



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
NA AMAZÔNIA**

ANA PATRÍCIA DE SOUZA AZEVÊDO

**UM NAVEGAR DAS VIDAS QUE ENSINAM CIÊNCIAS POR ENTRE A
EDUCAÇÃO DO CAMPO MIÚDA**

**MANAUS - AM
2024**

ANA PATRÍCIA DE SOUZA AZEVÊDO

**UM NAVEGAR DAS VIDAS QUE ENSINAM CIÊNCIAS POR ENTRE A
EDUCAÇÃO DO CAMPO MIÚDA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências na Amazônia-PPGEEC, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, como exigência para obtenção do título de Mestre.

Sob a orientação da Professora Doutora Mônica de Oliveira Costa.

**MANAUS - AM
2024**



ANA PATRÍCIA DE SOUZA AZEVÊDO

BANCA EXAMINADORA

Mônica de Oliveira Costa

Profa. Dra. Mônica de Oliveira Costa
Presidente - UEA

Lucinete

Profa. Dra. Lucinete Gadelha da Costa
Membro Interno – UEA

Documento assinado digitalmente
gov.br LEDA VALERIA ALVES DA SILVA
Data: 23/07/2024 20:53:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Leda Valeria Alves da Silva
Membro Externo – UFPA

**MANAUS - AM
2024**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

A532un Azevêdo, Ana Patrícia de Souza
UM NAVEGAR DAS VIDAS QUE ENSINAM
CIÊNCIAS POR ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO
MIÚDA / Ana Patrícia de Souza Azevêdo. Manaus : [s.n],
2024.
101 f.: color.; 30 cm.

Dissertação - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA
- Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2024.
Inclui bibliografia
Orientador: Costa, Mônica de Oliveira

1. Vida. 2. Educação do Campo Miúda. 3. Professora
que ensina Ciências. 4. Filosofia da Diferença. 5.
Autobiografia. I. Costa, Mônica de Oliveira (Orient.). II.
Universidade do Estado do Amazonas. III. UM
NAVEGAR DAS VIDAS QUE ENSINAM CIÊNCIAS
POR ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO MIÚDA

DEDICATÓRIA

A todos(as) que já tomaram banho de chuva, se sujaram de lama e sorriram depois.

A todos(as) que já olharam para as nuvens e inventaram (ou viram) um sorvete, um urso deitado, um rio ou outras coisas.

A todos(as) que se atrevem a manter seus sonhos aquecidos.

A todos(as) que, antes de serem professores(as), são pessoas.

A todos(as) que se permitem estranhar tudo o que pode limitar a VIDA.

A todos(as) que vivem coisas mágicas: o entardecer, o céu, o mar, a música...

E a todos(as) que estão comigo nas complexas travessias, sendo um entardecer bonito, calma para a alma, sossego, afeto e caos... enfim, a todos(as) que celebram a vida.

AGRADECIMENTOS

Aos que me fizeram vibrar em ser Ana, em ser Patrícia e, em ser Ana Patrícia... gratidão tem sabor de multiplicidade, de possibilidades e de coragem...agora!

Gratidão, aos muitos encontros especiais que inundaram meu navegar de mais vida, de mais alegria, de mais afeto e de mais coragem.

Agradeço imensamente ao meu Deus, por todas as oportunidades de escolhas que pude experimentar.

Quando decidi que queria mais que o ensino médio, meu mundo tremeu, lancei-me no rio agitado e o barco balançou e uma força nascia em mim, mas minha família estava na mesma embarcação, foi sempre junto que enfrentamos as tempestades e a calmaria das águas. Mas, tenho muito a quem agradecer para que esse “hoje” fosse possível:

Agradeço à minha mãe, Dona Zenira, que não titubeou em embarcar nas minhas viagens/aventuras. Chorou de alegria e de tristeza junto comigo e orou todas as noites, sempre molhou seu sorriso com lágrimas de felicidade em cada despedida e não cansou de me esperar em cada chegada, sempre com seu abraço quente e seu sorriso largo. É uma mãe-filha dessa e de muitas outras vidas. Meu amor lindo.

Agradeço o meu pai, seu Júlio que, mesmo distante, sempre quis saber como as coisas estavam acontecendo, incentivando-me e me apoiando em minhas decisões. Foi sempre bom ouvir sobre o orgulho e felicidade que sente de minhas trajetórias. Meu outro amor lindo.

Agradeço aos meus irmãos e irmãs, aos meus sobrinhos(as), e parentes de modo geral que me nutrem com suas forças, fazendo-me seguir em frente em cada nova escolha. Tem sangue dos meus ancestrais em todas as minhas veias. Gratidão!

Agradeço aos meus avós maternos, seu Vavá (*in memoria*) e dona Helena (*in memoria*), foi/é uma aventura muito louca ser neta de deles e isso explica muita coisa, rs. Minhas inspirações de vida.

Agradeço às minhas amigas, são poucas, mas são de verdade, sei que são. Graciene (e família), Elda (e família), Edmê (e família), Kely (e família), Karolle (e família), Sandra (e família), Léa (e família), Lene (e família), Alessandra (e família), Marley (e família), Iramary (e família) e, dona Dulce (e família). Falo sempre que sou muito sortuda em tê-las, gratidão por cada gesto/palavra de acolhimento e incentivo: vocês são minhas estrelas aqui na terra.

Não poderia deixar de agradecer essas pessoas incríveis, Railce, Gabriel, Gecenilda, Rejanny, que foram maravilhosas comigo, sobretudo pelas palavras de apoio e carinho.

A todos(as) meus colegas de mestrado da minha turma, foi muito bom experimentar tantas coisas boas possíveis. Obrigada, queridos! Tinha de ser com vocês.

Agradeço a cada professora que compôs esta banca: Prof.^a Dr.^a Caroline Barroncas de Oliveira, Prof.^a Dr.^a Lêda Valéria Alves da Silva, Prof.^a Dr.^a Mônica de Oliveira Costa e a Prof.^a Dr.^a Lucinete Gadelha da Costa, por suas presenças, ao se disporem a contribuir com minha escrita desviante; sobretudo, por debatê-la. Docências gentis e sensíveis, com seriedade, ética e compromisso em serem pesquisadoras, que se propuseram a discutir comigo as ideias apresentadas nesta dissertação navegante. É uma honra tê-las encontrado nesta viagem!

Agradeço imensamente à minha orientadora-navegante e grande amiga, Prof.^a Dr.^a Mônica de Oliveira Costa, pela parceria em tantos momentos na viagem (muitos mesmo!), por ter me feito levantar muitas vezes do banco, por me causar espanto, por me causar encantamento, por sua confiança em mim, por desejar e inventar comigo algo possível, por todo respeito, sensibilidade, afeto, carinho e cada abraço esmagador e leve ao mesmo tempo, por me mostrar outras formas de olhar para a vida, por me possibilitar conhecer tantos mundos incríveis, por me ensinar um tom de liberdade e por estar sempre comigo, sobretudo quando eu precisava de orientação ou mesmo de uma palavra afetuosa. Obrigada, muito obrigada, você sempre estará nas minhas lembranças boas!

Impossível não agradecer a essa pessoa incrivelmente sensível e humana, Caroline Barroncas de Oliveira, e família, por todo acolhimento, atenção, cuidado e palavras de incentivo e apoio; ah! E à Malala também. Obrigada, queridos, vocês são inesquecíveis!

Agradeço aos professores(as), desde o início de minha vida escolar, da graduação e de cada disciplina do mestrado, por cada desafio lançado e por todo compartilhamento de ideias, conhecimentos e momentos vividos. E que venham outros mais. Obrigada!

Por fim, gratidão imensa a essas pessoas citadas que formaram uma rede de apoio linda, que me seguraram e soltaram a cada momento (espero não ter esquecido ninguém), pois fizeram a diferença nesta trajetória; agradeço por toda troca, afeto e um pouco mais de vida.

Gratidão!

RESUMO

Este navegar tem uma dimensão "viva", que vai além dos contornos biologizantes. Dessa forma, objetivou-se problematizar a constituição de uma professora que ensina ciências na educação do campo, das águas e das florestas, considerada aqui como passível de ser descrita por outros modos, capazes de desmontar a visão de verdades que a fixam em uma ideia de totalidade. Nesse sentido, o movimento artístico de viagem, pintado aqui, inspirou uma escrita que se desvia dos modos acadêmicos comuns, ao inventar uma "educação do campo miúda", considerando outros elementos. Esta dissertação entrelaça os afetos, os encontros inesperados e a vida que está no entre-lugar que nos atravessa. Ao propor esse movimento, experimento escrever cartas como ferramenta de um modo de escrita de si, um escrever-se. Esse barco, que se deforma no estaleiro da "Filosofia da Diferença" (Deleuze, 1995), trafega também por águas autobiográficas pela invenção de si, ao assumir as linhas do pensamento Foucaultiano (1992), permitindo outras possibilidades de existência. Nesse navegar-docência, apontamos duas categorias que mobilizaram a invenção de si: a fixação da professora que ensina ciências na educação do campo, na qual nos ocupamos em dar visibilidade para "verdades fixadas nesse lugar marcado"; "uma ideia de corpo da professora que ensina ciências"; "diferentes espaços", e a precariedade física que não impede as vidas de aprenderem; e a educação do campo miúda, na qual alargamos as fronteiras da geografia de totalidade dos espaços, ao olhar para "uma geografia diferente"; "um tempo menor". Desse modo, esse navegar possibilitou colocar em movimento constante a vida de uma professora que ensina ciências, deslocando as ideias fixadas de docência e educação do campo para uma via viva, vibrante, devir, de natureza menor. Por fim, como rio aberto que sou, sigo navegando... sendo professora/pessoa... que, ao redizer a vida-docência-formação, inventa possíveis ao redizer-se. A vida é da ordem do imprevisível.

Palavras-chave: Vida; Educação do Campo Miúda; Professora que ensina Ciências; Filosofia da Diferença; Autobiografia.

ABSTRACT

This navigation has a "living" dimension, which goes beyond the biologizing contours. Thus, the objective was to problematize the constitution of a teacher who teaches science in the education of the countryside, waters and forests, considered here as capable of being described by other ways, capable of dismantling the vision of truths that fix it on an idea of totality. In this sense, the artistic movement of travel, depicted here, inspired a writing that deviates from common academic modes, by inventing a "small country education", considering other elements. This dissertation intertwines affections, unexpected encounters and the life that is in the in-between place that crosses us. By proposing this movement, I experiment with writing letters as a tool for a way of writing about oneself, a writing of oneself. This boat, which deforms in the shipyard of the "Philosophy of Difference" (Deleuze, 1995), also travels through autobiographical waters through the invention of oneself, by adopting the lines of Foucaultian thought (1992), allowing other possibilities of existence. In this teaching-navigation, we point out two categories that mobilized the invention of the self: the fixation of the teacher who teaches science in rural education, in which we are concerned with giving visibility to "truths fixed in this marked place"; "an idea of the body of the teacher who teaches science"; "different spaces", and the physical precariousness that does not prevent lives from learning; and the small rural education, in which we expand the frontiers of the geography of the totality of spaces, by looking at "a different geography"; "a smaller time". In this way, this navigation made it possible to put in constant movement the life of a teacher who teaches science, displacing the fixed ideas of teaching and rural education to a living, vibrant, becoming path, of a smaller nature. Finally, as an open river that I am, I continue navigating... being a teacher/person... who, by retelling life-teaching-education, invents possibilities by retelling herself. Life is of the order of the unpredictable.

Keywords: Life; Rural Education Miúda; Teacher who teaches Sciences; Philosophy of Difference; Autobiography.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Livros.....	59
FIGURA 2 – Espaço escolar (início de ano letivo).....	64
FIGURA 3 – Cartaz com divulgação sobre a Educação do Campo, das águas e das florestas..	67
FIGURA 4 – Criação ao ar livre, entre as águas.....	73
FIGURA 5 – Eu (professora) e eles (crianças), vou chamar de NÓS/VIDA.....	78
FIGURA 6 – Um transportador de vidas.....	82
FIGURA 7 – Fissuras.....	85

SUMÁRIO

DIÁRIO DE VIAGEM	8
AVISO AOS NAVEGANTES.....	9
VIDAS ... UM MAPA ABERTO, MOVIMENTOS E DESPROPÓSITOS DE UM POSSÍVEL NAVEGAR INVENTIVO.....	14
PREPARANDO O BARCO.....	27
NAVEGANDO.....	38
AQUILO QUE ESCAPA...VIDA (E)FEITO POROROCA: UM DEVIR.....	50
CARTA: FIXAÇÃO DA PROFESSORA QUE ENSINA CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	54
CARTA: EDUCAÇÃO DO CAMPO MIÚDA.....	69
VIDA...RIO ABERTO.....	88
REFERÊNCIAS.....	94

DIÁRIO DE VIAGEM

Capitã: uma docência no ensino de ciências em formação;

Partida: certezas sobre uma educação do campo, das águas e das florestas;

Destinatários: professores(as) que ensinam ciências na educação do campo, das águas e das florestas;

Passageiros convidados: Foucault; Deleuze; Veiga Neto; Corazza; Manoel de Barros... e outros;

Transporte: BARCO (provisório);

Percursos e paradas da viagem:

○ Vidas ... um mapa aberto, movimentos e despropósitos de um possível navegar inventivo;

○ *Preparando o barco;*

○ *Navegando;*

○ *Aquilo que escapa...vida (e)feito pororoca: um devir;*

○ *Carta: fixação da professora que ensina ciências na educação do campo;*

○ *Carta: educação do campo miúda;*

○ *Vida...rio aberto...*

AVISO AOS NAVEGANTES

[...]Meu avô sabia o valor das coisas imprestáveis [...]¹
*Certo dia...amarramos uma corda ao redor do pequeno barco,
 E pulamos no rio segurando apenas na corda, o barco funcionava em marcha lenta, sem
 muita direção no meio do rio,
 Era um passeio de barco não autorizado, (minha vó nunca concordaria com isso),
 A meninice nesse dia vibrou intensamente que até meu vô não resistiu a uma travessura, eu
 me desconheci,
 Meu vô era mais criança que nós (as netas), ele vibrava ao ver nosso corpo todo sorrindo e
 se debatendo na água, ficamos à deriva.
 Desviantes, tivemos a possibilidade de escolha. ²*

*Para essa leitura desviante do **dito acadêmico**, com aquele percurso que estamos acostumados a ver..., é necessário olhos e leitores desviantes...espero que não estejam preparados; mas, se possível, em movimento...à deriva.*

Vai querer navegar? Este estudo é margeado por dizeres afrouxados da vida, é um esticar de coragem, é um escape para experimentar uma escrita potência e do sentir, em movimentos que podem fugir dos formatos fechados, das formas mesmas de ver e dizer sobre educação/ensino de ciências, que estabiliza continuamente a docência em um corpo máquina de fazer. Uma docência não pode ser vida?

Assim, ele é imprevisível como a própria vida..., mas não aquela vida biologizante.

Em cada movimento...a cada momento, a cada passagem...em cada rio, em cada parada, vai como correnteza; essa experiência textual é uma possibilidade a cada vivência no/do mestrado, também de experiências outras, e das coisas que foram tomando/dando um tom, uma noção de liberdade; talvez, no caos, não só apresentada no ânimo desse modo outro de escrever que essa docência-navegante pode realizar.

*Mas, das aberturas que foram sendo permitidas, ainda que de formas diferentes, para que as **linhas da vida** adentrassem, por aqui, esta dissertação é isso: um (des)aprender sobre fixações de uma educação do campo, das águas e das florestas, olhada por uma suposta totalidade. É um desaprender sobre muitas coisas...*

¹ Fragmento retirado do que poema "intitula-se" O menino de ontem me plange e foi extraído da obra: *Livro sobre nada*, de Manoel de Barros, Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1996.

² Essa epígrafe é um fragmento de um rascunho de minhas escritas guardadas e vividas, em específico é sobre uma aventura na infância, que juntamente com algumas primas e meu avô materno (*in memoria*) realizamos um passeio de barco que fugiu daquilo que estávamos acostumados, um sentir muito próximo da sensação desse movimento de escrita atual. Ana Patrícia de Souza Azevedo (Parintins/AM-2023)

É uma experimentação de escrita, que é diferente das que já realizei, com ela expesso as artistagens da viagem, e em alguns momentos/paradas com imagens³ criadas a partir de movimentos realizados por aqui, um dizer como possibilidade visual, que na verdade é a ARTE pintando essa escrita, é uma criação modestamente inventiva.

Haverá ainda produção de cartas; mas, talvez receber notícias de uma dissertação e de um processo formativo de pesquisadora através de cartas pode causar algum estranhamento, e a mim causou. Assumo a ideia de que “escrever cartas é escrever-se. Muito além de simplesmente encurtar distâncias físicas, pode ser a formulação de pensamentos ou a expressão de sentimentos e emoções que não puderam ser verbalizados por motivos diversos, como o profundo desejo de ver materializado o abstrato” (Zani, 2018, p.117).

Este trabalho é uma tentativa de mapeamento escancarado de vidas, (des)caminhos que traçam possíveis aberturas, nascenças, atos inaugurais...linhas da vida, fronteiras vidas, aberturas vivas, vividas. Algo que se faz por outros possíveis que consideram a vida e suas imprevisibilidades, sendo a VIDA como aquilo que acontece!

Idas para a criação, para a inventividade, para a artistagem, são processos e obras!

ESTRANHAMENTOS das verdades, das prescrições coladas em mim...movimentos que possibilitaram a constituição de um trabalho feito de vidas que ensinam ciências, e assim, apresentam-se:

*- **Vidas ... um mapa aberto, movimentos e despropósitos de um possível navegar inventivo**, traz em suas linhas tessituras sobre: problema de pesquisa, objetivos, movimento da pesquisa, questões assumidas pós qualificação; assim, este é um experimentar de escrita tecida por aberturas da vida.*

*- **Preparando o barco...** vem os caminhos metodológicos trilhados na/da pesquisa, aberturas para que a **autobiografia**, como um **modo de escrita de si por ditos foucaultianos** também traçassem percursos, idas para experimentar uma pesquisa pela filosofia da diferença. Nessa viagem ando com um bolsa, que ao ser aberta coisas, veem/aparecem sendo memórias materiais, são hypomnématas.*

*- **Quando estou navegando...** trilho por rio de águas de teorizações de autores da filosofia da diferença como Michel Foucault, Gilles Deleuze, entre outros. Em movimentos experimentais de uma escrita pelo cuidado de “si”. Esta pesquisa navegante é uma possibilidade também de sair/viajar por rios menores, diante dos riscos nas beiradas de (in)certezas e criando linhas de*

³As imagens que aparecem são criações/expressões que foram sendo construídas no decorrer da escrita da dissertação, eu precisei da ajuda de uma artista (ele assina cada obra) aqui de Parintins para o desenho de fato saísse das ideias, para ir para o papel.

fuga. Inventando modos outros de existir, desaprendendo ficar acostumada com as coisas, na companhia de Manoel de Barros e outros, *pois, dos entrelaçamentos entre perspectivas teóricas que limitam e das que abrem brechas para uma nova percepção sobre a vida, colocando-a no centro da discussão... temos aquilo que escapa...vida (e)feito pororoca, um devir.*

*E... trago notícias de uma professora que ensina Ciências, um movimento possível em uma autobiografia sobre a docência na Ed.C.A.F., conforme as linhas escritas na **Carta: fixação da professora que ensina ciências na educação do campo**, situando margens para problematizar sobre “a professora que ensina ciências na Ed.C.A.F.”, pela necessidade percebida de rever as verdades formativas e de vida... É um navegar desejante em ressignificar rotas...*

*A **carta: educação do campo miúda**, é um convite a pensarmos a possibilidade em dar visibilidade de dar uma educação do campo miúda, que está lá, na Ed.C.A.F. Uma “invenção onde vida habita em pujança”, os tempos menores/diferentes escapam dos cronômetros, há espaços para outras questões ao considerar a multiplicidade de elementos outros em composições dos **encontros**.*

*E, assim, vem a **Vida... como rio aberto...** ao querer e narrar acontecimentos da minha vida enquanto a professora que ensina Ciências em educação do campo, das águas, das florestas por um modo de escrita de si; os pedaços de vida são sendo reditos, em águas que não param.*

[...]

É movimento de saída...

É sobre afetos;

E sobre modos outros... de...InventiVIDAdeS; CriatiVIDAdeS; SubjetiVIDAdeS; artistagens;

VIDAS...



VIDAS ... UM MAPA ABERTO, MOVIMENTOS E DESPROPÓSITOS DE UM POSSÍVEL NAVEGAR INVENTIVO

*Há na memória um rio onde navegam
Os barcos da infância, em arcadas
De ramos inquietos que despregam
Sobre as águas as folhas recurvadas.
[...]
Há um **nascer** do sol no sítio exacto,
À hora que mais conta duma **vida**,
Um acordar dos olhos e do tacto,
Um ansiar de sede inextinguída.*

*Há um retrato de água e de quebranto
Que do fundo **rompeu** desta memória [...].⁴*

A vida rompeu para além dos limites postos pela biologia e, ao navegar por um rio inquieto, inventou esse modo de fazer pesquisa pelas artistagens da viagem, considerando a dimensão dos afetos e dos encontros, sem descaracterizar a seriedade que um estudo dessa importância deve conter. Nessas linhas poéticas de José estão presentes algumas de minhas escolhas que, ao longo desta escrita, movimentarão outros pensamentos, pois são escolhas que causam estremecimentos. Falo sobre a(s) VIDA(S) como um modo de extrapolar as previsibilidades que nos produzem.

São aberturas para inventar outras formas de ver/dizer sobre o ensino de Ciências, a docência, a educação e outros temas que possam se aproximar como possíveis nesta dissertação. Esta se apresenta como uma possibilidade de mapeamento de uma experimentação que me (re)coloca nas minhas estradas de água, de barro/terra e de florestas ao experimentar textualizar meus atravessamentos na/da vida. Considero que a vida é o que acontece ao redor, mais do que os conteúdos prescritivos de uma ciência que aprendemos e ensinamos, além de uma vida orgânica apenas; é a vida com suas potências, possibilidades, imprevisibilidades, inacabamento e diferentes modos de subjetivação.

Admitindo uma noção de descontinuidades, das possibilidades de desvios e erros, do instante, do instável, da mutação, a vida abre e dilata em suas potencializações no(s) acontecimento(s) imprevisíveis.

Imprevisibilidades nos entrelaçamentos das vidas, nas diferentes posições em que colocamos e somos colocados, são uma abertura para a inventividade, a criação, as incertezas,

⁴ O poema “intitula-se”, retrato do poeta quando jovem, foi extraído da obra: *Os poemas possíveis*, de José Saramago 3ª ed. Lisboa: Editorial Caminho, 1981. Grifo nosso

as relações, a arte e outros variados saberes. Uma ideia de vida assim pode se aproximar daquilo que, segundo Nietzsche, é um constante criar e recriar. É justamente por este aspecto que a arte expressa de forma mais transparente o que a vida é, pois a arte é justamente o processo de criação e recriação sem uma finalidade para além da própria criação (Brandão, 2020, p. 195).

