as crianças já haviam plantado naqueles canteiros, mas que aquela era a primeira vez que as professoras plantavam”. Tomei essa afirmação como algo importante e desde então realizamos outras tantas ações nos canteiros com as professoras como outros plantios, manejo, adubação e colheitas, sempre nutridos por conversas, pesquisas e partilha de saberes e experiências.

Vale dizer, que outro projeto em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, no qual eu e a professora Adriana também participamos e colaboramos, estava a acontecer na escola nesse período. Esse projeto em curso que tem como título “Narrar e (sobre)viver em processos de *ensinaraprender*: pesquisar em movimentos formativos nos/dos/com os cotidianos escolares”, coordenado pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, tem contribuído muito com nossas reflexões. Digo isso, pois esse também tem sido um projeto que nos convida a construir outro olhar para os acontecimentos do cotidiano, por estimular o registro narrativo e a partilha dos mesmos, intencionando fortalecer nossa autoria docente e a apropriação dos nossos *saberesfazer*s.

Para contar das experiências vividas e também sobre o que tenho aprendido com elas, trago a seguir uma narrativa produzida no bojo do projeto em Abril de 2024.

RAÍZES

Na aula convidamos os estudantes a olharem para o solo (para a T/terra) com outros olhos. Perceber as interações que aconteciam entre o solo e os seres vivos e entre esses e o ambiente como um todo. Perceber-se parte de um grande mutirão formado por gente, bichos grandes e pequenos (e outros bem pequenos que só podemos ver com microscópio), sol, chuvas, ventos, que ao ‘trabalharem’ juntos são capazes de cultivar um solo saudável e futuramente ter boas colheitas. Eu, a professora M., a turma do quarto ano, duas professoras adjuntas e uma estagiária de Pedagogia nos reunimos nas mesas de madeira, logo abaixo do pergolado, de onde avistávamos um gramado e ao fundo os nossos canteiros, para fazer três experimentações que nos ajudassem a conhecer mais o nosso solo. A turma composta naquele dia por 20 e poucos alunos estava participativa. Alguns garotos, em especial, chamaram minha atenção pela participação e também pelas relações que fizeram entre os experimentos com os conhecimentos que já haviam construído sobre solos e ciclos biológicos e também outros saberes sobre plantio e cultivo de plantas ao decifrarem o ‘enigma do mutirão’, presente no texto de autoria de um agricultor agroecológico que havia lido para eles no início da nossa aula.

O terceiro experimento que fizemos foi um que simulava o efeito da erosão. Procurávamos chamar a atenção para a importância da cobertura do solo. Sendo assim, em uma garrafa tínhamos um solo descoberto, em outra um solo coberto com matéria orgânica morta, folhas secas, e outra com um solo com matéria orgânica viva, no caso, grama. Fizemos “chover” com o regador e observamos o que aconteceu. O solo desprotegido, ao ser atingido pela “chuva”, foi carregado ao pote que se encontrava abaixo da garrafa. O mesmo aconteceu, mas em menor quantidade, com o solo coberto com matéria orgânica morta e não houve solo carregado na garrafa com grama plantada. A partir desse experimento, debatemos sobre os porquês desses resultados distintos. No diálogo, não demoramos muito para chegar às raízes das plantas. As crianças disseram então que as raízes “chuparam” a água e outras disseram que as raízes “seguraram” a terra já que nenhum solo havia sido carregado da garrafa com grama para o pote que estava logo abaixo dela. Perguntei então o que eles achavam que aconteceria se caso ao invés de grama tivéssemos árvores diversas, pequenos arbustos, plantas maiores e menores, chamando a atenção para um ambiente mais (bio)diverso. Eles disseram que as raízes maiores segurariam ainda mais a terra e “chupariam” muito mais água. Partimos desse experimento para a conversa sobre a importância de manter o solo dos nossos canteiros sempre cobertos.

Quando já estávamos nos organizando para finalizar os experimentos e iniciar os registros do vivido, um dos estudantes da turma, JP, que conversava com a professora M., direcionou-se para mim e disse:

– Ah, já entendi... As raízes são como o coração das plantas.

Surpresa com a fala dele, nada disse e esperei que ele terminasse seu pensamento. Então, ele continuou:

– Elas são como o meu pai quando ele me coloca e me carrega nas costas.

Fiquei emocionada, o abracei e o respondi:

– Isso mesmo!

O vivido com JP me atravessou profundamente e me fez pensar em como os diferentes sujeitos, sejam eles adultos ou crianças, ocupam o cotidiano escolar com suas existências e também como algumas criações curriculares podem potencializar e ampliar modos de ser e estar na escola, bem como os próprios modos de *aprenderensinar*. Talvez, afinal, seja esse um indício de vida na escola: quando há lugar para sermos quem somos nos processos de *aprenderensinar*. Assim como nos fala Caldart (2023, p. 65-67), em tempos de desumanização crescente, é tarefa da escola, acolher. Acolher no sentido de “receber bem crianças, jovens, adultos, idosos, de modo que sintam, percebam a escola como um ambiente em que podem *ser o que são, possam mostrar de onde vêm*”. A autora nos fala de uma palavra da língua Guarani que nos ajuda a pensar “o sentido humano prático dessa tarefa”: *tekohá*; “nome dado ao lugar material do modo de ser guarani, um lugar onde se é verdadeiramente, porque é feito para pertencimento de todos que produzem vida ali” (Caldart, 2023, p. 67).