Essa criação pode mobilizar inúmeros deslocamentos, permitir o sentir, os afetos, viver de saudades, inaugurar chegadas e chorar nas despedidas, em tudo o que acontece nos diferentes modos, seja em processos formativos, seja nas circunstâncias da vida ou como professora(res). É o criar, produzir, assumir, inventar. Sou uma vida navegante assídua, vida em movimento desde a infância e, motivada por essas dimensões, desejo aqui trazer alguns desses meus movimentos na/com a vida, "nessa água que não para, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio afora, rio adentro — o rio" (Rosa, 1994, p. 412), por modos outros de (re)dizer a VIDA.

Desses modos outros há uma escolha em olhar e dizer *vida* por um *navegar inventivo*, algo que vem a partir ou com as inquietações de minha primeira experiência como professora, o que aconteceu em uma escola dita de educação do campo, das águas e das florestas (Ed.C.A.F.), e fez um movimento de (re)aproximação com a prática de viajar, presente intensamente em minha trajetória de vida desde a infância, durante minha formação inicial (menos).

Durante essa minha primeira experiência docente, abundantemente, e agora na pós-graduação⁵, intensamente realizada entre as estradas de águas do imenso rio Amazonas, que banham minha cidade natal, Parintins/AM (município do interior do estado do Amazonas, Região Norte do país, com 116.439 habitantes (IBGE, 2021)⁶, onde resido e, a cidade de Manaus/AM (capital do estado do Amazonas) onde realizei o mestrado e morei uma temporada.

Hoje é possível (re)olhar para cada uma de forma diferente e suas diferentes circunstâncias. Parecem movimentos mesmos/repetidos; mas, ao serem rememorados, são renovados, possivelmente (re)dizíveis ao serem desmontados; logo, são diferentes. São várias vidas que transitam em mim/nós, mas também sou/somos com o outro.

E das tantas VIDAS...

vem a *VIDA* no/do barco;

a *VIDA* da/na terra firme;

a *VIDA* na/da várzea;

⁵ Programa de pós-graduação em Educação em Ciências na Amazonia, mestranda da turma do ano de 2002.

⁶ Dados conforme estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021).

a vida rural;
 a vida urbana;
 a vida *DOC*ente;
 a vida discente;
 uma vida infância, uma vida mulher...e muitas outras vidas... possíveis.

São/temos diferentes posições que coexistem. “[...] Ao mesclar as etapas da vida monta e desmonta alguém que nunca se completa e (re)vive os mesmos conflitos em diferentes fases, porém a forma de se relacionar com o mundo não é mais a mesma [...]” (Campos; Chaves, 2016, p. 171), é movimento de ida(s).

Diferentes fases que esboçam uma ideia de vida como mapa aberto, que não é estático, mas existe em “[...] um movimento transversal [...], riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 18). Elas podem nos (re)colocar entre os caminhos, pois, o que mais nos atravessa é o que acontece ao nosso redor, no meio do caminho, de uma subjetividade que vai constituindo a professora, a pessoa, a filha, a neta, a irmã, a mulher, a própria vida, em um determinado lugar e tempo, é transitável. Falar sobre a vida assim é pensar nela em fluxo incapturável e “[...] não começa aqui ou termina ali, mas está acontecendo continuamente” (Tim Ingold, 2015, p. 235 *apud* Sales; Rigue; Dalmaso, 2023, p. 3).

Nessa perspectiva, as muitas fases de minha trajetória formativa, cito o que aconteceu na contramão disso, haja vista que, ao (re)olhar a experiência na Licenciatura em Pedagogia, em contexto de graduação, que aconteceu como um porto seguro, aportei com os dois pés, pernas, braços, mãos; o corpo todo, o que me possibilitou uma forma de pensar sobre a educação, como fixada em verdades inquestionáveis, pensada e dita de forma generalista e segue um modelo padronizado, algo que já estamos bem cansados desse modo, porque nos congela e hipnotiza; mas, ao mesmo tempo, parece que é um chão de gelo que está trincando e nos desestabilizando.

Mas, a vida realiza movimentos de desvios. “Escapo-me dali, [...] entre os atalhos” (Couto, 2002, p. 30), pois, há outros rios possíveis de serem trilhados, de serem experimentados. Inicialmente, pode haver um desejo de não arriscar e saímos de um trajeto comum e linear quando nos deparamos a outros contornos possíveis de falar. Assim sendo, pensar e pesquisar sobre ‘certas verdades’ que nos acostumamos ao longo dos diferentes percursos, talvez, por ter levado um tempo ao ser arquitetado, ou por estar tão rígido estruturas carregadas de certezas,

verdades, previsibilidades, pode não nos parece confiável construir/considerarmos outros modos.

É assim que experimento trazer para esse movimento de escrita, pesquisa-viagem, a minha primeira experiência como docente, como uma experimentação de rupturas e de deslocamentos. Ela aconteceu em uma escola dita como escola do campo, forma utilizada pela “Secretaria Municipal de Educação” (SEMED), do município de Parintins/AM, localizada em uma comunidade de área rural de várzea e pertencente ao referido município. E, mediante as minhas leituras e estudos, faço uma aproximação dela com a Ed.C.A.F. Inicialmente e no decorrer da viagem (escrita), é expressa por um sentido ‘miúdo’.

Escolhi narrar este navegar que nem sempre é meu ou somente meu, pois o *eu* e o *outro* coexistem e esse entrelaçamento pode possibilitar outros olhares para a vida, olhar mais a vida ou nos permitir sentir e ser mais vida.

Não parece ser possível uma compreensão das inúmeras situações que acontecem no momento que se está vivendo algo, ou quando algumas verdades e certezas estão sendo tomadas por águas de questionamentos, dúvidas e estranhamentos. Mas, o rio do tempo vai (re)colocando as coisas e pode levar tempo, até um rio inteiro para “[...] captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si” (Foucault, 1992, p. 131), pois, tudo está dito.

Uma constituição de *si* possível por outro modo de caminhar, que é quando se aceita o convite de espreitar fluxos e desejos, de dar corpo aos afetos e perceber que as experiências pedem passagem. Quem sabe uma professora nascida, formada que exerce uma docência em Ed.C.A.F, tem muitos preenchimentos a se ocupar, inúmeros movimentos a fazer, múltiplos caminhos a percorrer? Trata-se de territórios de dentro e fora de si, isso porque “o território é antes de tudo um lugar de passagem” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 132).

Então, é necessário arrumar as malas, organizar o barco com elementos/achados que possam ser necessários, constituir um possível roteiro, esboçar provisoriamente uma outra/diferente experiência. Essa nova viagem pode ser movida pela vida, por águas de memórias, por afetos e deslocamentos de diferentes experimentações de *si*, algo que admite algumas paradas e encontros com outros/diferentes saberes⁷, sobretudo que não sejam científicos. Saberes outros que podem fazer vibrar uma docência sossegada, porque se

⁷ O saber pode ser uma forma de poder e, pelos fios teóricos, segundo os estudos foucaultianos: [...] O saber não é uma soma de conhecimentos, porque se deve poder dizer sempre se são verdadeiros ou falsos, exatos ou não, aproximados ou definidos, contraditórios ou coerentes. Nenhuma destas distinções é pertinente para descrever o saber, que é o conjunto dos elementos (objetos, tipos de formulação, conceitos e escolhas teóricas) formado a partir de uma única e mesma positividade, no campo de uma formação discursiva unitária (Castro, 2016, p. 394).

acostumou a viver entrelaçada por cordas fortes, que a conectam a um ensino de Ciências e uma Ed.C.A.F, cuja ideia fixa somente pode ser e acontecer de forma separada, ou ainda, sem considerar outras possibilidades para ser visto e dito.

Em outras palavras, forma padronizadora do início de uma trajetória formativa ao nos oferecer segurança e certezas enquanto formação docente, que é habitualmente produzida e alicerçada em ancoragens duradouras; porém, também pode ser um início de desassossegos e desordens internas. É algo que permite desdobramentos das vivências primeiras na/da experiência docente, desejando outro barco, talvez um menor, mais aberto, que permita sentir mais as banzeiradas do rio transbordando as margens, ou ainda, inventar um transporte novo/diferente, e...e...e...de possibilidades outras.

Mas, é preciso ter cuidado com os rebocadores⁸, que também estão no rio, nem sempre estão em um barco ou viajando. É significado de liberdade. Pode-se está viajando estando preso e nisso importa preparar bem o barco. Assim, uma docência-navegante também pode ficar a reboque dos planos, das metas, das diretrizes e de tudo que nos mantém reféns enquanto docência/vida, impedindo as experiências. No entanto, é possível trocar de barco, trocar de rio, experimentar encontros diferentes, isso se faz na passagem, no navegar.

Os encontros podem ser potentes para experimentarmos abrir-nos a outras vidas, com a multiplicidade dos saberes, criando possibilidades para o existir, permitindo-nos ser outros, inventando/criando brechas para aquilo que nos atravessa, para aquilo que “[...] nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece [...]” (Larossa, 2009, p. 21). Porém, a vida é inesperada.

O inesperado pode ser um encontro com vidas outras em processos educacionais diferentes, na trama dos vários conhecimentos ensinados na escola, especificamente aqui “os saberes das ciências naturais” que “nos dá a pensar” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 210), em um objeto de pesquisa para tensionar os enrijecidos solos da docência que ensina ciências em uma Ed.C.A.F. Um querer problematizar *os modos de fabricação de uma vida que ensina ciências numa educação do campo miúda*.

Nesse sentido, tensiona as terras secas da docência, umedecendo-as com o convite de um possível navegar e pensando em, “[...] sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece [...]” (Larossa, 2009, p. 21), por outros modos de ser uma professora que ensina Ciências, considerando os deslocamentos na e com a vida/docência, como, por exemplo, por

⁸ É um barco projetado para empurrar, puxar e rebocar (outro barco) [...] são caracterizados por ter pequeno porte, motores altamente potentes e alta capacidade de manobra. Ver em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Rebocador>

via das artes. É possível. Como resultado, um desmontar na/da escrita/pesquisa, a partir de contribuições teóricas vindas dos estudos do pós-estruturalismos, eu navego por águas inventivas em “artistagens da viagem”, nas reflexões sobre meus atravessamentos, invenções de aproximações possíveis da/com a Ed.C.A.F.

Invento um navegar por águas de uma escrita-afeto, de uma escrita-memória, que me desloca pelo/nos acontecimentos em diferentes espaços e tempos, no/com o outro. Somos feitos de tantos outros e de tantas vidas, somos também com o outro, “[...] somos banhados, inspirados, avizinados pela relação não harmônica com outros seres, humanos ou não humanos [...]” (Sales; Rigue; Dalmaso, 2023, p. 4). Assim existimos de muitos modos.

Relação que impulsiona aberturas para pensar a vida no ensino de Ciência em uma Ed.C.A.F, com uma ideia de vida que vai para além da representatividade, próxima de uma experiência do viajar como uma arte dos instantes e, do próprio viver. Em sua intensidade pode possibilitar diferentes posições, deslocamentos, não apenas nos espaços geográficos/físicos; porém, além de demarcações, beirando ideias de direção e de fuga, de partida, de travessia, de nadar, de mergulhar, de singrar, de margens; ou seja, de movimentar-se entre/dentro de possibilidades outras. Conforme Guimarães (2018, p.137): “[...] deslocar-se teria relação com [...] a entrega a outros ritmos e rituais, [...] com o abandono de posições fixas, de verdades pré-estabelecidas”. Isso é uma possibilidade.

Um abandono dessas amarras permite o encontro com a vida de modo sensível, mais flexível, permitindo-nos refletir que, geralmente, “[...] falamos a partir de algum chão epistêmico que nos sustentaria minimamente, [...]. Tal enraizamento, embora compreensível, nos impediria, talvez, de desejar outros mundos. Quem sabe seja preciso estranhar nossas raízes inventadas [...]” (*Ibidem*, 2018, p. 138). E aos poucos podemos afrouxar essas cordas, navegando e vivendo as possibilidades que se mostram possíveis no processo.

Incomodar-se com esse mundo enraizado (chão epistêmico), desejar outros, é possível? Talvez não seja permitido, mas é possível. No intuito de fazer esta pesquisa/estudo tive de perceber outros possíveis, assim como nas palavras de Guimarães (2018). Nesse cenário, trago minhas experiências, inicialmente vividas como docente, circunstâncias preenchidas por questionamentos e muitos ligados à própria vida, iniciados, talvez, durante o processo de minha formação (graduação), mas que estavam acomodados e também se aproximam de experiências de vida anteriores. Como resultado das minhas inquietações, surgiu o desejo de aprofundar, nesse rio de águas complexas, o questionar: De que modos se fabrica uma vida que ensina ciências numa educação do campo miúda?

Ao tentar responder esse questionamento, como “algo que força o pensar” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 201), parece-me necessário rememorar situações vividas durante diferentes trajetórias. Na/da graduação, por exemplo, a partir dos estudos na disciplina, “Educação do Campo”, houve uma ancoragem(superficial) em uma educação do campo, tímida, com marcantes fronteiras teóricas fincadas nas lutas e buscas de sujeitos por seus direitos básicos/sociais.

Trago momentos dessa minha trajetória, como marcas que ainda estão em mim, como, por exemplo, as várias disciplinas desse período da graduação, especialmente as de “metodologias” de diferentes áreas dos anos iniciais, de modo específico a do “ensino de ciências” dos movimentos de provocações/reflexões sobre as leituras/estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e outros textos. Houve uma tentativa de efetivar desdobramentos para possíveis práticas pedagógicas, mas com uma percepção que restringe as experiências e coloca o(a) professor(a) como centro referencial do processo educacional, dentro de uma cultura educacional do controle sobre os corpos de seus alunos, uma prática que se repete nos espaços educacionais que habitamos. perpetuando uma educação autoritária.

Alguns debates eram centrais nos seguintes aspectos: “históricos e conceituais; realidade rural no Brasil e na Amazônia; práticas pedagógicas e movimentos sociais e, docência nessa modalidade educacional”. Nesse processo, os debates/leituras/reflexões a respeito do processo histórico de constituição dessa modalidade educacional, no contexto brasileiro, tiveram os movimentos sociais como ponto mais manifesto.

Havia discussões sobre as diferenças e aproximações entre campo e cidade (espaço), considerando as dinâmicas que envolvem o trabalho (questão econômica), e a importância dessa relação. Além disso, consideravam as características físicas/geográficas entre os diferentes espaços urbano e rural. Em relação à questão educacional, as especificidades do modo singular do sujeito do campo que deveriam ser levadas em consideração no processo ensino aprendizagem desse coletivo específico.

Nesse sentido, o fato de a educação de área urbana ser modelo que orienta a prática da educação escolar desenvolvida nas escolas dos espaços rurais, geralmente, é considerado um obstáculo. Isso ocorre porque tal modelo não atende às especificidades dos sujeitos próprios desse lugar, em processo escolar, desconsiderando as diretrizes que ditam essa modalidade educacional.

Essas questões em torno da Ed.C.A.F. parecem centralizadas em algumas linhas de pensamento/estudos de alguns autores, como, por exemplo: Miguel G. Arroyo, Roseli S. Caldart, Mônica C. Molina, Evandro Ghedin, entre outros. Das muitas inquietações nesse

período, parece que, por um momento, o caminho vai se estreitando, e penso que uma das pontes para a Ed.C.A.F. inicia com a experiência de visitar uma comunidade rural, em uma aula da comunidade, no intuito de participar/observar de um dia de aula.

O risco aqui em aproximar esses assuntos tão demarcados historicamente, como são o “ensino de ciências e a Ed.C.A.F.”, torna-se grande; mas, não significa nunca negar a importância do que está construído e, ao fazer a tentativa de aproximá-los de outras perspectivas teóricas, para pensar e dizê-los de outras formas, faz-se pela “[...] abertura desejante de espaços de pensamento em educação em ciências, os quais mobilizam um corpo vivo, inquieto, de fato aprendente. Um corpo que é afetado e é capaz de afetar quando respira e movimenta-se no mundo [...]” (Sales; Rigue; Dalmaso, 2023, p. 17).

Trata-se de movimentos de estranhamento sobre como essa educação escolar se efetivava no espaço de sala de aula e o que acontecia em seu entorno, considerando a forma de organização única de sala multisseriada. Como essa professora administrava o tempo das matérias/alunos, considerando cada série? Na busca por possíveis respostas, percebo que o que me afeta é sobre a totalização da educação que não nos leva para a pensar sobre as singularidades, sobre diferentes possibilidades possíveis de serem construídas. O pano de fundo dessa modalidade educacional segue como única forma de pensar sobre o direito escolar dessas pessoas, de que esses direitos estejam sendo garantidos de maneira pronta e acabada.

Esse foi um tempo de parar, “[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, [...]” (Larossa, 2009, p. 24). Nesse sentido, compreender a Ed.C.A.F. com outros olhos, em uma relação mais íntima, há um querer de mais proximidade, uma sensação de saída de um barco tão grande, para ficar algumas horas sentadas no banco de uma canoa, com um remo nas mãos, somente parada no meio de um rio, observando as margens, (aquilo que estava acontecendo ao meu redor, era a vida acontecendo) e sentindo o balanço das maresias, mas isso foi um momento, e tudo aquietou-se, as águas ficaram plácidas, e voltei para o barco, mas diferentes.

[...] peço licença para levantar da cadeira, andar um pouco, e isso é uma pausa para...Registrar o que está acontecendo ao meu redor, a vida agora também acontece aqui, e nesse momento de escrita/estudo/pesquisa/desassossego, eu não poderia deixar de registrar o canto dos pássaros agora, que se deliciam com o fruto dos açaizeiros do/no quintal de casa, onde hoje organizei meu espaço de estudo. E cantam, e voam, e comem, e pitam um tom de

*liberdade, e me despertam para lembrar de não esquecer das vidas, e não tem como ignorar isso.*⁹

A partir dessas coisas todas fui/vou sendo constituída enquanto professora/pessoa, e os caminhos do ensino de Ciências dessa Ed.C.A.F foram/vão se abrindo, na/para/com a vida. Ao pensar uma possível relação entre essas duas áreas, há uma proximidade também com a vida.

Os atravessamentos daquilo que nos afeta, as experiências, parece que se tocam...e as imprevisibilidades da vida fazem suas torções, e agora eu poderia experimentar Ed.C.A.F em uma outra posição, com todas as suas miudezas e potências, sobretudo para ter um resultado positivo do processo seletivo do município de Parintins/AM, que concorri a uma vaga no ano de 2017, para professora em uma comunidade próxima ao município, em região de área de várzea. Um turbilhão de pensamentos/sensações/sentires se apresentava.

Mas..., era a Ed.C.A.F. possibilitando uma outra experiência, não foi fácil, mas diferente. Muito carregada, inicialmente, das tessituras teóricas comuns/verdadeiras/fixas que compuseram um porto seguro de saberes/entendimentos que possibilitavam uma ideia de condições necessárias para “dar conta”: ser essa professora da escola da comunidade, aquela que pode ensinar Ciências, mais tem saber e poder.

Essa experiência ocorreu no período de 2017 a 2018 (sendo um ano letivo), em uma comunidade de várzea próxima do município de Parintins/AM, para uma turma multisseriada (composta pelas séries: com crianças da Educação Infantil e crianças do Ensino fundamental 5º ano do ciclo). Em outras palavras, “é isso mesmo que você leu”, em uma escola de educação do campo, das águas e das florestas, eu seria a professora que ensina Ciências, os saberes científicos. E do que foi possível acontecer, o receio era não perder o foco de ser a “professora” da comunidade, aquela que tem de cumprir suas horas aulas, cumprir o calendário escolar, garantir os direitos escolares de seus alunos etc., uma cobrança que se instala nessa/dessa cultura docente que detém o saber, o domínio das coisas.

Parece que há sempre a preocupação inicial e principal de repassar os conteúdos preconizados pelos documentos oficiais que orientam a prática docente, como, por exemplo: dessa “modalidade educacional”, sobretudo advindos das secretarias municipais de educação da qual a escola faz parte, ou seja, seguir à risca uma proposta pedagógica, em que os seus ditos se mostram fragmentados/afastados, como se não apresentassem fissuras para uma relação entre os conteúdos/disciplinas.

⁹ Como forma de situar essa leitura, informo que a posição de efeitos de sentido-relação desse trecho e de outros do no decorrer dessa escrita tem conexão o modo escolhido com o que é apresentando. Uma possibilidade inventiva também na escrita e estrutura, ao trazer trechos de vivências que conversam com essa experimentação.

Uma ancoragem em prescrições ditas por outros contextos, o urbano, nesse caso, parece formatar/ditar uma forma única de educação escolar que, muitas vezes, é desenvolvido como possível de acontecer exclusiva e limitadamente entre quatro paredes, espaço que pode nos libertar, mas também pode nos aprisionar, porque parece tão distante dos espaços geográficos, naturais e até da própria vida, por exemplo, da comunidade em que determinada escola faz parte, há no seu entorno aquilo que acontece também fora da escola, por fora, nas beiradas.

Mas, tudo está ali; mas, por que parece que estamos com os olhos vendados para as tantas coisas que estão vivas também? Seria devido “[...] a compreensão de que os limites do conhecimento racionalizado na educação em ciências não suportam o estranhamento, o contato, a multiplicação de formas-forças-fluxos-de-vida que habitam – geram – o mundo conosco (Sales; Rigue; Dalmaso, 2023, p. 12)? Talvez, não estejamos autorizados para tais brisas, pois estamos no olho do furacão.

Continuo em minha jornada, entendo que foi mobilizador viver tais experimentações e ter uma relação diferente com essa modalidade educacional, encerrar esse ciclo da forma como estava acontecendo e me afastar desse espaço, não por completo; mas, como “a professora da comunidade”, e ter o desejo de viver outra experiência, que seria concorrer a uma vaga ao “Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia”, e experimentar um olhar diferente para docência, para o ensino de ciências, para a Ed.C.A.F, para a vida e para mim.

E das muitas bagagens que guardo/carrego, a experiência da “entrada”, vivenciada no programa é uma; mas, a mala não se fecha por completo, fica sempre uma abertura. Nesse bojo, inicialmente, a proposta de projeto para o programa era: “O Ensino de Ciências nas Escolas do Campo”, com o desejo de compreender como os conteúdos para o ensino de ciências se delineiam para/nas escolas do campo.

Mas, em virtude dos deslocamentos de ideias que foram acontecendo nas aproximações com as diferentes disciplinas, elas mobilizaram variados questionamentos, e, várias vezes, causaram-me espanto. Entendo, sobretudo, como um processo de rupturas, que é dolorido; mas, ao mesmo tempo é leve, é estranho. No entanto, é uma sensação de expansão de possibilidades, é complexo e exaustivo; contudo, é revigorante e prazeroso, e em todos os sentidos o físico/corpo também é afetado, sofre e se alegra, muda; porém, responde fortemente a cada novo movimento/encontro/estudo/diálogo.

Nos movimentos e debates sobre currículo em diferentes perspectivas, com a familiarização com área de formação de professores; em reflexões para compreender a constituição do saber moderno, suas implicações de verdade e poder como procedimento histórico; com as discussões das diferentes bases epistemológica do ensino; ao refletirmos sobre fundamentos filosóficos da

didática e ao me deparar com narrativas (auto) biográficas como possibilidade de caminho/escrita, considerando articulações desses assuntos à pesquisa e ao ensino de ciências e, entre outros com desdobramentos possíveis., é possível citar o momento de qualificação da dissertação, das sugestões contributivas.

Nesse contexto, há um momento especial nesta pesquisa que potencializou as aberturas para a vida e suas possibilidades, ao mesmo tempo, um rio desafiador me atravessava. A vida aqui já se fazia presente, ainda que de uma forma secundária, talvez, pois sempre há uma necessidade de autorização, ao que me perece, nesse lugar dito acadêmico. A partir disso, outras estradas de águas puderam ser caminho também.

Diferente do peso sentido na graduação, por exemplo, quando acontecia a defesa do trabalho final de curso, que só meu corpo se fazia presente, e nem era como corpo vivo, mas como máquina que, em algum momento, ligaram e desligaram algum botão de início e fim, ao rememorar tal circunstância sei de sua importância na construção de pontes para outros lugares e experiências.

Considerando essas experiências e a constituição docente sendo produzida ao longo da vida, da graduação, da primeira experiência docente, dos embates que convivo e vivo, configurou-se a seguinte pergunta-problema: Como inventar uma docência em meio a vida que acontece, nos processos da vida, da formação e do exercício docentes de uma professora que ensina ciências na educação do campo, das águas e das florestas?

E pelos possíveis desdobramentos desta pesquisa, e das mobilizações através da vida, tem-se como fio condutor os objetivos, a saber: *problematizar os modos de fabricação de uma vida que ensina ciências numa educação do campo miúda.*

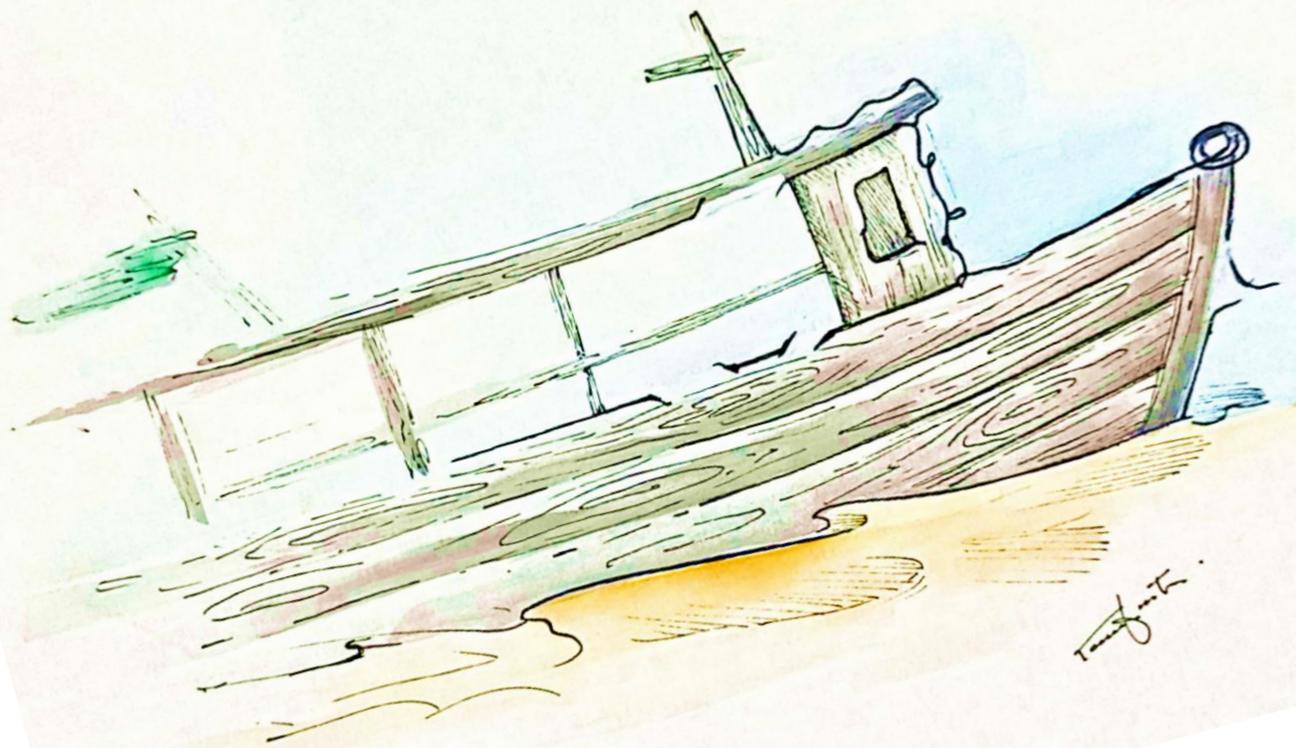
Como resultado, há a construção de rios menores, sobretudo ao estudar as ferramentas do cuidado/escrita de si em Michel Foucault (2006), e os efeitos delas para o conceito de vida e educação do campo, das águas e das florestas. Trata-se de narrar acontecimentos da vida de uma professora que ensina ciências em educação do campo, das águas e das florestas por um modo de escrita de si, como também discutir os elementos constitutivos de uma vida navegante no ensino de Ciências e uma educação do campo miúda.

Em virtude de um desejo de navegar em um rio de possibilidades, para pensar/dizer uma docência navegante na/da vida, na qual possa falar para/com os(as) professores(as) que ensinam ciências em Ed.C.A.F, desconfio que uma docência que se considere em meio a vida, sempre poderá ser um arrumar de malas, um planejar roteiros novos/diferentes, uma preparação para uma nova viagem, sempre diferente/outra.

Uma docência que inventa trajetórias de fugas e momentos vividos, que ressoam reflexões e afetos minados/molhados pelas águas da vida e suas forças, coragens, medos e erros. Esses recortes de vida-docência-formação, ao se aproximarem de leituras/estudos/referências pós-estruturalistas, tecem concentrações nos estudos foucaultianos, haja vista que se tocam ou/e acionam e se ligam a outros saberes, outros ditos, criando possibilidades pelos rios de escrita de uma viagem artística que pode ser uma pesquisa. Isto é, algo que pode ter conexão com as artes. Em suma, uma viagem pode ser provisória, assim como o rio e a vida... quem sabe para inventar outros modos de existir. É possível!

Partida, percurso e chegada de uma docência mais ligada à vida; talvez, o difícil seja encontrar palavras para expressar todas as circunstâncias, mas as que me derrubaram do leme foram textualizadas e, além disso, quiçá, não seja uma escrita preenchida, mas aberta para navegar “[...] pensando e ativando o corpo para estabelecer relações, instantes de vivacidade em educação [...]” (Sales; Rigue; Dalmaso, 2023, p. 17). Uma educação do campo viva, uma docência-vida que ensina ciências, e um ensino de Ciências que não acontece sozinho, mas navega junto.

É hora de preparar o barco...é sobre saída.



PREPARANDO O BARCO...

*Um barco sem quilha, por onde poderá navegar?
Fará muitos desvios!
Mas e se o rio secar?
Poderá navegar assim?¹⁰*

Sim! Mas, provavelmente não terá rumo certo, vai ser um navegar diferente, com desvios dos percursos costumeiros, na qual o rio, quando se estreitar, será necessário fazer escolhas do modo que se pretende continuar essa viagem e, onde faltar água suficiente para o barco, possa trafegar. Não sabemos como será! No entanto, será de algum modo inventivo.

Durante as experiências das inúmeras viagens, deslocamentos realizados durante o período do mestrado, de idas e vindas para Manaus/AM e para Parintins/AM, pelas aberturas entre os punhos das redes que, ao se movimentarem pelos embalos dos corpos, ao navegar pelo rio Amazonas pelos diferentes períodos, foi inevitável não observar as tantas camadas da natureza. Isto é, ver as marcas da água nas árvores indicando aonde o rio chegou na época da sua cheia, no ano de 2023, considerada por muitos como uma cheia histórica por suas características fortes; um cenário admirável, mas também de espanto: é o tempo da estiagem. Somos tomados por preocupações com as vidas que habitam, vivem e convivem por essa imensidão a fora, que é nossa região, mas olhar de longe deve ser uma sensação bem diferente de viver aqui, daqui vem voz, vem força e vem modos outros de ser e de estar.

O município de Parintins tem suas extensões, há seus braços de rios, de terras e de florestas e a vida está no entre, nesse lugar que nos atravessa, que são comunidades nas diferentes áreas ruais, onde as escolas são nomeadas de “escolas do campo” e elas ofertam a Educação do Campo, pois, é dessa forma que a educação escolar acontece nas escolas que estão em áreas rurais (várzea ou terra firme), nomeadas assim pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, do município de Parintins/AM.

Trata-se um total de escolas do campo: noventa e uma (91) escolas nas áreas de terra firme, vinte e cinco (25) escolas em áreas de várzea e, três (03) centros infantis na zona rural¹¹. Umás mais distantes, outras mais próximas de Parintins. A forma de locomoção até essas escolas geralmente é pelas estradas de água, para os alunos que não moram nas comunidades em que as escolas polos estão, o meio de transporte, em sua maioria, é o barco (de

¹⁰ Essa epígrafe é modestamente um rascunho dos meus escritos, das coisas que acontecem e me afetam em um movimentam do viver. Sou iniciante nessa prática, eu já escrevia assim, mas só nos meus pensamentos, mas com o mestrado estiquei a coragem. Ana Patrícia de Souza Azevedo (Parintins/AM-2023).

¹¹ Fonte da pesquisadora, 2024.

responsabilidade da SEMED), ou canoa, ou rabeta etc., pois, não é toda comunidade que possui escola, então os alunos precisam se deslocar até as escolas de outros lugares vizinhos.

Os professores que atuam nessas escolas têm formação em áreas diversas, geralmente é por meio de processo seletivo que se tornam professores dessas escolas.

E o rio secou!

Mas navegar foi possível, mas...

Ao refletir sobre um verão amazônico, considerado dito atípico nessas paragens, e sobre o quão desafiador e sofrido foi para nossa gente, tivemos tempos difíceis para os navegantes na/da vida, que nos mostram as diferentes paisagens sendo modificadas. Os modos outros que as vidas encontraram para existirem são inspiradores. Há também beleza na vida que se abre/pedindo passagem, fazendo desvios pelas brechas/furos e igarapés (estreitas) de outras vidas.

Somos encharcados por um turbilhão de notícias, pelos diferentes meios de comunicação, pedidos de ajuda diversos. Há uma necessidade de aproximação entre as vidas. São muitos os desafios e somos levados a refletir mais ainda sobre, por exemplo, as situações de desmatamento, queimadas, mudanças climáticas, entre outros. E é dessas ações vividas que também vamos sendo constituídos. Assim, esta pesquisa é também uma escrita sensível para aquilo que acontece e é vivido, e como o próprio título sugere: “preparar o barco” primeiro, antes de navegar... que significa um movimento disparador e complexo no navegar de delineamento/construção desta pesquisa. Assim como viver tem sido difícil, por muitas situações, sobre a relação com natureza, por exemplo, é uma dimensão muito próxima da vida humana em nossa região Norte.

O barco fez desvio por encontros afetuosos, sorridentes e intensos, ao enveredar por um rio diferente de fissura e possibilidades, por outras vias que fogem do modo costumeiro tão enraizado que vinha percorrendo. Faço uma experimentação ao me aproximar das multiplicidades das coisas, e do admissível em existir de outros modos que permitam prosseguir viajando...e sempre que possível, abrir caminhos, inventar rios diferentes.

[...] um pensamento que tenha como única atividade a recongnição não pode de modo algum ser um pensamento criador e possibilitador de novas existências. [...] só a diferença seria criadora, por engendrar em seu âmago caótico todas as possibilidades que se constituem e se insurgem no plano da imanência. A

[...] diferença do Ser, sendo ele unívoco¹², imanente ao universo dos entes e nunca objetificável ou controlado pela filosofia da representação. O Ser se constitui enquanto diferença, mas é dito em um só sentido, em uma só voz. O Ser é Unívoco entendido como o único Acontecimento para todos os acontecimentos, aquilo que ocorre e que se diz, “o atribuível de todos os corpos ou estados de coisas é o exprimível de todas as proposições (Miranda, 2010, p. 259).

Nessa perspectiva, preparar o barco afina-se como modo assumido para compor a pesquisa que, ao pensar a “diferença”, avista águas potentes em experimentações de possibilidades outras de existir. Nesse cenário, sou banhada por inquietações e desdobramentos diante da minha singularidade e, conseqüentemente, pela expansão de minha uniformidade, “[...] a diferença é uma multiplicidade e um caos, [...]” (Fornazari, 2005, p.94) e assim complexa.

Há complexidades nos modos do olhar e do dizer sobre experiência, e em pensar/considerar a variedade, a infinitude, a criação, os movimentos de aproximações entre os diferentes saberes, tensionando coisas ditas como verdades estabelecidas, é um desassossego!

Preparar o barco para o movimento de rios caóticos, desconfiando, fissurando esses terrenos fechados discursivamente, operam com uma ideia de coisas acabadas/prontas, de totalidade que não permite ser (re)mexido. “A ideia de totalidade me remete a um olhar que necessita abarcar todos os cantos [...]. Tal imagem sugere um universo de vigilância, no qual não se pode correr riscos, e não se pode abrir portas nem brechas para o desconhecido” (Muniz; Bastos; Amado, 2020, p. 904).

Então, pensar e dizer uma “educação do campo, das águas e das florestas”, que vem podendo ser justificada ao ser dita assim, por questões de urgências, como, por exemplo, de “[...] um currículo da escola do campo conectada com a realidade do povo do campo que vivem nos territórios da água, da terra e da floresta nas amazônias [...]” (Albarado; Vasconcelos, 2019, p. 2). É a partir dessa ideia que vem se ponderando as potentes características da Amazonia, esses os espaços que são considerados por pesquisadores/estudiosos que estão dentro dessa região e que falam sobre.

Em outras palavras, condiz a Ed.C.A.F que vem sendo desenvolvida/oferecida, e não ultrapassa esses limites, porque se faz por um pensamento para dizer sobre os diferentes outros espaços, os diferentes elementos, os muitos sujeitos e modos de vidas, fazendo um movimento

¹² “O pensamento de Deleuze exige que se mantenha ao mesmo tempo a univocidade do Ser e a multiplicidade das coisas, e isso sem que se estabeleça uma hierarquia entre elas: carência, negação ou privação [...]” (Miranda, 2010, p. 259).

de fechamento que abarque todos e tudo por um modo. Mas, e se formos pela expansão, considerando os diferentes outros territórios geográficos, por exemplo, que talvez estejam silenciados, em apagamento, mas que estão presentes, e existem?

É possível que a Ed.C.A.F navegue pelas miudezas, pelas multiplicidades e singulares, dando visibilidade para outras dimensões que excedam as já produzidas, haja vista que construímos barcos abertos, instáveis, enviesados, fluidos que possam se misturar com as águas, com o barro, com a lua, com o sol, com os diferentes tempos, com a areia, com os ventos, com espaços geográficos menores...muitas possibilidades, com os outros saberes além dos científicos. E a Ed.C.A.F também não pode ser redita, repensada?

A construção desse barco diferente pode ser um convite ou aviso para o momento de partida em problematizar um pensamento sobre/ou a partir dessa modalidade educacional e como uma professora que ensina ciências em escola dita de uma Ed.C.A.F é produzida, é pensada e dita. Uma artistagem pelas invenções da viagem-pesquisa/escrita que prepara seu barco pelo/no estaleiro pós estrutural, “[...] usualmente chamado pós-moderno, mas que também é denominado modernidade líquida, fluida, instável, [...] leva à construção de outras formas de compreender o social, [...]” (Lopes, 2013, p. 9). E foram essas instalações que inspiraram um navegar diferente, começamos por partes menores.

Esse estaleiro está em beiradas que são banhadas por águas sensíveis e potentes, tem estruturas filosóficas da diferença e é apropriado em não excluir a vida. Constrói barcos que possam navegar e nos deslocar para próximo “[...] daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. [...] para multiplicar sentidos, formas, lutas [...]” (Meyer; Paraíso, 2014, p. 19). São mobilizadores para experimentações, para a invenção e modos outros de pesquisar, são feitos para movimentos de fuga.

Podemos escolher qualquer barco, escolhi um disposto para navegar (pesquisar) de modo não linear, porque sua trajetória não se encerra ao ser finalizada. Além disso, ao ficar à deriva inventa os caminhos, tensionando e deixando-os abertos, como possibilidades outras para navegar, nadar, flutuar e se movimentar pelas tantas inventividades possíveis, navegando pela calma do rio ou pela força de suas ondas.

Ocupamo-nos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros. Enfim, buscamos as mais diferentes inspirações e articulações para modificar o dito e o feito sobre educação [...] (Meyer; Paraíso, 2014, p.27).

Um barco deformado para fazer rotas inspiradoras para problematizar os ditos e feitos sobre a Ed.C.A.F, o ensino de ciências e o ser professora nessa modalidade educacional, marcada histórica e metodologicamente. Trata-se de criar aberturas, estratégias para as pesquisas nessa perspectiva, considerando o “[...] “tempo do Desafio da Diferença Pura”, porque, nesse tempo, “todas as suas concepções e práticas atestam a existências dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, salas de aula, [...], dias e noites” [...]” (*Ibidem*, 2014, p.29). Em um mundo que é mais amplo do que imaginamos.

Nesse mundo tão plural, temos que fazer dobras, adentrar as curvas das outras formas de compreender o social, (re)criar diferentes modos para estranhar mais os regimes de verdades que circulam na sociedade, tensionando suas relações, as produções, as permissões, as exclusões e as estratégias que formam seus modelos padronizados. Essa ideia tem proximidade com uma Ed.C.A.F que vem carregada de prescrições a serem seguidas, haja vista as linhas retas. É possível extrapolar essas linhas.

Por entre suas linhas retas, há ondulações e autobiografias por um pensamento do cuidado de si foucaultiano, porque alarga o desejo que se encontra com a potência das vidas pelas diferentes águas possíveis de serem navegadas. É um impulsionador de forças. Mistura e aproxima os entre meios dos pressupostos de autobiografia e do cuidado de si. Um barco que possibilita experimentar o narrar-se.

É no ato de narrar-se que o sujeito passa a enxergar a si mesmo como sujeito de verdade. Mas não é qualquer escrita que pode ser considerada com prática de si, e sim a escrita que possibilita a experimentação, como ferramenta para pensar sobre si mesmo e também está em consonância com o outro [...] (Berto, 2019, p. 16).

Desse modo, sentir esse navegar é admitir um pouco mais de “[...] fluidez ao vivido de forma tal que a narrativa que se conta de si é [...] uma eventualidade textualizada de sentidos de si, podendo ser construída a partir de múltiplas entradas, [...]” (Junior *et al*, 2017, p. 213), autênticas, permitidas e complexas, um cuidar si. Em outros termos, eventualidade que não é somente singular, mas produzida com e para os outros, nos movimentos/relações que narro sobre mim, por uma narrativa carregada das muitas condições sociais, das quais são produzidas e produtoras de regras que condicionam os sujeitos, mas aqui são sujeitos inacabados. A autobiografia,

[...] deste modo, longe de remeterem ao reconhecimento de identidades fixas que precisam ser descobertas e transformadas as autobiografias convidam-nos a desnaturalizar as certezas que carregamos desconfiando das verdades que nos seduzem, das pulsões que nos movem [...] (Chaves, 2018, p. 16).

Isto nos move para as diferentes direções, permitindo-nos fazer escolhas que aqui se faz por esse modo de escrita pelo cuidado de si, porque ao preparar o barco, vislumbra navegar por rios incertos, considerando outros modos que fogem dos que fixam a Ed.C.A.F, haja vista que fixam modos de ser docência, o ensino de Ciências e a vida.

Esboçar metodologicamente esse barco por rascunhos da autobiografia pode soar arriscado. Mas, assumir essas condições de risco, como uma professora que ensina ciências que experimentou ensinar ciências em Ed.C.A.F, ao longo das circunstâncias que foram acontecendo, é movimento diferente, porque não é o mesmo de sempre, não é melhor ou ruim; mas, é diferente por não ser esse ou aquele, mas outro.

Nessa perspectiva, a escrita de si é compreendida como processo formativo por que possibilita ao sujeito, autoconhecer-se, desalienar-se de si por meio da auto-reflexão criando um campo para o estabelecimento de novas bases interpretativas para as práticas profissionais, aqui particularmente a prática docente, e conseqüentemente para a (trans)formação delas (Chaves, 2018, p. 56).

Considerando a importância desse modo de escrita, prepara-se um barco estranho, como possibilidade de existir e dos modos como crio rastros de uma possível liberdade, constituindo-me enquanto sujeito de/com as relações, comigo mesma e com ou outros. Experimentando existir, por uma aproximação com a “[...] escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva; ou, mais precisamente, uma maneira refletida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade [...] (Foucault, 1992, p. 133). Tem sua função transformadora.

Esse barco pode seguir seu rumo de pesquisa à espreita das coisas úteis, haja vista que possam vir à tona nessas escritas, não das coisas que passam, mas de como que perpassam e me atravessam, sendo constituintes para um devir. Como barco deformado, carrega em suas fissuras *hypomnématas* como técnica de si, “[...] ações que se viu, se leu ou se ouviu falar. [...]

memória material das coisas lidas, entendidas e pensadas. [...]” (Candiotto, 2008, p. 98). Uma escrita que se configura *autopoiética*¹³.

Nesta escrita os registros guardados (fotos, imagens, poesias, escritos...), são como fragmentos de ações do vivido, movimentos do pensamento que, ao serem retocados, “[...] não têm como objetivo trazer à luz do dia as *arcana conscientiae* cuja confissão – oral ou escrita [...]. O movimento que visam efetuar é inverso desse, [...] com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si” (Foucault, 1992, p. 137). Isto é, trata-se das coisas imprevisíveis da vida que são constituintes do eu.

Ao (re)situar essa técnica de si para próximo dos movimentos do contexto presente e das inquietações trazidas aqui, é também considerar a escrita (em suas muitas possibilidades) como constituinte, juntamente com a leitura, em uma relação misturada, “[...] a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças e em sangue” [...]” (*Ibidem*, 1992, p.143). E nesse sentido, o escritor(sujeito) também se modifica, sobretudo ao passo que o mesmo (re)constitui-se através das coisas já ditas, ou seja, ao serem (re)contadas.

É como um processo aguçado pela subjetivação, que é repleto dos pensamentos na agitação das tramas da memória. São os subsídios das circunstâncias da vida que fazem a captura daquilo que já existe, como um suporte material(ferramenta) de ações e reflexões que produzem uma forma de vida, um modo de existir.

Nesse sentido, é essa aproximação com o mundo, com o externo, na constituição de uma subjetividade que amplia o olhar, e:

[...] Ao invés de encarar a vida como um objeto epistemológico, o pós-estruturalismo permite pensar a narração de si como enunciação: enuncia-se a vida, sendo essa operação uma construção infinita, instável, marcada pela própria discursividade, pelo movimento incessante de produção de sentidos. Pensada nessa chave, a enunciação de si na linguagem é infielmente fiel a toda ordem do vivido, ela reitera e trai tudo aquilo que é narrado, ela ficcionaliza o que narra. [...] (Junior *et al*, 2017, p. 212).