A fala de JP também me fez lembrar outra passagem da obra “Torto Arado”, a saber:

Meu pai, quando encontrava um problema na roça, se deitava sobre a terra com o ouvido voltado para seu interior, para decidir o que usar, o que fazer, onde avançar, onde recuar. Como um médico à procura do coração (Vieira Junior, 2018, p. 85).

JP foi além, assim como o pai Bibiana e Belonísia, ao se deitar com os ouvidos na terra à procura do coração e encontrar nas raízes a memória de uma experiência vivida com o seu pai. JP nos ensina a dialogar com outras formas de existência para conhecer-se e conhecer a partir de si mesmo, o mundo. Ao interpretar o mundo e as raízes, encharcou de sensibilidade o chão da escola. JP me fez recordar as lições aprendidas com os meus amigos de Laboratório e com o professor de

Agroecologia da escola-sítio, a pesquisar e aprender com os indícios de vida que nos atravessam e que nos levam a pensar mais profundamente sobre nós mesmos, o mundo, a realidade em suas contradições e, nesse caso, também sobre nossas inquietações e incômodos na pesquisa em educação.

DAS LIÇÕES APRENDIDAS AO CONFLUIR NA ESCOLA-RIO

Sentirpensarcriar com a vida pode nos levar, como me ensinou JP, a nos conhecer e a conhecer o mundo e suas contradições nas raízes das plantas e/ou na (re)existência e rebeldia das “ervas-daninhas” quando desafiam uma suposta e desejada ordem de uniformizar e padronizar a escola, isto é, criar monoculturas na escola, como me ensinou uma professora no caminhar da pesquisa: “sejamos então professoras ervas-daninhas”. Fazer pesquisa com a escola e em parceria com os sujeitos, significa reconhecê-los também como sujeitos na pesquisa e não como objetos, isto é, como coisas. Em coisas não há o pulsar de vida. Indícios de vida só podem nos acontecer na pesquisa quando nos reconhecemos e reconhecemos o outro como sujeitos de *saberesfazeres*.

Em uma das muitas conversas que tive com as professoras, uma delas contou sobre como viver essa experiência de pesquisa estava sendo diferente para ela, pois estava até então acostumada a receber pesquisadores que segundo ela “só vêm à escola, sugam tudo da gente, vão embora e nós nunca mais ouvimos falar da pesquisa”. Que possamos romper com esse modo de pesquisar “bancário”, tal como com a “educação bancária” que nos alertou Freire (1968), em que não há diálogo, pois não se reconhece uma relação entre sujeitos. Uma educação/pesquisa que coisifica o outro ao ignorar a vida que nele existe. Que possamos, ao invés disso, nutrir o cotidiano da escola com nossas pesquisas e assumir uma postura ética de não mais nos coisificar e coisificar o outro e, portanto, nos desumanizar. Que possamos nos humanizar em ato e aprender com os indícios de vida que nos atravessam enquanto estamos a pesquisar juntos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O Sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
 ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas.
In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
 ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

- BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.
- CALDART, Roseli Salette. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- CIO da Terra. Intérpretes: Milton Nascimento e Chico Buarque. Compositor: Milton Nascimento. *In*: **Dose Dupla**. Gravadora Warner Music Brasil, 1977. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8WTnQGnkhfc>. Acesso em: 19/03/2025.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1968.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. 4. ed. Companhia das Letras, 1989.
- GUHUR, Dominique; SILVA, Nívia Regina da. Agroecologia. *In*: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (Org.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro: Expressão Popular; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021.
- LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./mar. 2015.
- LINHARES, Célia; HECKERT, Ana Lúcia. Movimentos Instituintes nas Escolas: Afirmando a potência dos espaços públicos de educação. **ALEPH**, ano IV, n. 12, jun. 2009. ISSN 1807-6211.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendizagens coletivas e ecologia de saberes: as rodas de conversa como autoformação contínua. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora / PISEAGRAMA, 2023.
- VIEIRA JÚNIOR, Itamar. **Torto Arado**. Afralgide: Leya, 2018.

SOBRE AS AUTORAS

Carollina Martins de Paiva Ribeiro é graduada em Ciências Biológicas (Universidade Federal de Lavras), tem Mestrado em Educação (Universidade

Federal de Lavras) e atualmente cursa Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas).

E-mail: carollinampribeiro@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1323-6496>.

Adriana Varani é graduada em Pedagogia (Universidade Estadual de Campinas), tem Mestrado em Educação (Universidade Estadual de Campinas) e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É professora/pesquisadora da Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas.

E-mail: avarani@unicamp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7480-4998>.

Recebido em 20 de janeiro de 2025 e aprovado em 27 de fevereiro de 2025.