Pensando a vida como uma construção incertas, com desiguais acontecimentos, trago recortes da minha, como acontecidos na minha infância na cidade de Parintins-AM (um dos sessenta e dois municípios do Amazonas) e, em área rural (área de terra firme), em uma comunidade pertencente essa cidade citada, a saber: São Pedro do Paraíso (rio Uaicurapá).

¹³ FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.

Considerando as diferentes ocasiões de minha formação docente, do curso em Pedagogia, na Universidade Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) Campus Estrada Parintins-Am (UFAM PARINTIN), no período do ano de 2011 ao ano de 2016, como também de minha experiência como professora, no período de 2017 a 2018 (ano letivo em área de várzea), em uma comunidade que é braço (extensão) do município Parintins/AM, de nome “Nossa Senhora de Nazaré”, que em uma viagem de rabetá ocorre no tempo de trinta minutos saindo da cidade até a referida comunidade, fui a professora de uma turma multisseriada (composta das series: Com crianças da Educação Infantil, crianças do Ensino fundamental de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do ciclo).

Esse torrão de terra de várzea, que está visível aos olhos humanos e não humanos, quando as águas descem...,vai ficando úmida e depois seca, mas ainda assim é um torrão na várzea, uma língua de terra que pulsa as diferentes vidas e suas invenções de modos de existir. Parece mesmo uma poesia linda, ou uma dança, ou uma música...parece mesmo ter ligação com as artes. E quando as águas sobem, aos poucos esse torrão vai sendo inundado por seus movimentos... Essa terra é umedecida novamente, e devagar ou rápido, vai sumindo de nossos olhos; as dinâmicas são outras. São movimentos e são movimentadas, isso muda novamente, e muda, e muda. Mas, não é a mesma terra quando volta de uma cheia, já está deformada. Isso não é simples, mas me inspira em desejar movimentar essa educação, esse ensino de Ciências, essas vidas, essa docência.

Um barco(vida/infância) pode até estar protegido em algum porto(asfixiante), no entanto, não é para isso que é feito! Ou é?

Penso que não. Na reescrita de si de uma docência, navegando pelos acontecimentos em meio a vida, sendo atravessada pelos encontros com a noção de subjetividade até incomodar-se com os modos prontos de ser docência. E entre os animais, as plantas, as cantigas de roda, as brincadeiras da criançada, o rio e as terras, e as histórias inventadas do meu avô, a experiência potencializadora de me alimentar de afeto. Entre os diferentes tempos e situações das cotidianidades, a vida sendo ressignificada pelo simples e pela pequenez das coisas.

Era a vida respirando e ganhando fôlegos...sendo vida.

Entre as diferentes posições, de menina, de adolescente, de adulta-mulher, de discente e, de docente, a vida concebeu a profissão “professora”, na qual fui sendo empurrada feito canoa na terra até cair na água. Entre a infância e obrigatoriedade/reponsabilidade de ir à

escola e ser aprovada todos os anos, a tensão de não conseguir ser a boa aluna e o medo de decepcionar e de não sentir alegria naquele espaço “escola”. Na escola era mais coisa que vida, em casa mais vida que coisa.

Era um corpo que não podia sentir...

Conforme as composições da/na vida, uma infância misturada por muitas experimentações, parecia que eram duas formas de ser “eu”. Quando estava na cidade era a menina de cidade, com a família menor (mãe, irmãos), escola, igreja, rua, casa; quando estava no interior (área rural de férias) com a família maior (avós maternos, primos(as), tios(as), vizinhos que parecem ser parentes também), igreja, casa, comunidade, rio, roça, casa da farinha, pescaria, caçada, quintal, praia, colheita de frutas, hora da história (muita invenção), tinha hora para tudo, literalmente, mas tinha tudo (muito).

Uma infância marcada pelo afeto e fala (ensinamentos), como também pelas crenças que determinavam modos de ser. Era tenso, mas prazeroso:

Não pode misturar manga com leite, faz mal para saúde;

Não pode descascar a mandioca assim;

Vou te ensinar a descascar essa banana da forma certa;

É hora da refeição, se não se sentar agora, não vai comer mais;

O domingo é dia da missa, todos deve ir à igreja;

Não pode misturar as frutas, se comer tal fruta agora, não pode comer outro tipo, só tantas horas depois, senão vai fazer mal para saúde;

Entre tantas outras coisas...

Hoje digo que não era infância, eram infâncias, como possibilidades de poder ser diferente, eram experimentações da/na vida, pontes inacabadas...

Depois de navegar muitos rios de afetos, de medos e alegrias, a admiração pelas miudezas da vida e a sensibilidade passou a minar pelas fissuras no e fora dos espaços ditos escolares, como espaço de possibilidades e coragem para modos outros de existir, modos outros de ser docência, modos outros de pensar e dizer sobre a educação do campo e sobre o ensino de Ciências, sobretudo das potências.

Um olhar diferente para essas questões, em meio a vida, fez com que eu tomasse desvio como docência, enxergando modos outros de ouvir, dizer e ser com as outras vidas que me tocavam e me encontravam, traçando rotas de afeto, encantamento, invenção e devires.

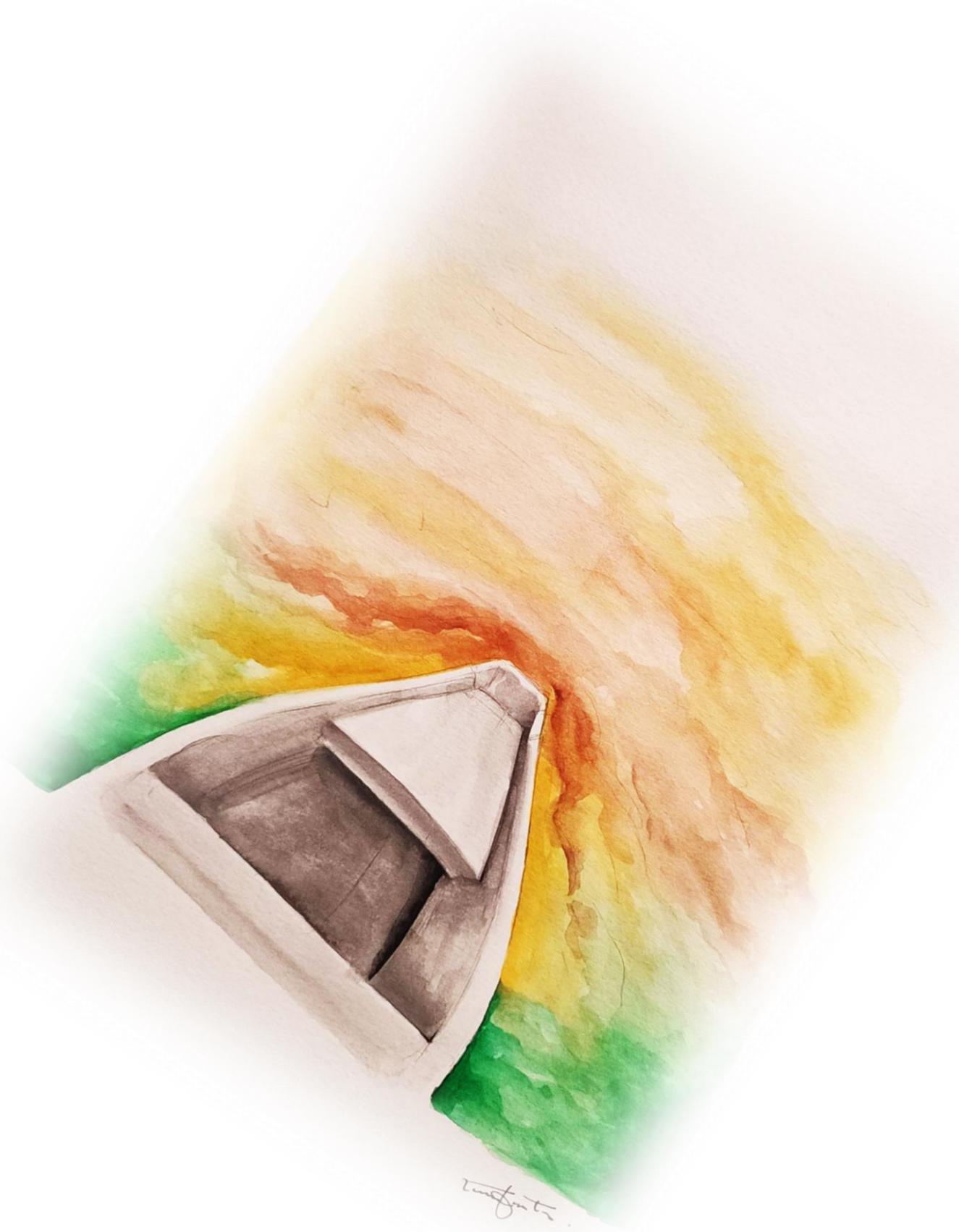
Dessas coexistências, há um querer problematizar a constituição enquanto professora que pode ensinar ciências em Ed.C.A.F., o que significa ainda romper como uma ideia de trazer respostas unificadas ou de solucionar algum problema dessa modalidade educacional. No entanto, (re)criar possíveis caminhos e, quem sabe, outras formas de olhar para essas questões, ou iniciar, ainda que de forma modesta, uma abertura para outras possibilidades de ela ser dita e pensada.

Em um movimento de análise das narrativas das circunstâncias, em meio à vida, à formação e à docência, é momento de me ocupar dos meus processos formativos, cuidando de mim, “[...] aceito o desafio do risco, a aventura de seguir caminhos “intraçados”; aceito a possibilidade de riscar na minha trajetória, desvios, atalhos e, talvez, descaminhos [...]” (Bastos, 2008, p114). E assim, quem sabe, descobrir outros rios/caminhos possíveis para navegar.

O barco não está pronto/acabado e desconfio que nunca estará, mas já é possível de navegar, e rascunhar-se...

É hora de puxar o barco para água, desatracar as cordas e experimentar o rio.

E sair, vamos navegar?



Handwritten signature

NAVEGANDO...

[...] Não gosto de palavra acostuada [...]
 [...] Não preciso do fim para chegar [...]
 Manoel de Barros¹⁴

Cheguei! Mas, como assim navegando? Se isto é uma pesquisa, um estudo, uma empreitada acadêmica ou alguma outra forma acostuada que possa nomear tal escrita. De fato, é uma pesquisa, mas já não sei mais fazer isso de forma “tradicional”, mas inda assim é uma pesquisa, e pode aparecer resquícios comuns da forma primeira que fui ensinada a fazer, há um desaprender, não por completo; talvez, mas há.

Há um navegar aqui e, agora, “[...] como a criação de outros modos de existência, como a invenção de novas possibilidades de vida [...]” (Corazza, 2002, p. 19), pois, assim como uma prática investigativa está indiciada pela vida como invenção, não é possível sermos sempre do mesmo modo; ou seja, diante da vida, de suas potencializações e imprevisibilidades. Devemos reconhecer que não cabe mais em nós uma direção acostuada; mas, uma necessidade/desejo de experimentar escrever, pesquisar, criar formas outras para olhar e dizer sobre as coisas que estão fixas na/da área educacional, aqui especificamente sobre a Ed.C.A.F e alguns de seus traços.

Trata-se de traços que são possíveis também por outros modos, assim como elementos que nos atravessam nas trajetórias das muitas vidas¹⁵ que podemos ser e no que podemos encontrar nos fluxos que não estão parados no mundo, mas em movimentos e permeados por questões que, muitas vezes, deixam-nos paralisados, enlaçados em um único porto. A linguagem e as relações nos constituem de diferentes modos enquanto sujeito, docente, mulher, discente, filha, irmã, neta, tia, entre outros papéis, em diferentes momentos na/da vida, sendo produzidos e produzindo modos de ser sujeito.

[...] as coisas ditas não se confundem com meras designações: palavras e coisas, [...] têm uma relação extremamente complexa, justamente porque são históricas, são construções, interpretações; jamais fogem a relações de poder; palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades, modos de subjetivação (Fischer, 2003, p. 132).

¹⁴ Epígrafe extraída da obra: *Livro sobre nada*, 1996, p. 71.

¹⁵ “[...]Vida aqui não é encarada apenas como um conjunto de eventos, mas como acontecimento vivido num determinado tempo e lugar(es) e sob algumas circunstâncias. [...]” (Fischer, 1997, p. 13).

Produções e cargas de poder, potente de forças estratégicas que nos entrelaçam e nos amarram em suas fiações disciplinadoras de verdades, dentro do seu tempo, de suas linguagens, de suas técnicas e expressões. Suas práticas circulam nos diferentes espaços e instituições. Nisso, a escola é uma das instituições sociais que corporifica essas ações fabricantes e dela demandam invenções de modos de existência na/da/fora escola.

[...] em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento [...] (Foucault, 1997, p. 179).

Em outros termos, é funcionamento de uma engenharia que produz uma professora que ensina ciências em educação dita Ed.C.A.F, sempre. Seus componentes podem estar dispersos nas mídias, nos livros, nos discursos pedagógicos de formação, nas propostas curriculares dos sistemas municipais de educação, entre outros, formando redes discursivas prévias de poder, comunicando suas verdades e estratégias que prevalecem sobre como um(a) professor(a) deve ou não ser, agir ao seguir um padrão.

O poder assim, nem sempre é “[...] triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. [...]” (Foucault, 1999, p. 194), ainda que com expressões menores. Segundo Foucault ainda (1999, p. 89), “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo, e sim porque provem de todos os lugares”. Mas, o poder é micro e exercido em uma posição, de quem ocupa a posição e quem o coloca em funcionamento as falas. Assim, compreende-se que os “[...] modos de fabricação [...] tomam corpo no conjunto das técnicas, das instituições, dos esquemas de comportamento, dos tipos de transmissão e de difusão, nas formas pedagógicas que, [...] as impõem e as mantem” (Castro, 2016, p. 119). Deste modo, tudo está dito, não há nada escondido ou nas entrelinhas.

A escola dita de Ed.C.A.F, como uma suposta instituição social, tem suas ações internas que produzem sua funcionalidade, até que sua materialização aconteça também pelo não dito, como nos corpos disciplinados, no modo de planejar, de avaliar, na organização dos espaços e tempos, na rotina da escola. Todos estamos envolvidos nessas materializações, pois, somos produções/produtos formatados, e não são apenas os estudantes que são/estão submetidos ao poder exercido por esse ou tal modo, mas todos estamos/somos capturados por práticas que

“[...] moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele [...]” (Veiga-neto, 2007, p. 93).

Sendo como moldes, seguimos padronizados por uma ideia totalizadora de educação dita como Ed.C.A.F, que detém o ensino de Ciências e o(a) professor(a) pensados para esse(s) espaço(s) por um modo único de dizer sobre os diferentes espaços e modos de existir.

Nessa complexidade em falar e pensar sobre essa modalidade educacional, os corpos (docente e discente) tornam-se objetos de domínio, fabricados de modo dócil e submisso ao serem ditos e pensados. Isto é, “[...] O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe [...]” (Foucault, 1999, p. 164), por meio de técnicas disciplinadoras e meticulosas. Em sua complexidade, “[...] nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos [...]” (Fischer, 2001, p. 198); as coisas estão ditas e dadas.

Estamos/somos naufragados num rio de palavras e ações ao sermos inseridos no mundo, nas e com as relações que o “eu” constitui e é constituído; assim, a linguagem tem um papel indispensável nessa captura, porque somos seres produzidos discursivamente e, em diferentes práticas determinantes, para que cada sujeito assuma posições/funções nos diferentes espaços. Assim, “[...] as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (Fischer, 2001, p. 198).

As palavras são instrumentos nesse processo de fabricação, sendo “[...]a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo [...]” (Veiga-Neto, 2007, p. 89). Ao sermos produzidos discursivamente, somos e acompanhamos regras que nos envolvem nas práticas que colocam os modelos padronizadores ativos, que são próprios do tempo e do espaço, a linguagem assim sempre tem uma direção, é comunicante do querer e do modo como se quer determinada coisa. Por exemplo, quando paro meu barco próximo da Ed.C.A.F diante desse pensamento, vem o que é dito sobre as escolas com classes multisseriadas, “[...] suas limitações em termos de infraestrutura e no que diz respeito à formação específica dos educadores para atuar com esta forma de organização escolar [...]” (Brasília, 2010, p. 6). Essas são características que marcam as falas e estudos sobre essa modalidade educacional. Mas, ao olharmos de outro modo, as “[...] classes multisseriadas nos desafiam a repensar a escola, suas disciplinas, séries, conteúdos e avaliações [...]” (*Ibidem*, 2010, p. 6). Até que ponto essas fronteiras estão sendo transgredidas?

Podemos construir pontes entre saberes científicos e não científicos, podemos inventar outros rios, podemos criar outros/diferentes modos para pensar, falar e fazer sobre, ou podemos continuar a deixar os barcos atracados nos portos até apodrecerem.

Parece mesmo um caos; mas, nele também há coragem. No rio agitado um barco pode descobrir suas mais diferentes forças, como uma vida-barco/rio/devir que se reconstrói em cada movimento e pode fazer as linhas fixas da biologia, do ensino de Ciências e da Ed.C.A.F estremecerem de tanto serem tensionadas, algo que se torna um desconforto.

Em outras palavras, estremecer até arrebentar com as ideias imóveis dos saberes científicos, definidos que vão sendo produzidos e colados, suas formas, seus objetivos, suas práticas e seus modos de pensar e falar sobre ser professor(a) que ensina ciências e as demais diferentes disciplinas, sobre ser um aluno na/da Ed.C.A.F e suas circulações nos diferentes espaços. Isto é, considerando que “há saberes que são independentes das ciências [...]; mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (Foucault, 2008, p. 205). A linguagem é uma intermediária para as coisas do mundo, em determinado período histórico e social.

Formando comportamentos/jeitos específicos de ser sujeito, modos de ser professora e modo de ser alunos, como de um aluno que ocupa um lugar do silêncio e de sujeição; mas, independentemente da posição que ocupa, ele exerce um poder, talvez micro, mas ainda assim é poder. Ou aquela professora que ensina ciências em Ed.C.A.F que impõe sua prática docente, vinda de uma formação que não lhe proporcionou vivenciar diferentes experiências. Assim, atua exercendo seu poder em efeito do saber e posição que ocupa confortavelmente.

Nessa perspectiva, essa professora exerce uma cultura educacional autoritária, porque se justifica no entendimento sobre essa modalidade educacional e pautado no entendimento da “[...] realidade como uma totalidade, ou seja, a realidade seria *a priori* ao ser humano, isto é, existiria uma realidade anterior que iria se tornando mais inteligível à medida que o homem/mulher se transformariam em ser de conhecimento [...]” (Mittmann; Duarte, 2017, p. 139). Dessa maneira, a Ed.C.A.F, costumeiramente, é olhada e dita por uma concepção de realidade argumentada por uma ideia de interdisciplinaridade (como verdade), diante de uma realidade tida como complexa, na qual os diferentes saberes vão sendo tecidos.

Ao problematizar de que modo essa professora é produzida, é necessário desconfiar sobre como pensamos/agimos desse ou daquele modo, por determinações que nos são dadas como verdades absolutas e inquestionáveis, através de práticas que são construídas e conservadas historicamente em um determinado tempo e lugar, que vão sendo repetidas e ditas, invenções que nos constituem. Em outros termos, “[...] Isto não significa, necessariamente, dissolvê-las por completo, mas (re)significá-las a partir de outras rotas [...]” (Guimarães, 2018, p. 138). Não é um movimento de desconsiderar:

[...] a “necessidade de verdade”, pois sem esta, nosso mundo seria o “caos”, ou seja, as verdades nos dão a sensação de estabilidade e nos possibilitam uma certa ordem, necessária à aprendizagem e ao conhecimento. No entanto, compreender a verdade como invenção, possibilita perceber algumas aberturas, alguns espaços de liberdade para sermos interpelados por outras possibilidades e assim, aguçarmos outros devires: devires mulheres/homens, devires crianças, devires estudantes, devires docentes (Mittmann; Duarte, 2017, p. 146).

Devires navegantes, como outros modos possíveis diante dos riscos nas beiradas de (in)certezas, cria outras estradas de águas, podendo fazer paradas ou, provisoriamente, viver o processo de (re)olhar, estranhar, descansar, sair traçando fugas, quietar quando a vida pedir.

A quietude pode ser permitida para uma professorar navegante e, quando isso acontece, esse momento de descontinuar, por algum motivo, talvez se queira/deseje parar um pouco, descansar, pois isso também importa para uma professora que, além disso, é VIDA, haja vista a permissão de fazer pausas e querer que o corpo descance, sinta. “Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos” (Rosa, 1994, p. 3), sobretudo em um tempo não cronológico, não linear, pois a vida acontece por fora de qualquer utensílio medidor que possa existir, ela não se mede, ela escapa.

Ela esquiva em ocasiões que pausadamente podem nos dobrar, contorcendo-nos “[...] para outra sina de existir, [...]” (*Ibidem*, 1994, p. 3). Considerando a velocidade necessária ao levar o corpo dessa professora que ensina ciências Ed.C.A.F, toda a bagagem para rios pode ressignificar, multiplicar, inventar a relação consigo mesma e com o outro, em um procedimento correspondente aos seus processos de subjetivação.

Como alguém que pode dedicar-se um pouco ao cuidado de si, considerando um momento para conhecer-se pelas diferentes posições que ocupa em experiências na/da vida, pois, “[...] à relação consigo mesmo, é uma prática, um *éthos*, um modo de ser. (Castro, 2016, p. 156). É que nesses instantes também há sentimentos, pensamentos, sonhos, afetos, modo de ser por uma estética da existência pelas práticas de si. “[...] Este tempo não é o do relógio, nem aquele de tipo cronológico; não advém de nenhuma herança metafísica; [...]” (Corazza, 2002, p. 1). Como fomos ensinados e ensinamos, um tempo que quase não temos tempo, parece até cômico, agora estamos vivendo em um tempo acelerado pela velocidade 2x do WhatsApp, querendo controlar a vida e toda a sua potência.

Mas, a vida em suas intensidades mistura/liga saberes variados e práticas, na própria constituição do sujeito e nas suas relações com o outro, pois, “[...] para que a prática de si alcance o eu por ele visado, o outro é indispensável [...]” (Foucault, 2006, p. 158). Tem a ver

com o plural, ainda que seja singular; ou melhor, são relações atravessadas pelas ações com o mundo ao serem (re)construídas. Em suma, somos vidas únicas; no entanto, constituímos um no todo e o todo é um com muitas vidas.

A partir da daqui podemos pensar um(a) professor(a) que ensina ciências na Ed.C.A.F e refletirmos, a partir de alguns questionamentos que podem ser importantes problematizar, como, por exemplo: De que modo essa professora que ensina ciências na Ed.C.A.F tem sido fabricada? Quais são características têm sido coladas nessa professora? Como a estética da existência possibilita margear bordas de uma docência navegante?

Uma *estética da existência* que se diz como prática constituinte de si, pode ir margeando através das escolhas que o sujeito realiza para uma criação do modo de ser docente, suas ações assumem um modo de existir por práticas do cuidado de si. Nesse sentido, o seu “eu” se faz como possibilidades outras, diferente do antes. “A existência se daria não apenas nas práticas de confiança sobre si [...], mas na sustentação de uma resistência ética/estética, ou [...] movimento de contra-vigilância, que não seria [...] extenuante, mas [...] prazeroso, experimental e criativo [...]” (Gomes, 2012, p. 39). Isto é, como um rio aberto.

Admite-se, então, pensar em como que a estética da existência possibilita essa professora navegante...é um pensar como cuidado, experimentação, abertura para outros modos de existir, invenção/criação de si. Não que seja um viver individual, mas de relações, em um mundo carregado de conhecimentos e saberes diversos, a vida plural. Assim, a “[...] importância de abrir brechas. Brechas para qual lado? O lado de dentro, perguntaria Deleuze, ou lado de fora? Deleuze mesmo articularia “o lado de dentro do lado de fora” [...]” (*Ibidem*, 2012, p. 40).

‘Abrir brechas’ para o “[...] cuidado de si [...] como uma potência instituinte imanente à vida, potência ético-política face aos biopoderes que recobrem o *bios* social na atualidade, postulando uma educação experienciada [...] como prática de liberdade” (Freitas, 2010, p. 169). Nesse processo de subjetivação, essa professora exercita suas vontades e desejos como uma(s) forma(s) de vida(s), criando caminhos para cuidar de si, porque a aproxima de sua verdade e, ao constituir-se como experiência, inventa modos de navegar por uma noção de liberdade.

Essa professora que ensina ciências em uma escola de Ed.C.A.F, em uma comunidade ribeirinha, liberou-se para o sentir, percebeu a escola como possibilidades outras, quebrou suas paredes e criou linhas de fuga, sobretudo ao trilhar com seus alunos diferentes rotas para o processo de ensino e aprendizagem; bagunçou as cadeiras antes enfileiradas e misturou as vidas.

Nesse cenário, reescrevemos a própria vida, pelas águas, pelo banco da canoa, pelas estradas de barro, pelos bancos da bajara, pelos assoalhos, tecendo nossas ações e pensamentos, pelas miudezas do cotidiano de uma docência navegante que ensina ciências em Ed.C.A.F,

como também estranhando os modos que lhes foi dito como verdade. Assumindo um modo de vida pelas linhas legítimas de si. Em práticas de “[...], constituição de sujeitos singulares. [...] não mais constituídos mediante práticas que o sujeitam, denotando [...] uma subjetivação ética irreduzível aos mecanismos disciplinares e [...] regulações normalizadoras da biopolítica [...]” (*Ibidem*, 2010, p. 170). Mas, como:

[...] um princípio de inquietação capaz de perturbar, ou seja, de pôr o sujeito em movimento, [...]. O que está em questão não é revelar/decifrar a verdade do sujeito, mas decidir o que fazer com o que se é e como realizar o que se é. A finalidade é evidenciar formas de exercício da liberdade. Saber, simplesmente, que sempre podemos ser outros; podemos estranhar nossas figuras atuais (Freitas, 2010, p. 179).

Olhar para aquilo que não nos é habitual pode ser como navegar em um rio agitado, o que pode, inicialmente, despertar medos e incertezas; mas também, coragens e forças desconhecidas. Essa foi minha sensação ao estranhar certezas impostas sobre uma Ed.C.A.F, sobre ser professora que ensina ciências, sobre uma ideia de vida fixada/limitada nos dizeres da biologia e do modo de ser aluno dessa modalidade educacional, ou seja, sobre essas ancoragens que vem sendo mantidas historicamente.

Mas, o risco de tentar navegar por rios diferentes, desviando por igarapés, por igapós e cabeceiras...¹⁶, foi um desejo de sair da rota comum que estava traçada em um único rio, sendo sempre maior, quase que sempre o mesmo. E esses possíveis desvios integram um tentar tensionar a fabricação dessa docência que ensinou ciências em Ed.C.A.F, sobretudo o que foi considerado na/da sua formação e vida. Isto é, questionando, por exemplo, sobre qual é a proximidade dessa professora com a área de ciências, olhando para a formação inicial (em Pedagogia), que fundamenta seu exercício docente.

Como professora que ensinou ciências na escola dita de Ed.C.A.F, não tenho uma formação na área específica de Ciências; mas, uma formação com uma proximidade superficial com a área em questão e olha o geral, o maior, o todo, o amplo ao ensinar ciências.

Quando olho para essa professora(eu) que atuou em uma escola que faz parte dessa educação escolar dita como específica, percebo que fui produzida pelas vias convencionais e gerais, por regras que seguem um modelo padrão do “estar pronto” e detém o saber, pois, parece

¹⁶ Esses são alguns dos termos utilizados por pessoas viventes dos/nos espaços rurais dessa região, para nomear rios menores, os quais aprendi na infância e em outras circunstâncias.

que estamos sempre buscando uma formação consolidada que atenda as normas e valores de uma sociedade.

Muitas vezes, agimos como se a área do ensino de Ciências não pudesse ter relação com outras áreas do conhecimento ou com outros temas que são considerados como somente da educação (mais geral), por exemplo, atividades econômicas. É algo potente nos espaços rurais. Assim, o processo ensino e aprendizagem ocorre fragmentado, por meio de repetição, de memorização dos conteúdos, somente.

E são muitas as características coladas nessa professora que ensinou ciências em uma escola tida como de educação do campo (termo usado comumente pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, do Município de Parintins/AM).

Mas, quais são essas características fixadas nessa professora?

Por exemplo, essa professora tem que valorizar mais os resultados, ela tem que demonstrar em sua prática o poder/rigor, pois professora boa é aquela que tem certo domínio de sala de aula; ela não aceita respostas diferentes das verdades que estão nos livros didáticos, por exemplo, pois, considera as respostas prontas, as mesmas, limitadas, por entender os conhecimentos científicos como unicamente confiáveis para acessar/conhecer o mundo, uma segurança que não pode ser perdida...

Essas são algumas das muitas características fixas que não permitem dobras para a criação, para invenção, para as possibilidades outras, porque não reconhecem as muitas/diferentes vidas e suas potências fora dos limites ditados pela biologia.

Mas, quem são geralmente os(as) professores(as) que ensinam ciências na Ed.C.A.F? Quais são os requisitos formativos para atuar nessas escolas? Aqui a questão não se difere da que foi trazida nos parágrafos acima, pois, nossa formação se baseia em um entendimento cartesiano e isso significa dizer que predomina no exercício docente uma atuação tecnicista/linear que, independentemente do espaço/lugar/escola/comunidade, vai seguir os traços lineares de sua formação. Assim sendo, sobre essas características tão fixas e seus que são comumente mencionam essa modalidade educacional.

Em verdade, a questão de **visão de militância**, posta sobre o contexto da Educação do Campo, abarca as lutas e os movimentos sociais que demarcam essa modalidade. Para a escola e o professor, fica a tarefa árdua de moldar seus sujeitos por esta perspectiva.

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas e com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. Ao mesmo tempo é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na **formação das novas gerações de trabalhadores e de militantes sociais** (Molina; Jesus, 2004, p. 23 Grifo Nosso).

Assim, a escola tem a obrigação de cumprir tarefa de agir, para a garantir que os sujeitos sejam os participantes desses movimentos, porque devem carregar as bandeiras, ou ser as fundações desse modo de pensar, dizer e agir dessa educação escolar colocada como específica por essas ideias centrais discutidas. Vale ressaltar que não se está aqui dizendo/afirmando que esse modo de pensar, essa modalidade educacional é errada, mas é um dos modos possíveis, e há diferentes contornos de pensá-la. Além disso, falar de questões dessa modalidade, ainda atualmente, parece-me que é amarrar toda uma discussão sobre as suas origens que não pode perder-se.

[...] **um olhar de totalidade**, [...] que sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, ao **destino das lutas sociais dos trabalhadores** e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. E ainda que ‘muitos não queiram’, esta realidade exige posição (teórica sim, mas sobretudo prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do campo (Caldart, 2009, p. 36-37 Grifo Nosso).

Os efeitos dessas certezas atribuídas à modalidade educacional delineiam os caminhos que suas escolas devem seguir e, conseqüentemente, os professores e alunos também, estabelecendo seus limites e modos de ser dita e efetivada. Seu modo de acontecer gira em torno do eixo geral dessas colocações, que a ancoram em uma ideia e noção única de educação, fundamentada pela totalidade, fixação dos seus objetivos pelos movimentos sociais, pela militância, pela ideia de sujeito concreto e outras características que determinam seus sujeitos e seus processos educacionais e de vida como vulneráveis, tendo como pano de fundo a posição à margem da sociedade, ao ponto de isso ser uma garantia única e suficiente para a sua existência.

Esse movimento de uma educação que soa como pronta e acabada, como se seus sujeitos fossem objetos e não vidas, fecha suas possibilidades de ser múltipla, de permitir a criatividade, de permitir as vibrações das vidas que fazem parte dela, ou que fazem essa educação ser viva.

Em outra direção, a estranheza dessas verdades postas decorre do fato de mobilizar aqui uma tentativa de considerar que há singularidades para além das falácias, potências de criação e diferentes modos possíveis dessa modalidade educacional ser dita e vista. Nos diferentes rios onde os variados saberes se entrelaçam nas diferentes paragens em meio às vidas, para além das representações e falas que ofuscam suas forças de criação.

Esse navegar pode ser pelos igapós das artes, pelas fissuras dos modos de ser docência, pelas belezas que uma escrita pode expressar, pelas levezas que uma leitura pode nos tocar e nos fazer flutuar no sensível, assim navegando pelas águas de aproximação com diferentes estudos/saberes. Ao trafegar pelas ondas da rememoração, da ciência, das terras, das florestas, das artes, dos afetos, da calma e das miudezas... fazem curvas nas brechas dos rios e se misturam com as vidas e com os seus diferentes modos de existir.

Tudo isso se mistura ao se dizer como uma prática do ‘eu’ e “[...] dos processos de subjetivação, mediados pelas técnicas de si, permite uma investigação original dos processos de formação humana como experiência, simultaneamente, crítico-reflexiva e ético-expressiva” (Freitas, 2010, p. 177). É uma escolha que se faz na arte do viver e do sentir.

Viajar agora é diferente, é um experimentar viver outras possibilidades de existir, de ser docência, de pensar e dizer-se como uma professora que ensina ciências na Ed.C.A.F, onde as formas tão comuns agora podem estar soltas, borradas, úmidas, coloridas. Esse desejo é de ir por rios outros, margeado pelo entrelaçamento de artes e saberes, pois, há mais liberdade para isso; no entanto, essa “[...]liberdade não se caracteriza no extremo oposto da batalha” (Gomes, 2012, p. 39), mas no cabimento da multiplicidade.

Uma docência assim estranha verdades, ao constituir-se por entrelaçamentos de rios de vidas. Desloca-se por furos que foram alagados e transbordam suas águas barrentas cobertas pelo barro solto da várzea. “Parece ser cada vez mais oportuno e necessário exercitarmos, em nós mesmos, certa desconfiança com relação aos posicionamentos repletos de certezas [...]” (Guimarães, 2018, p. 133) que nos são impostas.

Nos banheiros dos estudos de fundamentos teórico-filosóficos sobre a formação docente, sobre o Ensino de Ciências na Ed.C.A.F e o cuidado de ‘si’, por estudos foucaultianos, balancei nas ondas problematizadoras das subjetividades que resistem e reinventam-se, frente aos discursos binários que paralisam a docência e a vida. Assim, o barco pode seguir “[...] no movimento em que se dá o pensar, o pensamento pensa-se a si próprio. Como se o mundo de

fora se chocasse contra o martelo ético do pensamento. O martelo do pensamento chocado, chocante, admirado, dentro/fora” (Gomes, 2012, p. 40).

Movimentando-se por um desejo em navegar diferente, talvez por rios menores, fazer paradas e olhar para todas essas coisas que fazem uma educação do campo miúda, das águas, das florestas, do ar, do sol, da lua, das estrelas, do fogo, das vidas; talvez, ecoe incomum pensar, ouvir e falar sobre educação do campo, assim desse modo não prescritivo, ou seja, por vias do “[...] cuidado de si faz do mundo, enquanto ocasião de conhecimento e de transformação de si, o lugar de emergência de uma subjetividade não mais [...] restritiva, aos condicionamentos sociais [...]” (Freitas, 2010, p. 179), mas de uma escolha de vida. Em outras palavras, um modo que quer considerar a multiplicidade, porque pode inventar outros possíveis para uma educação que se diz do campo... porque vibra com as forças das vidas que escapam do comum.



Tina

AQUILO QUE ESCAPA...VIDA (E)FEITO POROROCA: UM DEVIR

[...] *Antes mesmo que sejam modeladas pelas mãos ...*
*Manoel de Barros*¹⁷

‘Antes mesmo que seja modelada’ a vida escapa, ela é incontrolável, vai atravessando e levando tudo, (e)feito força de pororoca. Ao escapar pode irromper pelas linhas das artes, por sabores e aromas que se misturam nas criações ao pintarem nossos muitos modos de ser gente. E assim também se misturam as nossas miudezas VInDAS de todas as paragens do meu lugar (Parintins/AM), haja vista que vibram sendo múltiplas, alargando as fissuras dos paredões/padrões prescritivos.

Nesse experimentar-me a partir das coisas que narro, o outro também é dito nesse processo, e por essas linhas permite-me liberar as invenções em palavras/artes que, ao experimentar essa escrita, as palavras podem ser e ter a cor que desejarmos (do açáí, do jenipapo, da noda do caju, do leite da banana verde, da maga, da mata, do barro etc.), como também ter cheiro (de tucumã com farinha, de peixe no tucupi, de café com pupunha...), ter *MoViMeNtO* (do rio Amazonas, do barranco caindo, das árvores ao sentirem o vento...de pororoca¹⁸) ou desenhos, ou um som, um rabisco, uma pintura – são tessituras de uma alegria experimentável.

Falar desse lugar, dessa Amazônia, significa também trazer um pouco mais de vida, de gentes, de alegrias. A poesia para essa escrita, advém de tantas miudezas nessa imensidão, ou da região que carrega o peso da ideia de um lugar único; mas, temos, somos multidões, singularidades, diferenças, pluralidades, existências.

Este estudo permite as potências da VIDA.

Desses entrelaçamentos há escolhas entre perspectivas teóricas que podem subsidiar tais possibilidades, como também navegar com as que limitam, ou com as que abrem brechas para uma nova percepção sobre a vida. Como resultado, coloca-se no centro da discussão e em águas de compreensibilidades se misturam às contribuições de autores como: Foucault, Deleuze, Guattari, Manoel de Barros, entre outros. “Recolocar o conceito de vida no centro da discussão

¹⁷ Epígrafe extraída da obra: *Meu quintal é maior que o mundo*, 1916, p. 79.

¹⁸ O termo é derivado do Tupi que designa “estrondo”, corresponde a um fenômeno natural caracterizado por grandes e violentas ondas que são formadas a partir do encontro das águas do oceano Atlântico com as águas do rio Amazonas. Ver em: <https://brasilecola.uol.com.br>

epistemológica é essencial para que se possa compreender sua potência e seus efeitos no interior de um discurso que antes de pretender ser científico, é filosófico [...]” (Ferraro, 2019, p. 2).

Não se trata de (des)qualificar o discurso biológico e científico sobre a vida, nem é essa a intenção aqui, mas de considerá-los como mais uma das diversas formas possíveis; de tal modo, outros conhecimentos que ampliem as possibilidades sobre a própria vida e seus desdobramentos que também podem ser admissíveis.

A “[...] vida, associada a uma série de distintas situações adquire e produz sentidos diferente [...]” (*Ibidem*, 2019, p.4), como pela ideia expressa em assumir uma posição no desejo de criar linhas fora das limitações ditas pelo discurso biológico. E de inúmeras circunstâncias vividas, trago vivências como professora que ensinou ciências da natureza (chamada ao longo deste estudo de ciências, que abarcam as diferentes áreas como: biologia, química, física etc.) em Ed.C.A.F. Foi uma reaproximação com essa modalidade educacional, agora diferente, outra.

Antes disso, eu estava ancorada no porto seguro da formação inicial em Pedagogia, que aconteceu no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), Campus Estrada Parintins-Am (UFAM Parintins), no ano de 2011.

Falar sobre esse porto é considerá-lo como um lugar/posição que já se sabe como fazer, algo que tem um padrão para seguir, sem permissão para criar outras formas ou pensar em outros modos de ser professora que ensina ciências, por exemplo, nesse caso. No entanto, não há um modo único de ser que considere a *vida*, por exemplo, pois, ainda que estejamos mergulhados e sufocados por:

Aquilo que diz respeito à vida [...] tratado como documento, apenas, sem maiores contextualizações, se a discussão na escola permanecer arraigada às metodologias tradicionais. A Biologia continuará, assim, circunscrita a uma dimensão utilitarista, cujas potências permanecerão reduzidas a um conhecimento superficial dos seres vivos. De outro modo, compreender cada uma de suas premissas discursivas como elemento historicamente construído, ou seja, como o documento de uma época – resultante de relações de saber-poder – nos conduziria a um monumento devir, não estático, sempre inacabado sobre a vida, o que a tornaria sempre mais interessante para os próprios estudantes e, portanto, potente (Ferraro, 2019, p. 11).

Potente como a vida e todas as suas descontinuidades e imprevisibilidades, há uma ruptura na compreensão dos limites que os discursos de verdades estabelecem e capturam como uma ideia geral, de totalidade e de uma suposta segurança sobre como ser professora que ensina ciências na Ed.C.A.F, porque pode limitar as possibilidades, paralisando as próprias vidas e suas bonitezas. Trata-se de certezas que referenciam essa modalidade educacional, tendo como

afirmativas que consolidam seu pano de fundo na luta pelos direitos dos seus sujeitos, o que marca fortemente sua trajetória histórica.

Uma outra questão impregnada é que “[...] as escolas estão cada vez com menos condições (estrutura física deficitária, professores com menor nível de formação) e os alunos com maior dificuldade de se deslocar da sua residência até à escola, porque a ideia é a de desertificação [...]” (Molina; Jesus, 2004, p. 64). Uma ideia unânime de fragilidades que toma conta das questões sobre essa modalidade.

São dessas verdades que a formação inicial da professora que ensina ciências nessa modalidade educacional vai sendo constituída, tecendo uma teia discursiva que nos enreda cada vez mais. E por esses ditos sua prática docente é efetivada, uma vez que “[...] já nascemos mergulhados no mundo da cultura, tomamos a linguagem como um recurso natural e de modo não problematizado, ignorando as regras segundo as quais os discursos se formam e se articulam [...]” (Veiga-Neto, 2007, p. 32). Vivemos sem desconfiar das coisas, dos conceitos perpetuados. Mas, queremos ficar nesse marasmo parcial, temporária ou definitivamente?

É possível fazermos escolhas!

Podemos seguir firmes em situação de imobilidade ou “[...] suspeitar das tramas de fabricação que nos fizeram acreditar que deveríamos ver e ser dessa ou daquela forma” (Chaves, 2018, p. 61). E assim, abandonar a fase de ingenuidade e da naturalidade, do mesmo modo que, “[...] por mais que os dispositivos capturem constantemente os discursos e os corpos a experiência persiste como um elemento indeterminado, logo, não é da ordem do meramente previsível [...]” (Almeida, 2013, p. 60); mas, é imprevisível assim como a vida pode ser.

É como experiência de vida, também, que a minha primeira atuação como docente em uma escola de educação do campo, das águas e das florestas, como professora que ensina ciências, aconteceu. Uma circunstância que entrelaça muitas outras, assim como as vidas que, ao se encontrarem, tecem sentidos outros.

Navegante parece que não para... a vida também não, a pororoca também não...são como ondas de possibilidades.

Nessa (des)ordem de sentires fui afetada e uma onda de pensamentos me atravessou: a vida tem sido uma invenção, porque aprendemos e ensinamos pelas leis da biologia. Não desqualificando esse modo soberano; mas, agora a questão é de considerar outras probabilidades inventivas e as potências dos admissíveis encontros das vidas, como pororoca que explode água em múltiplas direções. Nesse sentido, podemos escapar dessas verdades que

asfixiam nossas alegrias e vontades de viver, impulsionados por “[...] uma vontade de potência [...] ao mesmo tempo em que é trânsito e movimento” (Ferraro, 2019, p. 4).

Uma vida em devir... penso que podemos fazer uma educação mais alegre e, quem sabe, um ensino de ciências mais sorridente. Somos vidas envolvidas nesses processos, e não apenas corpos presentes nos diferentes espaços. Podemos inventar uma escola mais afetuosa que não exclua os outros saberes que não são científicos, por exemplo, mas pode se aliar a eles, expandir as aberturas para outros rios possíveis de serem navegados por essa professora que ensina ciências, movimento intenso e complexo e possível. E com mais vida...

Agora, pode fazer o favor de soltar esse fio colorido logo abaixo e desenrolar esse envelope com duas cartas, ele está um pouco sujo de barro e úmido, desculpe o mau jeito, fazia tempo que não escrevia cartas.

CARTA: FIXAÇÃO DA PROFESSORA QUE ENSINA CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Rios rasos, estiagem amazônica potente. Parintins, AM - 2023

Meus cumprimentos,

O rio está aberto, um pouco restrito, mas aberto ainda. Nessa viagem auto formativa, ando carregando diferentes malas (bagagens), e em minhas mãos uma bolsa transbordando de hypomnématas, assim como as águas que são borrifadas para dentro do barco, que segue deformando travessias.

Sentada em minha rede, barco seguindo sua rota, observo o sol acariciando as águas, os pássaros pintando as árvores com suas diferentes cores, os sons se misturam...o vento se faz presente...quase sempre tenho papel, livros e canetas..., e o desejo de escrever me fez encontrar um modo para fazê-lo.

Trago notícias de uma professora que ensina ciências, um movimento possível em uma autobiografia sobre a docência na Ed.C.A.F. O olhar sobre o “si” enquanto docência nessa posição é um experimentar do desapego das cordas de “[...] lugares estáveis a partir dos quais nos situamos e classificamos a nós mesmos, nossas ações e a do outro” (Chaves, 2018, p. 60). Nesta perspectiva, passei a indagar: De que outras formas a Ed.C.A.F pode ser dita e vista? Quais são as características/verdades fixadas nessa professora que ensina ciências? Quais são as questões de minha docência sobre o ensino de ciências que podem ser transmutadas aqui?

Sede de respostas...inquietações que transbordam as margens...

Contudo, não prometo respostas molhadas para saciar vossa sede, mas ao olhar esses questionamentos, situo margens para problematizar sobre a professora que ensina ciências na Ed.C.A.F, pela necessidade percebida de rever as verdades formativas e de vida que constituíram os portos seguros que visitei, aportei e demorei por alguns períodos, esse é um navegar desejante em ressignificar rotas do pensamento.

Às vezes, tenho a sensação de que sempre estamos em um movimento de experimentação de algum porto seguro que a docência nos possibilita, seja nos diferentes processos formativos ou/e de atuação. Às vezes nem queremos mais sair daquele porto que mais

nos oferece garantia das coisas, mas penso que isso é próprio dos portos e são as docências que precisam estar em movimento, assim como a vida e como a água; talvez, mesmo nos parecendo tão familiar é uma substância estranha, considerada sem cor, sem forma e sem gosto ou, quem sabe, pode ter variadas cores, formas e gostos e cada molécula pode transitar por diferentes lugares, são muitas possibilidades, mas é tão comum para nós que nem chegamos a imaginá-la como uma substância tão diversificada.

[...] podendo se materializar como águas claras e brilhantes, águas vivas, que renascem em si mesmas, e, por fim, águas amorosas. A água é o elemento das misturas; em contato com a terra, transforma-se em massa a ser moldada, numa constante experiência de fluidez e maleabilidade (Bonifácio, 2020, p. 95).

Próximo de um pensamento, ainda olhamos para a docência, em específico a que ensina ciências, de uma única forma. Mesmo com múltiplas possibilidades, parece que só faz sentido se seguir um padrão estabelecido, sem estranhamento. Não estamos autorizados a desviar das formas lineares que são ditas e observadas, seja nas academias ou na sociedade. Somos enredados por verdades da cultura científica, que nos dizem como deve ser o processo de tornar-se professora que ensina ciências. Como Tavares (2022, p. 83) nos alerta, “[...] o apego ao verdadeiro e imutável, a busca de uma possível essência natural, que pode se transformar em uma prisão”.

Eu já fui uma docência congelada/aprisionada em verdades de temas como: “a ciência como uma verdade inquestionável”; “a vida e o corpo”, definidos pelas regras da biologia, por exemplo. Fui formada como professora que ensina ciências na Ed.C.A.F, por temas tidos como “[...] qualificados de verdadeiros [...] como princípios e matrizes de ação, de modo a formar no indivíduo a atitude e a disposição necessárias para enfrentar os acontecimentos da existência” (Candiotto, 2008, p. 90). Somos constantemente capturados e formatados por esses modos que nos constituem como sujeitos.

Nesse aspecto, verdades fixas sobre a vida segundo a biologia (ramo da ciência) dedicada a estudá-la são pensadas como matéria, com estudos que vão do nível molecular até as interações entre diferentes espécies. Não cogitamos, por exemplo, que esse é apenas um dos possíveis caminhos de entendimento sobre a vida, moldado para estabelecer essa ideia, mas que não é o único. Não pode ser o único. Não devemos concretar os rios de possibilidades; se tentarmos, eles podem rachar.

No entanto, podemos fazer escolhas e escolhi falar sobre a vida; mas, não no sentido de defini-la, e sim de tensionar essas verdades tidas como eternas. Dessa maneira, vou umedecendo, semeando, criando, deformando, transmutando, inventando modos outros de olhar a vida. O modo esboçado aqui é de pensar e olhar para além disso que se mostra como limites para a vida e “[...] da norma biológica/construída pela ciência” (Tavares, 2022, p. 83). E escolho seguir com meu barco em águas diferentes, sei que vão tentar me parar muitas vezes, mas é sobre o agora, sobre criar possíveis sobre a vida.

E sobre o corpo humano?

Considerando que temos possibilidades outras como docentes ao ensinar ciências, vamos escolher sempre seguir “[...] a ideia de estudar/construir um corpo padronizado, “[...] o tripé forma – função – reprodução, a base de uma biologia da norma/moral, sustenta a construção de um modo de vida padrão, [...]” (Tavares, 2022, p. 78). Isso é tudo que temos e o que podemos ser? Ainda que estejamos capturados por essa ideia fixa, “[...] está longe de conseguir enquadrar todos os seres vivos humanos em suas normas [...]” (*Ibidem*, 2022, p. 78).

Ao discutir sobre essa ideia de corpo dito humano, há uma ideia de corpo da professora que ensina ciências: Como é constituído esse corpo? De que modos ele funciona?

Tendo sido um corpo máquina que ensinou ciências em Ed.C.A.F, como aquele que é formatado para não sentir, mas para ser frio, paralisado, como um corpo separado da professora ou da vida, é estranho; mas, é padronizado e parece mais um objeto onde vários *post-it* vão sendo colados/fixados, com verdades/tarefas que devem ser lembradas e cumpridas. Ao longo da sua jornada, alguns desses adesivos vão caindo pelos caminhos ao perderem suas colas; outros não, permanecem mais tempo.

O corpo da professora, muitas vezes, parece compor o cenário físico da sala de aula, como se fosse um móvel, um corpo pouco sensível. Cada vez mais, os corpos docentes são adoecidos e comprimidos aos modos padronizados do efeito/feito para ensinar. Se a aula não acontece em sala de aula não é aula, não está havendo o processo de ensino e aprendizagem, as horas-aulas não estão sendo cumpridas. E os corpos/vidas não podem experimentar outros espaços?

Das muitas aulas:

Ao adentrar a sala de aula, ela (professora) assume outra postura, ajeita os ombros, só olha por cima, sem muitos movimentos, fecha o rosto e as rotas, e não quer nem um gesto de brincadeiras, pois é hora da aula e isso é coisa séria (não pode nem sorrir?), tem aulas que quase não saem de sua cadeira e tem até uma cadeira específica para ela...

E depois dos rituais iniciais de toda/cada aula, seguia assim:

Dia de aula: professora sentou em sua cadeira e abriu o livro ciências;

Dia de aula: professora sentou em sua cadeira e abriu o livro matemática;

Dia de aula: professora sentou em sua cadeira e abriu o livro geografia;

Dia de aula: professora sentou em sua cadeira e abriu o livro biologia;

Dia de aula...dia de aula...dia de aula...

Não mexe essa cadeira que é da professora Patrícia (um aluno exclamou)

[...]

Dia de aula? A professora falou - Hoje vamos sair dessa sala de aula, vamos para aquele barracão ali, vamos sentar no assoalho, não precisa levar livro...

Um aluno perguntou - Mas vai ter aula professora?

Vai ter aula sim; mas, esses corpos não sentem a potência dos encontros, “[...] não podem continuar silenciando a vida, deixando de lado a perspectiva performática de um corpo múltiplo e potente em detrimento de um corpo doente, anatômico e/ou simplesmente fisiológico [...]” (Ferraro, 2019, p. 8). O corpo dessa professora que ensina ciências em Ed.C.A.F vai inventando modos de se desvencilhar desse silêncio que sufoca a vida.

Em outros termos, é o corpo de uma docência-navegante, mas como seria um corpo de professora navegante? Inventei um corpo com pés estranhos, um maior que o outro, mas os dois são gigantes, tem os olhos esquisitos e maiores que o normal, tem pernas moles, braços finos e elásticos e mãos de remo, tem um rosto sem uma forma definida, que se modifica... e esse corpo não se separa do pensamento, é um arteiro navegante, porque vive pulando e ninguém mais consegue pegá-lo, anda se lambuzando nas artes. E com a vida, um “[...] corpo professoral e professoralizado fabula a invenção de uma educação em ciências implicada, envolvida, comprometida com a aliança com o próprio mundo, com os seres, [...]” (Sales; Rigue; Dalmaso, 2023, p. 18). Não é um processo linear. Nessa perspectiva, o corpo dessa professora pode ser de muitas maneiras, inclusive, pode admitir a “[...] postura ético-estético-política de relação com a vida, com a educação em ciências da natureza e, a partir dos encontros, acionados nos/com territórios, espaços altamente férteis às aprendizagens” (*Ibidem*, 2023, p. 19). E nas lacunas da Ed.C.A.F faz banzeiradas.

Esse corpo também é um carregador de livros didáticos e verdades contidas ou aquelas transmitidas pela(o) professora(o), aqui especificamente sobre o ensino de ciências. A docência nessa escola (digo da minha primeira experiência como docente já mencionada nesta narrativa) é um lugar autorizado a instituir verdades binárias. Ela estava sempre acompanhada pelo livro didático que, muitas vezes, é dito como a sistematização da ciência, o soberano, aquele que se deve ler e aprender para ser considerado letrado. Essa marca está em nós ao experimentarmos a escola desde o início de nossas trajetórias formativas, pelos modos cartesianos de ser. Livro de ciências, de matemática, de geografia, de biologia, de artes... livros e mais livros não podiam faltar nesse modo de ser docência.

Mas, livros podem até ser um brinquedo de voar...

Podem?

Podem! E podem ser reinventados.

Ao abrir a mala coisas surgem...

*Vinha uma bolsa cheinha de livros (manual do professor), uma coleção inteira,
A bolsa tão cheia que quase não sobrava lugar para brincadeira e alegria;
Tinha como título GIRASSOL (e o sol não girava, nem se mexia),
Subtítulo: saberes e fazeres do campo, mas não me deixava ver a luz do SOL;
As disciplinas bem divididas,
Até pareciam estar abraçadas nas mesmas linhas;
Língua Portuguesa vinha junto com Geografia e História,
Tinham de ficar coladas na memória;
Matemática com Ciências,
Mas, quais mesmo eram as experiências?
Só folheava páginas ou tinham coisas das vivências?*

Figura 1 – Livros

Fonte: Acervo pessoal, 2017.

As aulas de ciências, a partir dos livros didáticos, ocorriam do seguinte movimento: o livro era a base quase que para todas as atividades nas aulas, cada aluno tinha o seu e todos os dias o usávamos, aulas guiadas pelos conteúdos de acordo com a proposta curricular da disciplina. Aulas bem corriqueiras. Era como seguir um manual, no início do ano letivo os alunos ficavam separados e, eu ministrava os conteúdos e atividades de/para cada série (tinha série que tinha um aluno). Depois de um tempo, percebi que eu estava sendo muitas em uma, sentia que era humanamente desgastante trabalhar assim.

Como contraponto, fui inventando modos de aproximar essas questões, os corpos e as vidas. Então, o espaço que era a sala de aula ficou limitado para nós, rompemos com as barreiras e fomos ocupando outros espaços da comunidade, espalhando mais as cadeiras, misturando as séries, compartilhando os conteúdos, dialogando mais juntos. Ao entender que havia brechas e possibilidades de aproximar os assuntos das disciplinas e, assim, atender os alunos de cada série, sem ser uma atividade/ação isolada, não precisávamos ter muitas salas de aulas dividindo um único espaço, poderíamos nos misturarmos, e assim foi possível.

Em dia de aula de ciências:

Depois de acolher os alunos, seguia para o assunto do dia, por exemplo: seres vivos no ambiente: o ciclo da vida dos seres vivos abordava o assunto com os alunos, direcionava para a página no livro, esmiuçava os tópicos, fazia relações com o contexto, fazia provocações, a fim de obter as respostas deles, de acordo com o que havia sido dito; eu fazia questão de ouvir todos e, supostas dúvidas, depois havia atividade no caderno que, geralmente, era um exercício com perguntas e respostas, fazia devidas correções coletivamente.

Esse mesmo movimento acontecia na minha infância, quando nas aulas de ciências o livro didático estava presente. Eu, como aluna, estava sempre com meus livros, era atribuído a nós a responsabilidade de cuidar desse objeto, para que no final do ano letivo fosse devolvido

para escola em boas condições; mas, o livro era para ser usado ou não? A maioria das atividades eram nele, sobretudo os textos que tínhamos de ler e saber, para depois responder atividades no caderno que tinham que estar de acordo com o que estivesse no livro, que era a fonte de pesquisa; não tenho muitas lembranças detalhadas desse período, mas o livro era indispensável nas aulas de ciências e nas outras disciplinas também.

Ao rememorar sobre meu caminhar na universidade (graduação), algumas vezes houve conversas sobre o livro didático, mas na disciplina, “Metodologia de Ciências nos Anos Iniciais”, foi marcante essa discussão sobre sua importância, porque discutimos em uma aula sobre os PCNs. Como resultado, a questão veio sobre serem bons ou ruins, no sentido de serem indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem. Havia um lado que o defendia como uma ferramenta que possibilita uma expansão dos conhecimentos, mas a maioria alegava que sempre estão distantes das realidades da nossa região/lugar/espço, realidade dos alunos. O certo é que estávamos sempre nesse caminho binário.

Quando aproximo essa questão da Ed.C.A.F, querendo problematizá-lo, é no sentido de compreender como que são utilizados, se são utilizados; entretanto vieram as indagações: Quais espaços estão sendo postos? Quais verdades estão sendo estabelecidas? Quais saberes estão disponíveis nos livros e sendo ditos como verdadeiros ou/e os únicos confiáveis? Essa modalidade educacional é fabricada com uma educação específica, diferente de outras.

Ao trazer e pensar em minha primeira experiência docente ligada a essa questão, digo que muitas páginas dos livros didáticos foram a base das aulas das ciências naturais e das outras disciplinas. Nessa experimentação docente, até chegamos em um movimento de desapego deles, o que não foi fácil e ainda não foi completo; mas, o modo foi sendo outro. Isso não significa colocar o livro como um vilão do processo de ensino-aprendizagem, mas sim problematizar como essa ferramenta pode configurar limites na prática docente que ensina ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem.

Trata-se de uma prática docente que segue o modelo de um padrão que faz caminhos lineares, sem considerar, muitas vezes, os saberes outros que não se encaixam, ou que fogem de suas perspectivas e verdades que a constituíram, ou seja, para a educação como possibilidade. É como uma professora que ensina ciências na Ed.C.A.F. e navega pelo rio de certezas sobre uma ciência inquestionável. Pode ser uma navegante, mas trilha sempre os mesmos rios, não solta as cordas das canoas que estão atreladas ao seu barco e não se permite fazer desvios por igarapés. Mas, permanece atracada na segurança de que essas certezas podem

proporcionar; essa permanência não significa que as possibilidades outras não existam, pode ser determinante para não se ver nada além de um porto seguro.

Ao fazer essa narrativa das coisas vividas e experimentadas, olho para minha docência fabricada por essas verdades e, ao seguir essas fixações, pouco ponderei os outros espaços que poderiam ser significativos para as atividades investigativas no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, perdi muitas oportunidades de motivar/instigar a curiosidade, a criatividade e a artistagem minha e das crianças. A partir disso, percebo que, daquilo que me atravessou e me constituiu nos espaços e tempo escolares, de formação, de docência e de vida, problematizo aquela fabricação docente.

Ao olhar e querer problematizar essa fabricação, sobretudo trazendo circunstâncias ligadas às muitas vivências, e em relação à minha atuação docente inicial já citada, digo que havia outros espaços. Mas, as lentes da rigidez, que teimou em separar o tempo para cada atividade, o dia para cada disciplina(conteúdo), os saberes e até mesmo as vidas, não viu as potências que vibravam. “Pensar o espaço [...] nas ciências naturais se faz necessário, pois [...] ele tanto pode ampliar quanto limitar as ações das crianças no sentido de gerar problematizações, conhecimentos, ideias, divergências, discussões” (Fagionato-Ruffino, 2014, p. 128). Parece-me que em muitas ocasiões fui uma docência-âncora, porque considerou a sala de aula como espaço único e possível, por muito tempo.

Mas não durou por todo o tempo...houve um tempo que considerou outros espaços, pois, havia outros espaços...

Espaços como o campo de futebol da comunidade, onde interagíamos em várias atividades, como jogos e brincadeiras de educação física, de recreação e de outras disciplinas. Às vezes, era o lugar de lancha ou fazer uma leitura – eles escolhiam. Ao passar do tempo, disse a eles que poderiam, em alguns momentos, ficar onde se sentissem melhor. Às vezes, só queriam sentar nesse lugar e observar as coisas que compunham as paisagens.

Havia outros espaços...

Um dos espaços que mais nos atravessou:

Os bancos da bajara (embarcação escolar), onde, ao retornarmos para nossas casas ou indo para escola, inventamos de estudar, esse movimento partiu dos alunos. Entre o balanço de uma onda e outras, eles começaram timidamente a folhear os livros e a debater

entre eles algumas atividades/questões. As que mais os deixavam seguros de si foram o que percebi; era um movimento de rever a aula do dia; aos poucos foram me puxando para essa roda, tiravam dúvidas, queriam saber qual seria a aula seguinte para já deixarem marcada no livro e estudarem em casa.

Em algumas dessas viagens, faziam dobraduras de papel, inventavam bichos de papel e até corações de papel. Isso resultou em um dia intitulado: o Dia da Arte com Papel. O origami nos dobrou...O entusiasmo deles era contagiante. Em duplas foram donos da aula; isso foi tudo para eles, eu fui aluna, mas tinha algumas regras: antes falávamos sobre essa arte, suas características e fios culturais.

Depois foi com eles: dependendo do que era criado, tinham que contextualizar, por exemplo: um pássaro – tinha que ter nome, do modo como eles sabiam, características da espécie, e criar uma frase que, no final da aula, inventávamos uma história com tudo.
havia outros espaços...

A cozinha da comunidade, que também era da escola, às vezes, nós mesmos preparávamos o lanche, isso quando era suco com bolacha, por exemplo. Eles me ajudavam a organizar o espaço e a distribuição. Todo dia um ou dois alunos me auxiliavam em servir o alimento para os demais, eles gostavam muito disso; após isso, tínhamos sempre um tempo para falar das coisas da vida, eles gostavam de contar as coisas que aconteciam em suas casas ou na ida para a cidade, sempre vinham com muitos assuntos.

havia outros espaços...

No assoalho do barracão de festividades da comunidade, pelo menos uma vez por semana, tínhamos aula nesse lugar. No início levávamos as cadeiras, dava uma trabalhadeira, depois passamos a usar o assoalho, nas atividades de matemática, de artes, de geografia, de educação física e de ciências, em atividades que tivesse colagem, preparação de cartaz, leitura, jogos matemáticos, desenhos, brincadeiras, lanche. As crianças pareciam livres, demonstravam felicidade, animo, interagiam muito.

Senti a alegria deles, um tom de liberdade e outras possibilidades; esses momentos foram importantes para nossa proximidade. Os assuntos abordados eram variados: a vida humana, a natureza e suas forças, as outras formas de vida, o meio ambiente, os diferentes modos de trabalho. Eles questionavam as diferenças entre o lugar deles e a cidade de Parintins. Os saberes se misturavam.

Das muitas coisa que narro, também trago sobre os espaços de minha infância, da cidade na escola, na rua com a criançada nas brincadeiras de rua, de um tempo muito diferente do agora, de casa e da igreja na missa e catequese; do espaço do barco, quando viajava com minha família para nosso interior/sítio, o ‘rio Uaicurapá’; para travessuras também, das brincadeiras e catar pedras bonitas e diferentes na praia; da roça na plantação, capina ou colheita; da casa da farinha para preparação da farinha, do beiju e outros alimentos derivados da mandioca; do rio ao nadar, para pescar e para tomar banho; da igreja nas missas de domingo; do quintal gigante (terreiro), nas brincadeiras, na limpeza, na pastorinha e colheita de frutas; dos diferentes pés de manga (no terreno dos meus avós maternos conheci diferentes tipos de mangas, incrível isso). Isso ficou muito marcado em mim. Nas diferentes comunidades por onde passávamos e nas pessoas que conhecíamos, eu era conhecida como a filha da Zenira e a neta do seu Vavá com dona Helena. Lembro-me também dos passeios de canoa.

Além disso, há os espaços da minha formação inicial (Licenciatura em Pedagogia), houve diferentes salas de aula. Nossa sala era sempre a última do quarteirão, falávamos que era aquela que estava sobrando; o auditório nos debates mais abertos e de interação com outros discentes, ou alguma atividade da instituição, ou ainda, do dia da formatura; das escolas no período dos estágios; do laboratório de informática e da sala de aula novamente.

Ademais, os espaços sobre minha formação no mestrado, na sala de aula, no estacionamento, no jardim, do Museu da Amazônia (MUSA, um lugar de cultura e ciência), no Palacete Provincial (museu em Manaus/AM), da sala virtual das aulas remotas... das muitas experiências possíveis.

São fases que coexistem em mim e são esses diferentes espaços, as diferentes posições e circunstâncias de vida e de minha formação docente que produzem essa professora, inicialmente alegre.

Na infância a alegria e o afeto transbordavam, depois na graduação parece que paralisei, esfriei com as coisas da academia e da vida também, quando não se é mais criança as exigências nos capturam mais e no mestrado a vida tomou um folego, ela se esticou, as cores do afeto reapareceram e retomaram sua voz; mas, diferente agora. Penso que sou uma professora deformada, inacabada, é desgastante. Mas, é prazeroso, agora.

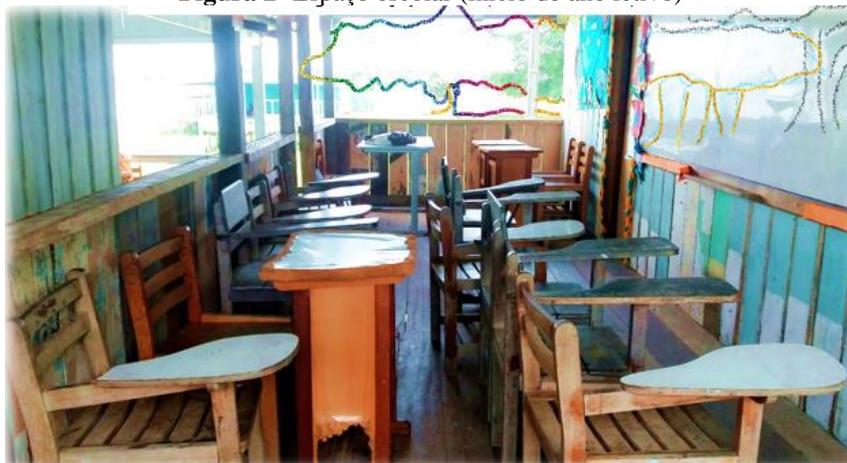
Antes era de um modo doloroso, fixo ou em outras palavras, “[...] perdendo a chance de modular o pensamento que dança com a vida que nos compele, move, conduz, anima” (Sales; Rigue; Dalmaso, 2023, p. 12). Era como uma docência na Ed.C.A.F, formatada para ensinar ciência, ancorada em verdades inquestionáveis, um navegar triste.

Mas, âncoras podem ser provisórias ou permanentes...podemos fazer escolhas.

Umedecida pelas palavras de Sales, Rigue e Dalmaso (2023) vem algumas lembranças do início do ano letivo, do espaço que era considerado com a escola da comunidade (mencionada neste estudo) e onde foi organizado para que as aulas acontecessem (Fig.2). Isto é, espaço esse que nem estou considerando a precariedade, não é essa a questão, mas como lugar que foi porto seguro para a professora que ensinou ciências na Ed.C.A.F, nessa referida ocasião e ignorou o que acontecia ao redor.

Mas, de fato, a precariedade pedagógica e material é uma realidade nesse espaço, nessa modalidade educacional, que tem essa questão muito característica por sinal; afinal, não deixa de existir se não falarmos dela, afirmo que é precário sim. E não é isso que a faz ser diferente de muitas outras realidades educacionais em nosso país ou até mesmo de outros, não é sobre o que não tem ou sobre o que falta; mas, mesmo diante disso, escolhas são feitas, caminhos são inventados, modos de ser são criados, as forças vibram, há resistências vivas. Escolhas de modos outros de ser a professora que ensina ciências, de ser aluno, de fazer sinuosidades nessas cordas lineares e duras que nos cercam.

Figura 2- Espaço escolar (início de ano letivo)



Fonte: Acervo Pessoal, 2017.

Nesse espaço começamos, nos encontramos, nos movimentamos para o mesmo rio; mas, nunca havia sentido de fato a sensação de estar enlatada/amarrada. Contudo, foi provisório, logo nos sufocamos e foi aí que percebemos as frestas e os reflexos das árvores e de outras vidas e da vida acontecendo ao nosso redor, que borrava nosso quadro frio e branco. Ao olhar mais uma vez para essa foto, percebo que não havia nem tranca nas portas e janelas, apenas

seus formatos comuns, então penso que era eu a própria tranca nas portas e janelas. Nossa, que sensação dolorosa, o barco, inclusive, encalhou¹⁹ agora.

Convivemos com a precariedade material, a “escola” era um pequeno cômodo cedido pela comunidade (e ainda é uma realidade nessa comunidade), os únicos móveis eram: as cadeiras, em condições extremas de uso, estavam se desfazendo após última cheia que inundou a escola; a mesa da professora e um quadro branco. Mas, essa precariedade tão presente é da ordem da infraestrutura, e não é sobre a vida, pois, essa: pulsa, vibra, potencializa as possibilidades, escancara as suas forças, as suas belezas, os seus afetos, as suas imprevisibilidades e saberes que fazem as fronteiras balançarem com os banheiros inesperados.

A alimentação era bem restrita, como enlatados (conserva e sardinha), sucos industrializados, biscoitos doces ou salgados, achocolatado, açúcar, leite em pó, feijão, arroz, macarrão e charque; havia um cardápio que funcionava de acordo com aquilo que tinha à disposição, por exemplo: segunda-feira, macarrão com carne/conserva; terça-feira, suco com biscoito salgado; quarta-feira, mingau de arroz; quinta-feira, macarrão com charque; e sexta-feira, achocolatado com biscoito doce. Na próxima semana incluía-se o feijão e os outros alimentos. Montamos um cronograma sobre quem preparava a alimentação; ou seja, cada dia ou dois dias seguidos, a família de algum dos alunos ficava responsável pela preparação e em um dos dias da semana eu mesma que fazia, assim seguimos aquele ano letivo.

Na escola era somente eu, não tinha outros profissionais, somente eu a professora, e as crianças, as famílias e os comunitários eram muito parceiros e isso fazia muita diferença. As condições econômicas/financeiras deles é considera baixa, poucos recursos financeiros. Às vezes, a merenda da escola era a única refeição do dia para alguns, muitos não tinham nem o material escolar básico e, muitas vezes, não tinham um calçado ou até mesmo a vestimenta.

A questão da precariedade não é distante também de minha infância, que teve suas dificuldades. Fui criada somente por minha mãe, juntamente com mais dois irmãos. Ela precisava sair para trabalhar, então ficávamos, às vezes, com os vizinhos ou com algum parente. A alimentação nunca faltou, ainda que fosse bastante restrita, assim como vestimentas, calçados e material escolar. Apesar de termos poucos recursos, minha infância foi repleta de boas e ricas experiências, sobretudo quando viajávamos para o terreno dos meus avós maternos. Era um terreno imenso, com muitas árvores frutíferas. Nesse quintal, conheci e descobri muitas frutas, animais e tipos de árvores; era sempre uma aventura de descobertas. No entanto, muitos dos

¹⁹ O mesmo que parar por algum impedimento, sem poder movimentar-se.

meus colegas não tinham as mesmas condições. Tivemos muitos vizinhos que passavam por situações de grande fragilidade.

Na minha formação, também houve precariedades de alimentação, de apostilas/livros e transporte. Ao concluir o ensino médio, já fui tendo de trabalhar para ajudar em casa e fiquei quatro anos só trabalhando. Até estudar para entrar na universidade, não tinha muito o entendimento e pensamento que precisava dar continuidade nos estudos. Depois de um tempo, fui começando a perceber a falta de condições em me colocar no mercado de trabalho, por exemplo.

Então quis continuar a estudar, durante o dia trabalhava e a noite estudava, tive de escolher um curso que fosse à noite e por isso escolhi a Pedagogia, não tinha muitos recursos, com o tempo não consegui mais conciliar trabalho com a universidade e tentava me manter com recursos financeiros de bolsas e projetos durante o curso, mas tive colegas de cursos que não tinham nem como ir para a instituição. Convivi com muitas situações de outros colegas que não tinham nem o mínimo, muitas vezes.

Nem todos conseguiram concluir o curso no tempo determinado, por alguma situação particular, mas penso que foi desafiador para muitos, um tempo de cinco anos que passamos na graduação, entre greves e paralizações, outros passaram mais tempo.

Das muitas situações com que convivi, fui sendo formada enquanto docente e ainda estou nesse processo de formação, sendo uma vida limitada e limitante muitas vezes nos diferentes espaços e tempos. De uma forma que aprendi a viver desde a infância, fui por muito tempo uma vida regida pelas regras da biologia e, assim, também fui professora que ensinou ciências (Ed.C.A.F.). Mas, essas são atitudes que fixam a vida e o corpo pelas regras da biologia, então estavam de certa forma sendo a prática docente fabricada por verdades como: “Aprendemos sobre um corpo padrão, que direciona os desejos para normas vigentes, preso na rede da representação da vida tecida pela forma-função, garantidas pela boa e correta reprodução [...]” (Tavares, 2022, p. 78).

O corpo deve ser disciplinado e cumprir as regras, porque o ser humano como “[...] ser vivo é aquele que nasce, cresce, se reproduz e depois morre. Essa é a definição de vida que, desde cedo, aprendemos a repetir, mesmo que não seja unívoca entre os ‘cientistas’ [...]” (*Ibidem*, 2022, p. 84).

Por essa perspectiva, não se considera a vida em andamento, os momentos de (in)quietude, de caos, de incertezas e descontinuidades, assim como momentos de afeto, alegria e inventividade, pois tudo está sedimentado, o corpo fica imóvel, ainda que se contorça a(o) professora(o) sempre diz: cada um na sua cadeira, agora é hora de fazer a atividade, isso dura a

aula toda; às vezes, tudo parece estar marcado/demarcado...mas, o corpo torce suas escápulas, alonga os tendões, na tentativa de permitir que a vida rache e tome um fôlego, e as águas (re)nasçam pelas brechas do concreto.

Quando viajo e trago meus livros de poesia, também encontro essa ideia dispersa, posso afirmar isso, quando leio o poema Formacampo, do Evando, escrito por professores e cursistas desse evento: “Os desafios estão lançados para toda a sociedade. Fazer educação do campo requer responsabilidade. Formacampo nos propicia um grande conhecimento. Mas, ainda é carecido de grandes investimentos.”²⁰

Mas, para mim, na posição de professora que ensina ciências na Ed.C.A.F, muitas questões estão em apagamento nessa docência e há um olhar que massifica a escola, o ensino, os estudantes, que também me habitou e fez construir traços de uma docência que olha o todo, o normal. E experimentando uma Ed.C.A.F me aproximei de uma “[...] educação escolar que toma o ensino de ciência objetivo, memorialístico, experimental e sequenciador [...]” (Silva; Silva; Brito, 2018, p. 256). Diante das muitas circunstâncias em que surgiam brechas para fugir disso, fingi não as ver, não permitindo que o barco navegasse pelos rios menores.

Quando estou em meu banco e passo em frente a um comércio, na beira do rio, e vejo esse cartaz colado na parede de madeira, sinto se tornar material o que vivi: é uma imagem que mostra um campo dito padrão, generalista, no qual se diz caber todos, mas parece que ninguém se identifica (Figura 3).

Figura 3 - Cartaz com divulgação sobre a Educação do Campo, das águas e das florestas.



Fonte: Azevedo, A.P.S. 2023.

Como seguir outros furos/braços de rios se estou tão presa a uma única forma de ver e pensar sobre essa modalidade educacional, sobre minha docência, enquanto professora que

²⁰ Ver em: http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=572

ensina ciências na Ed.C.A.F, haja vista que sou atravessada por falas padronizadas, que a fixam em uma ideia de totalidade, e determinam as regras e os padrões a serem seguidos. Mas, não se trata mais de seguir o mesmo fluxo tão acostumado, outros rios se mostravam possíveis de serem navegados e, de um modo mais lento, senti a necessidade de diminuir a força/velocidade do barco, não era sobre velocidade, o agora se fazia desejante de outras formas de existir, de olhar, de pensar, como também considerar mais os detalhes, as possibilidades outras de ser a professora que ensina ciências na Ed.C.A.F.

Foi com esse movimento possível de fuga que assumi, diante da pesquisa intitulada, provisoriamente: “Um navegar da vida e da docência que ensina ciências por entre a Educação do Campo Miúda”, os estudos, as aproximações, o momento formativo vivenciado no mestrado e, com ele, avistei rios para serem navegados ao desejar problematizar elementos dessa professora que ensinou ciências em Ed.C.A.F.

Considerando minha formação inicial, tida como um porto seguro, mas não só isso, as supostas lembranças me despertaram a atenção para outras questões, a qual as minhas vivências, memórias, afetos, deslocamentos e diferentes experimentações estão ligados, na/da vida e espaços ditos “rurais” (ligados à própria natureza), na/da formação e no/do exercício docente.

Nessa minha primeira atuação docente, que ensinou ciências em Ed.C.A.F, a realidade educacional dos discentes me fizeram refletir sobre minha atuação, assim como estranhar características como: a organização dos espaços sendo uma classe multisseriada, a organização e efetivação do calendário escolar, a separação de disciplinas, evidenciando uma como mais importantes que as outras, entre outras questões.

Fazer um movimento diferente do que estava fazendo, demandou coragem, sobretudo ao aproximar o ensino de Ciências e a Ed.C.A.F. Tive de:

[...] abandonar as prescrições, receitas e roteiros para inaugurar situações com os/as estudantes. Torna-se indispensável livrar-se das amarras e ideários já enraizados provenientes do campo escolar-disciplinar-curricular-metodológico, indo ao encontro de cultivar novas rotas, trajetórias e vivências com os (as) seres (Fary; Rigue; Oliveira, 2023, p. 20).

Uma docência que se permitiu ser mais, não melhor ou pior; mas, mais que um só modo de ser. Agora me parece um bom momento de tomar fôlego e, talvez, traçar possíveis rotas...das miudezas que virão na próxima carta.

Cuidadosamente, uma professora-navegante.

CARTA: EDUCAÇÃO DO CAMPO MIÚDA

É tempo de início de chuvas tímidas...após uma estiagem severa. Parintins/AM, 2023.

Meus Cumprimentos,

Foi necessário sair da rede e encontrar outra posição. O barco, então, tem suas cordas desamarradas de um dos portos seguro que se estava ancorada e, ao longo da viagem, é possível observar as várias comunidades pelas quais passamos, geralmente a imagem central tem a igreja no meio, de um lado a escola. De outro, o barracão dos festejos (que varia de nome em cada lugar) e as casas no entorno, isso sempre me traz memórias das minhas diferentes vivências. Ao rememorar minha primeira atuação docente questiono:

Primeiramente, o que pode nos proporcionar uma educação do campo sempre amarrada em certezas? Já sabemos como acontece, suas fragilidades, como é vista e dita, e sempre seguimos seus protocolos, que são oriundos da educação escolar das escolas de área urbana, entre outras coisas que podem nos limitar.

Em seguida, penso sobre como pode ser considerada uma educação do campo miúda? Descolada de uma ideia de totalidade, provisória, não fixa os saberes, pode permitir escolhas, considera os diferentes tempos, considera as vidas, os afetos, libera as potências inventivas, entre outras possibilidades que possamos experimentar.

Diante dessas observações-indagações, essa escrita é uma carta-convite a pensarmos a possibilidade em dar visibilidade para uma educação do campo miúda, que está lá, na Ed.C.A.F, mas em apagamento, às margens daquilo que se diz como certo e esperado do que vem do campo.

Nessa perspectiva de uma educação do campo observada e dita pelas miudezas, o que “[...] está sendo proposto então, é trilharmos por caminhos sinuosos, incertos, cheios de incertezas, de multiplicidades e no qual trocamos a *zona controlada* pela *zona das trincheiras*” (Gallo, 2020, p. 195). Assim, outras formas de pensar, de navegar, de dizer e de olhar.

Trilhar rios e furos improváveis...

Nesse movimento tenho como referência os estudos de Deleuze a respeito de uma “literatura menor”, sendo o termo “menor” como mediador para pensar uma educação do campo miúda, ou seja, “[...] “assim se constitui uma conjunção de fluxos desterritorializados, que extravasa a imitação sempre territorial”; [...]” (Silva; Silva; Brito, 2018, p. 252). Considero,

nesse cenário, novas possibilidades para dizer sobre as potências da educação do campo, isto é: pensada, olhada e dita como “miúda”, porque pode acontecer como rios de fugas do meu, do nosso modo único de olhar, que limita a própria vida, afoga os corpos, apaga suas singularidades, acimenta os rios, esfria os afetos, massifica nossa capacidade criadora.

Proponho uma educação do campo de modo "miúdo", pois minha forma de olhá-la já não é a mesma. Isso não tem a ver com desqualificá-la, reduzi-la ou qualquer sentido de insignificância, mas sim com a possibilidade de desaprender a ideia de totalidade que marca essa modalidade educacional, em uma tentativa de romper com essa fixidez. Não é curioso que, quando ouvimos, sabemos ou falamos sobre ela, conseguimos desenhar rapidamente o que virá, quais elementos serão mencionados, qual perspectiva será adotada e os autores que serão abordados? E não estranhemos nada!

O desejo é de experimentar des-fixar essa ideia de totalidade que tenta guardar a Ed.C.A.F em um lugar fechado, juntamente com outras áreas do meio educacional, que devem ficar amarradas em algum porto seguro, com suas etiquetas e instruções. Atualmente, até já há debates mais intensos sobre essa modalidade:

[...]no cenário brasileiro contemporâneo pode-se visualizar a inclusão da educação do campo em documentos oficiais do Ministério da Educação, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e em programas endereçados à escolarização básica, como o Programa Escola Ativa e o seu sucessor, Escola da Terra. Recentemente, a educação do campo passa a ser foco também de políticas públicas cuja abrangência envolve não apenas a Educação Básica, mas também o Ensino Superior, como o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) (Wanderer; Bocasanta, 2019, p. 330).

Neste sentido, essas ações citadas são importantes para a modalidade educacional ser oficialmente visualizada; mas, há as estratégias de captura que regulam seus diferentes sujeitos, com modelo padrão de educação escolar a ser seguido, pois, ao pensarmos de modo mais geral sobre a educação escolar, suas formas de acontecer e suas regras a serem seguidas, “[...] não só o jovem e a criança configuram um esquema de modelação, mas também os educadores assumem uma postura fria e objetiva na sua prática pedagógica [...]” (Silva; Silva; Brito, 2018, p. 255). A Ed.C.A.F não está distante disso, porque segue um padrão e isto é uma das questões que podemos concentrar nossa atenção:

[...] valorização exacerbada da cultura do campo e certa guetização do processo pedagógico, o qual “deve estar” vinculado às formas de vida do campo. Isso nos leva a pensar que há, no âmbito escolar, certa conformação

que visa a conduzir a conduta dos sujeitos que vivem no campo a permanecer e estudar essa forma de vida. [...], tal conformação, materializada nos documentos sobre a educação do campo e nas enunciações dos futuros educadores, faz parte de um dispositivo de governo das populações do campo. Ao mesmo tempo, [...] essa valorização exacerbada da cultura do campo e a consequente guetização do processo pedagógico (restrita aos saberes e práticas dessas culturas) está alicerçada em uma discursividade pedagógica redutora, que pouco ou nada “escapa” para além da “realidade” dos educandos (Wanderer; Bocasanta, 2019, p. 337).

Quantas vezes já não ouvimos ou participamos de conversas que afirma que o sujeito do campo deve permanecer no campo? Entre outras afirmações, que colocam esse modo de vida como "único" nessa modalidade educacional, tida como totalidade. Aqui, esse modo de pensar se alia ao sentido de uma “[...] educação maior [...] fomentada como um modelo, uma padronização, que ofusca, muitas vezes, as singularidades existentes na escola e fora dela” (Silva; Silva; Brito, 2018, p. 252). Afirmações que paralisam os movimentos das águas, das terras, das florestas e de outros elementos, mas, sobretudo, das vidas. Essa criança, que é considerada do campo e que estuda no campo inicialmente, não tem opções de escolha? Parece que desse modo não...

Isso abre espaços para se pensar por um aspecto diferente, que não é estrondoso; mas, tênue: ela é ‘miúda’ e gosta das coisas outras, pode considerar outras características como possibilidades de ser observada. “[...] Extravasar a imitação requer uma linha de fuga que não se retém em uma reprodução, mas uma captura pelo novo, mesmo acerca de uma mesma situação [...]” (Silva; Silva; Brito, 2018, p. 252). E eu fugi, extravasei, sem ignorar os caminhos que se abriam formando outros contornos, para se considerar as vidas, os muitos outros saberes, o próprio ensino de Ciências, os corpos, outros territórios, outros elementos.

Em outras palavras, balançando as linhas limites biologizantes que nos paralisam e nos impedem de experimentar outros modos de ser vida, pois, “[...] é possível habitar a Terra, a vida a partir de diferentes perspectivas” (Brito, 2018, p. 34). Dessa maneira, recriar rotas e respirar outros ares da vida, inventar-se para que vida tome coragem nos espaços e no tempo, entre possibilidades e oportunidades de ressignificar as coisas vividas.

Ao abrir as malas sobre o que acontece(u)...

[...] deixa-se aparecer posições de sujeito que se ocupa no cotidiano, criando um modo de (re)contar coisas que ficaram no passado, que naquele instante se torna presente e o futuro como a possibilidade de (re)invenção de um sujeito que não se completa [...] (Chaves; Campos, 2016, p. 172-173).

Ainda é possível lembrar alguns detalhes de quando iniciou o ano letivo na comunidade mencionada anteriormente. Houve uma reunião para minha apresentação aos moradores, pais das crianças e as próprias crianças, nosso primeiro contato, um misto de emoções em meu corpo. Em um barracão/espço social (onde aconteciam algumas atividades coletivas da comunidade), formamos um semicírculo com as cadeiras, e o presidente da comunidade deu as boas-vindas a todos, e começamos. Eu ainda não estava morando na casa do presidente da comunidade. Meus planos eram ir e voltar todos os dias da cidade para a comunidade e vice-versa, uma viagem com duração de 30 minutos de rabetá. O presidente e sua família, com quem tive contato primeiro, logo me convidaram para morar com eles. A casa não era perto da escola, então, seguindo a reunião, ele me deu a palavra. Eu fiz falas que entendia serem importantes, e foi algo bem formal, seguindo os protocolos. Informei datas, forma de trabalho, entre outras informações. Entre os presentes, nem todos eram pais de alunos, mas comunitários que foram me receber. Depois da minha fala, os pais puderam falar, perguntar, tirar suas dúvidas. Uma fala bem marcante foi: “Todo professor tem que morar na comunidade. Já tivemos professores que só vinham dar aula, mas não participavam em nada na comunidade, mas a comunidade em si não tinha estrutura para tal questão.” A opção seria morar na própria escola, mas sem nenhuma segurança, sem água encanada, sem moradores perto, sozinha. Eu até cheguei a cogitar a possibilidade, mas eles me convenceram que seria delírio, e eu desisti. Hoje percebo que seria um risco! Mas aceitei o convite da família para morar em sua casa até o final daquele ano letivo. Atualmente ainda vou visitá-los e, sempre que posso, passo dias com eles, e as memórias vibram. Eu sempre ia juntamente com os alunos no mesmo transporte para a escola, isso quando havia transporte escolar (responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação), pois essa questão é um dilema nesses espaços. A falta de transporte causou muitos transtornos, mas com muita perseverança seguimos. Às vezes pegava uma carona de rabetá com algum aluno, outras ia caminhando pelos caminhos de terra, que tiveram que capinar para eu fazer o trajeto. Foi um espanto para eles. No contraturno, oferecia aulas de reforço para os alunos, o que também foi estranho para muitos nesse lugar. Geralmente, ia aos finais de semana ver minha família em Parintins, e na época também fazia especialização em uma instituição federal. Quando tinha aula presencial uma vez ao mês, eu precisava estar na cidade, uma correria. Nas muitas idas e vindas de Parintins, para a comunidade, para a escola, ou para a casa de algum comunitário, eu observava as diferentes paisagens: seus balcões suspensos na frente de cada casa, suas canoas

amarradas no porto, entre outras coisas. Quando escutavam o barulho da bajara, logo corriam para acenar ou embarcar. Foi rápido que aprendi onde morava cada um, eram composições de meus trajetos, foram muitas viagens que fizemos juntos. Mas, ao chegarmos na escola, cada um assumia sua posição: agora era hora de estudar. Professora é professora, aluno é aluno, e seguíamos à risca inicialmente. Aos poucos, fomos inventando modos de não seguir a mesma rotina, e as crianças perguntavam: “Hoje a senhora não vai perguntar que dia é hoje? A senhora não vai fazer a chamada? A senhora não vai usar o livro? Não vamos fazer prova? Não vai ter atividade para casa? Vamos escrever muito hoje? Professora, hoje era aula de Matemática, por que vamos começar pela Educação Física, ou por Matemática, ou, ou, ou, e lá no campo?” Professora, mas... Professora, e... e... e... Entre o rio e a escola, uma trave, um campo de futebol... muitos momentos, muitos risos e alegrias.

Figura 4 – Crianças ao ar livre, entre as águas



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Nesse torrão de terra cercado das águas barrentas que nos misturávamos, o dia de aula da educação física era muito esperado, e não só pelas crianças. A imagem ilustra a área central da comunidade. Não aparece, mas, ao lado direito fica igreja e, em seguida, a escola. Ao lado esquerdo há um barracão/espço social, todos em madeira, suspensos da terra, estruturas próprias de área de várzea. Hoje percebo que comecei o ano letivo muito apreensiva, com muitos medos, sobretudo de errar, de não conseguir seguir as prescrições e sobre como que seria essa experiência. Aos poucos, fomos construindo cada aula, cada movimento, cada momento.

Muitos desafios foram enfrentados e ser professora de educação física foi um dos muitos desafios. Aqui podemos refletir sobre essa questão e, vale ressaltar sobre as licenciaturas já regulamentadas para atuar nos anos iniciais de acordo com as diretrizes atuais, como, por exemplo: a educação física, mas esses profissionais não estão nesses espaços; mas, se até mesmo nas escolas da cidade há essa ausência, imagine nas escolas do campo!

Durante minha formação, não tive uma preparação específica para atuar como professora de educação física. Tive a disciplina de “Psicomotricidade” que, ao considerar os conhecimentos sobre o corpo humano em movimento e sua relação com o mundo, proporcionou alguma noção sobre o tema.

Quando penso sobre essa questão na minha infância, são poucas as memórias. Minhas aulas de educação física nessa época eram vagas; o que mais me vem à mente são as brincadeiras e, com maior intensidade, a correria nos corredores da escola durante o recreio.

Contudo, recordo-me mais desse aspecto na juventude, no ensino médio, onde havia um professor específico, formado na área. Eu nunca fui muito adepta às práticas esportivas e participava das aulas de educação física com o único objetivo de não reprovar. Não tinha muita familiaridade com a disciplina e não era algo confortável para mim. Assim, nessa minha prática docente em educação física em uma escola do campo, enfrentei muita dificuldade.

No entanto, até que eu inventasse modos de ensinar, parecia que a aula de educação física era o momento e o lugar autorizados para as crianças serem elas mesmas. Esse momento se somava ao intervalo da recreação, criando uma euforia, uma vibração de potências das vidas que se encontravam à flor da pele. Não havia mais como acalmar aqueles corpos depois de permitir que fossem eles mesmos. Ao sacudirem as estruturas das cadeiras-caixas, mostraram-me que não se adaptariam mais àquelas formas, e eu nem tinha tal pretensão.

Agora, entendo melhor algumas atitudes minhas e deles. Precisei aprender a ouvi-los mais, aprender a olhar para eles e com eles. Todos nós carregados de subjetividades. E me permitir soltar as cordas daquele porto seguro que ainda estava colada. Encantada, ao me misturar com os modos de vidas daquele lugar, isso me fez querer refletir sobre apagamentos e silenciamentos frente a ideia de “geografia de totalidade dos espaços”, por exemplo, algo que me tocou como sugestão para desmontar o olhar automático para as coisas, ao considerar os diferentes elementos que podem compor movimentos outros para perceber as fissuras na Ed.C.A.F; algo “maior”.

Em suma, seus modos de viver significa muito mais que um espaço geográfico apenas, pois suas vidas são atravessadas pelas diferentes relações e, nessa vivência com a reinvenção de seus modos de existir, tive a sensação de ter sido dobrada.

Torcida para cogitar uma educação do campo miúda...

Mas, o que dessa educação do campo miúda tem de diferente da outra que é

“grande”, “maior”?

Quais são os aspectos que fazem dela ser miúda?

Ah, a educação do campo miúda tem um tempo diferente: no movimento de trazer narrativas de acontecimentos da minha vida, digo, afetada em diferentes posições: enquanto criança, enquanto professora, enquanto filha e enquanto pesquisadora, ou seja: “[...] Palavras, hábitos, gestos menores, vêm como um elogio à Terra, à natureza e à vida [...]” (Brito, 2018, p. 35). Uma carga de subjetividade, como carga elétrica que se repele ou se atrai pelos tipos de sinais.

Considerando as miudezas do tempo, é necessário refletir sobre os diferentes tempos dentro do tempo “moderno”, marcado pelos ponteiros dos padrões. Há o tempo dos alunos, o tempo das imprevisibilidades dos encontros com os outros e com o “eu”, o tempo da partida, e o tempo das vidas que tecem a VIDA em um ritmo diferente daquele ao qual estamos acostumados no tempo presente. “Assim, longe de nos sentirmos fragilizados frente aos monstros construídos nos e pelos mitos contemporâneos, que buscam nos massificar – nos marcar como gado – entendemos que é necessário e inevitável resistir a essas forças [...]” (Gallo, 2020, p. 198). São “gestos menores”

Sobre o que acontece(u)...

O tempo do olhar afetoso de uma aluna “educação do campo miúda”:

Aconteceu: ela, tão pequena, uma criança em seu primeiro contato com a escola, tinha medo da professora. Seus olhos gritavam de medo, negava todo tipo de contato, fazia cara de brava para que eu me afastasse dela. Estava sempre sentada ao lado de seu irmão, que também era aluno; mas, antes, era seu irmão, ela parecia entender bem isso... e eu (a professora) pensava: o que ela sabe sobre uma professora e sobre a escola que a deixam assim? Pensa que vou dar ordens, afastá-la de seu irmão! (Ed.C.A.F./maior). Eu pensava: ela precisa de tempo, o dela, nós precisamos de tempo (educação do campo miúda). Mas, isso vai levar muito das aulas, não temos tempo para coisas triviais e tenho uma proposta curricular para seguir, isso é coisa de criança (Ed.C.A.F./maior).

(re)Pensei, vou pelo afeto, por um modo outro de ser professora... e levou tempo, o qual inventamos para fugir e ir contra o tempo marcado: um gesto de carinho, uma palavra de cuidado, um olhar afetuosos, um passeio de canoa nosso (olha! A professora Patrícia sabe remar!) (educação do campo miúda). “[...] Corpos lançados ainda não eram até que se encontram. Afastando-se das coordenadas prévias, a produção de subjetividade faz-se com torções dessas formas [...]” (Silva, 2017, p. 81). E ela foi sorrindo com os olhos, suas pupilas dilatavam afeto.

Essa professora aqui também teve sua infância e seus diferentes tempos: um gigante para ser criança nos diferentes lugares, das brincadeiras de rua (infância de liberdades e contentamentos, minha geração podia fazer da rua um parque de diversão, podia inventar e criar, tínhamos espaços e tempos para ser infância), parecia interminável ou que sempre recomeçava. O dia emendava com a noite, ainda assim, parecia que continuava sendo dia... “[...] O tempo, ainda que os relógios queiram convencer-nos do contrário, não é o mesmo para toda gente” (Saramago, 1997, p. 15).

O tempo da vida não é linear. O tempo da escola parecia quebrar a alegria de ser criança. Não era algo que me agradava, era como se eu tivesse de ser outra pessoa para caber naquele espaço com o qual eu não me identificava. Mudei muito de escola nessa fase da vida, mas parecia sempre algo ruim, uma obrigação, uma imposição, era como se só meu corpo fosse para a escola. São marcas que me constituíram e, até hoje, há resquícios que me sufocam.

O tempo da infância, adolescência... de ser neta, de ser filha, de ser prima... esses tempos aqui eram mais intensos. Entre eles, havia outros tempos: o do barco, da canoa, das comunidades, da roça, da caça e da pesca, da contação de histórias, dos festejos tradicionais, como, por exemplo, a pastorinha. O tempo de colheita e exploração das frutas no quintal gigantesco que meus avós maternos tinham em área rural. Lugar de muitas lembranças, onde eu e meus familiares vivemos, inventamos e ousamos modos de existir com as vidas humanas e não humanas. O afeto era o que pulsava nas nossas vivências e eu nem sabia o que era terra firme, onde a VIDA, criativamente, sempre gritou seus desejos, medos, forças e imprevisibilidades.

*Penso mesmo é que nunca deixei der criança, a menina Ana, nascida e crescida
em uma ilha,
Que muitos dizem que é magica, sempre inventou com a vida,
E, ainda tendo sido moldada em lugares e espaços, sendo contida,
Escapei pelos desvios da ilha, sai da ilha,*

Quando crescida inventei um barco sem quilha, fiz viagens em vidas...

Quanto ao tempo da formação?

Ah, esse foi árduo, teve o tempo de me indignar com as coisas, de me espantar, muitas vezes tive a sensação de pressão para meu corpo, minha vida entrar em um lugar fechado; mas, também teve o tempo de alagar caminhos, a vida se fazia presente também nesses tempos. O tempo dos impulsos, de resistência, de criar coragem e assumir a Pedagogia, de querer me identificar com a profissão na qual eu estava me movimentando, um misto de sensações... E ainda que, muitas vezes, fosse somente dois caminhos, o certo e o errado para uma docência, eu já era uma navegante, já queria as possibilidades das águas e esse processo formativo teve sua importância e beleza. Foi um tempo que me segurou em seu port; mas hoje eu a estranho, e, tomo impulso, para desatracar o barco.

A respeito desses diferentes tempos, penso que há um movimento da vida que não cessa na várzea quando a água para de descer ou de subir, limites esses que estamos sempre sinalizando essa área específica, como se esses fenômenos da natureza, a cheia e a seca dos rios, delimitassem as vidas e seus diferentes tempos nos diversos espaços, mas quem impõe essas demarcações, na verdade, somos nós, ao pressupormos baseados apenas em nossos conhecimentos superficiais sobre esses dois elementos. No entanto, ser vivente desse espaço seria somente isso?

É certo que nos baseamos nos dizeres produzidos para esse lugar, os quais nos levam a pensar dessa forma. As escolas desses espaços têm suas bases de funcionamento, seu calendário, a proposta curricular, entre outras características efetivas. Assim, adotam um único tempo para todas as coisas. Para o tempo da escola, esses dois fenômenos da natureza funcionam como relógio e calendário, medidores do tempo, uma vez que as aulas acontecem no período da seca. Mas...

Há tempos dentro do tempo!
Diferentes tempos;
Outros tempos;
Tempos menores;
Tempos de cada um, tempos;
O tempo presente, o agora...

Ao abrir as malas sobre o que acontece(u)...

[...] As fases que são contadas não são complementos umas das outras, mas tempo/espço que ora se superpõem, se sucedem, se negam, mas, sobretudo, montam uma vida criação, contada e cantada de diferentes modos, composta de itinerários cambiantes que não têm o propósito de inventar o vivido, mas recriá-lo permanente e renovadamente (CHAVES; CAMPOS, 2016, p.172-173).

Figura 5 – Eu(professora) e eles (crianças), vou chamar de NÓS/VIDAS



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Quando tivemos nosso encontro uns com os outros...foi lento (educação do campo miúda), e não coube nas datas de início e conclusão do ano letivo, segundo o calendário escolar (Ed.C.A.F./maior); mas, foi muito depois da data prevista por ele!

Inspirada por essa imagem e, pelas palavras de Manoel de Barros na obra: “Livro sobre nada (1996)”, por exemplo, não me sinto mais normal, isso me fez ter liberdade para nomear as coisas das formas que são sentidas. Como foi bom ter feito esse registro de “NÓS”, porque dessa forma consigo tocar um pouco no nosso encontro, nesse registro no meio de uma aula de matemática, onde, um certo dia (comum), o convite dessa professora em olharmos para as coisas que estavam acontecendo ao nosso redor foi aceito...aí eu vibrei pela confiança de proximidade... já que a distância entre nós parecia maior que o rio Amazonas. “[...] O tempo na cognição inventiva não é compreendido de forma [...] linear. O conhecimento só é engendrando quando o corpo se encontra com ele numa relação intrínseca e extrínseca. [...]” (Silva, 2017, p. 74). E inventamos...

Esse encontro foi um convite para um olhar diferente, para nos lançarmos em um novo rio ou modo a ser navegado, em considerar um tempo para além daquele desenhado pelas prescrições a serem seguidas pelos modelos que regem também a Ed.C.A.F, haja vista que o

considera como “maior”. Aqui, “[...] cava possibilidades e formas de fugir de todo esse pragmatismo que a educação maior propõe pelo desenho curricular. Trata-se de uma produção de resistência para criar formas de respirar no interior do espaço educativo [...]” (Gallo, 2002 *apud* Silva; Silva; Brito, 2018, p. 252). E respiramos...

Trata-se de respirar novas formas para o aprender e ensinar ciências, por exemplo. E cavamos para vários lugares e até ficamos atolados no barro e, muitas vezes, puxados para permanecer no mesmo lugar, com a estratégia de fazer movimentos variados e umedecer o barro quando secava. Enfim, íamos nos descolando, mas impossível não se sujar e não se contagiar.

Foi necessário tempo, pois, os encontros e a força das relações em uma sala de aula de Ed.C.A.F (maior) geram perturbações em uma docência-navegante, que tem seu corpo inventado e estranho (educação do campo miúda). Segundo Silva (2017, p. 78): “[...] Imagens pré-estabelecidas anteriores às relações, forças vão se chocando e promovendo encontros de forças...[...]”. Educação do campo miúda! Entre movimentos inventivos e prescritivos, há vida, vidas, diferentes tempos, pois, algum “[...]” território estriado, marcado e já antecipado (Maior) a um jogo de forças encontra resistência (menor) [...]” (*Ibidem*, 2017, p. 78). Modos menores inventivos que vão compondo tempos outros.

Ah, mas a educação do campo considera outros elementos, além das águas, das terras e das florestas, pois a geografia dela é diferente. Ela não é apenas água, terra e floresta; ela também possui ar, fogo, sol e lua, por exemplo. “[...] A natureza sendo multiplicidades, e com essa frequência seria possível sentir todos os sons, todas as cores, todos os traços e todas as linhas se multiplicando para todos os lados [...]” (Silva, 2018, p. 34). Em outros termos, sentir as diferentes e múltiplas possibilidades.

O entendimento dos espaços geográficos pode auxiliar na compreensão sobre o mundo, onde vivem as vidas humanas e não humanas, carregados de características dos diferentes elementos naturais/físicos e culturais/humanos que compõem a superfície terrestre, as interações, as relações e as atividades das diferentes vidas que afetam/modificam/influenciam o meio ambiente, por exemplo. Isto é, também são resultados produzidos, dinâmicos e múltiplos.

E como assim uma geografia diferente?

Ela:

Ainda tem água; mas, é mar sempre aberto;

Ainda tem terra; mas, é terra úmida;

Ainda tem floresta; mas, é floresta labiríntica...

Uma educação do campo, nessa perspectiva, permite liberar a criatividade que há nas diferentes formas de tecer a vida. Além disso, suspeita que é possível largar portos para desejamos inventar barcos, pontes, canoas que podem nos levar pelas instabilidades dos ventos contrários. “Essas criações não desejam dizer nada aos chamados grandes saberes” (Brito, 2018, p. 37).

Neste modo de pensar e dizer, há uma geografia que é diferente. Convém destacar que a intenção aqui não é de propor um modelo de Ed.C.A.F, ou ainda, trazer soluções que resolvam questões consideradas como problemas sobre essa modalidade educacional; mas, tensionar as verdades totalizadoras e nos movimentar para pensarmos sobre elementos que não estejam sendo considerados e, quem sabe, potencializar as possibilidades de rios de fuga para uma educação do campo miúda, mobilizar outras problematizações. Logo, “[...] não possui prescrição, pois é uma desterritorialização, ou seja, que se descentra e procura vias inventivas, escapando do controle [...]” (Silva; Silva; Brito, 2018, p. 252).

Trata-se de uma geografia que tem seus limites geográficos estremecidos, borrados, deformados. Rios são braços de possibilidades; águas, movimentos inventivos de fugas; terras/territórios estão ligadas, ainda que sejam diferentes. É uma geografia que considera outros elementos de características naturais e suas extensões, para além dos tratados e acordos que estabelecem as ideias de divisão.

Ademais, os elementos que constituem essa geografia diferente, nesse espaço que trago aqui, não são feitos somente de água por ser várzea, mas também de terra, ar, fogo, vidas humanas e não humanas, matas/vegetações e muitos outros, de muitas miudezas que precisam ser olhadas mais de perto. Há as vibrações das vidas, que pulsam nas fronteiras, que explodem com suas linhas-limites, inventando e criando modos e expandindo seus próprios territórios.

Nesse sentido, quando trago esse assunto, pensando na minha infância, logo me vem a ideia de territórios mais demarcados rigidamente, sobretudo quando estava em minha cidade natal, Parintins/AM. Era uma geografia mais comum, as pessoas mais isoladas umas das outras; mas, quando estava nas brincadeiras de rua com as outras crianças, parecia que os espaços se misturavam e se transformavam. Havia uma sensação de liberdade, de permissão, de movimento mais coletivo, mais plural. Uma sensação muito próxima de quando eu viajava para a casa dos meus avós.

Em outras palavras, nesse cenário, ao entrar no barco, os espaços pareciam ficar líquidos, misturavam-se e nos levavam para longe das demarcações. Havia limites e regras; nem todo espaço era permitido ou considerado seguro, mas os diferentes espaços, seus

elementos e vidas – água, mata, terra, céu, bichos, cores, sons, movimentos – pareciam estar conectados e permutados.

Ainda sobre minha infância, a escola era um espaço rígido, onde os corpos deviam ficar parados e separados, “cada um no seu quadrado”, na qual os limites deviam ser mantidos, sem muitos espaços para a coletividade, ainda que uma sala de aula seja pensada e feita para várias pessoas; mas, a sensação é que estamos só, cada um por si, não podemos falar muito com o outro, não podemos sair do lugar, não, e não, e não...só quando é autorizado. A escola é dita como um espaço plural; entretanto, os sujeitos, nela pouco podem viver juntos.

No período de minha formação (licenciatura em Pedagogia), os territórios eram muito mais marcados, delimitados. Na universidade, os cursos muito bem separados, cada um em seu espaço determinado, linear. Meu olhar se estreitou mais, tendo e vendo as coisas, os espaços, os territórios diferentes. Uma ideia mais geral, que considera os elementos comuns compondo o todo maior, um olhar de cima, que não vê muitos detalhes e miudezas.

Escapando pelas fissuras de uma geografia diferente dessa totalitária que tanto conhecemos e discutimos, há uma menor, delineada pelas singularidades, que nos dá pistas para considerar as imprevisibilidades e outras probabilidades. Não precisa ser grande para existir. Isso não seria um convite para (re)pensarmos que atitudes únicas são e serão sempre de resultados previsíveis? Não podemos nos permitir olhar de outro modo para a educação do campo, considerando outros elementos?

As suas linhas borradas e fronteiras instáveis deformam os espaços, permitindo-nos perceber as miudezas de modos que fogem daquilo a que nos acostumamos a dizer e ver como modo total de olhar para os diferentes espaços. Isso nos possibilita pensar e problematizar muitas questões, no tocante à educação, especificamente aqui sobre a educação do campo e o ensino de Ciências, por exemplo, que não há um único caminho a seguir e nossas capacidades inventivas têm suas forças.

Em outros termos, não pode ser entendida como homogeneidade, mas por dimensões menores que extrapolam as fronteiras preestabelecidas. Isto é: “[...] O homogêneo diz respeito à uniformização dos modos de vida, discursos e opiniões, onde se destaca o papel da mídia e outros dispositivos da globalização, conduzindo a uma ditadura discreta e insidiosa [...]” (Kastrup; Passos, 2013, p. 266). Além disso, quando nos encontramos nos espaços escolares, pelas fissuras que os espaços menores cavam, atuam na fuga, podemos ser balançados.

Nesse sentido, como quando a chuva cai e estamos em um barco no meio do rio, os ventos sopram para muitas direções; às vezes, molha muito mais dentro do barco do que fora, é preciso escolher: Queremos nos molhar ou queremos nos proteger da chuva? No entanto, são

só essas duas opções que temos? Talvez, tenhamos mais; porém, somos muitos e, quiçá, cada um invente um modo diferente no caos.

E o vento está espalhando?

Vai ventado e espalhando possibilidades outras, de olharmos para as miudezas...

E essas miudezas fazem ondas!

E fazem maresias!

E fazem rebojo!

E...

e...

e...

e...

Figura 6 – Um transportador de vidas



Fonte: Acervo pessoal, 2017

A respeito dessa imagem, tenho muito a dizer...Sempre que era possível, íamos juntos, na mesma viagem, parávamos em cada porto para deixar cada um em sua casa, quando íamos ou saíamos da escola. Certo dia, da minha janela (provisória), ao olhar a bajara (transporte escolar) passando, ao retornar de seu trajeto, depois de ter deixado cada um em sua casa, após a aula do dia...fazendo seu corte no rio e fazendo maresias.

O vento estava forte, pensava inquieta sobre as provocações que eles me faziam ao inventarem movimentos de leitura, de escrita, de desenhos, de canções, de brincadeiras, de diálogos dos mais diferentes sobre eles e sobre nós. Ali mesmo no banco da bajara, ao sermos balançados pelos movimentos intensos da água, eu já não queria resistir, mas queria experimentar.

Tinha uma brecha ali, para fugirmos dos espaços fixos, tínhamos possibilidades outras para fazer coisas que fazíamos na escola, mas não da mesma forma.

Umedecíamos as linhas lineares dos limites que nos posicionam dentro de quatro paredes, cada um no seu quadrado, sempre, ou quase sempre parados e submissos, na escola; mas, criamos um borramento nas fronteiras desse espaço-escola, dando brecha para outros espaços, outros modos.

Uma geografia diferente escapa daquilo que conhecemos; mas, existe e nos coloca em movimento em uma direção diferente, estávamos no mesmo barco, marcados pela imprevisibilidade dos encontros.

Movimento “[...] que não se limita a uma noção de ensino e aprendizagem restrita aos espaços escolares e escolarizadores [...]” (Fary; Rigue; Oliveira, 2023, p. 15). Mas, pode ser de partida para falar de dentro da experiência, como uma força que pode desestabilizar o já naturalizado nos espaços ditos escolares e não escolares de Ed.C.A.F, dos ditos no/do ensino de Ciências, nos ditos binários de ser professora ou de ser aluno que muito conhecemos. A geografia maior é constituída da geografia menor, que movimenta possíveis novos olhares diante dessa modalidade educacional, sobretudo ao pensar em uma desterritorialização de Ed.C.A.F (educação maior).

Isso pode nos possibilitar repensarmos a potência do ensino de Ciências nas escolas do campo e experimentar rachar com os ideários fixadores, sem que isso apague o ânimo, a sensibilidade e os afetos, de alunos, de professores e demais sujeitos envolvidos em processos de ensino e aprendizagem, por exemplo, assim como em outros movimentos mobilizadores de educação.

Em outras palavras, uma educação do campo miúda que considera sua geografia diferente, e “[...] nos convoca a aprender com a experiência, com as diversas vozes que habitam o mundo e constroem estratégias de sobrevivência - mobilizam as substâncias, provocam transformações e habitam, nas margens, o mundo [...]” (Fary; Rigue; Oliveira, 2023, p. 18). Isto é, como a vida e seus encontros afetivos.

Pensar geograficamente, diferente por essa perspectiva miúda, não tem o interesse ou desejo de ser como modelo de alguma coisa, ou ainda, prescrever algo nem regras; mas, como devir, invenção, criação, com multiplicidades, estranhando... e com elementos não humanos.

Frente a essas torções, ainda me questiono se a Ed.C.A.F (maior) tem conseguido tecer o que sua nomenclatura propõe, enquanto específica, ou se apenas nos parece diferente das outras pelo nome. Mas, o que realmente queremos quando falamos sobre uma educação do

campo “das águas e das florestas”? Será que ela se efetiva na prática ou segue os padrões das escolas desenvolvidas na zona urbana, por exemplo? Considera apenas seus sujeitos? Como o ensino das ciências naturais acontece, e os demais? Ou será que:

O ensino de ciências tende a ser limitado em conceitos fechados. Como por exemplo: O que é o corpo? O que é uma célula? O que é a sexualidade? O que é a morte? O que é o ciclo de vida? Essas indagações restringem as multiplicidades desses conhecimentos e limitam até mesmo a compreensão dos alunos sobre o vasto universo múltiplo que os envolvem. Então, podemos pensar uma espécie de ciência menor, tal ciência trabalha pelas fissuras, visa o acontecimento, a contingência, o inesperado, tudo que a ciência maior parece negar (Silva; Silva; Brito, 2018, p. 253).

Se uma educação do campo desenhada pelas linhas da totalização, do modelo fechado, é efetivada, limitando as possibilidades dos conhecimentos, só consegue ser então nomenclatura? As possibilidades do “menor” é uma fuga para trilhar um rio de miudezas, seja para pensar uma ciência menor ou por outras vias de pensamentos, é uma variedade de devires para criar espaços para que as fissuras se alarguem, minando, sacudindo as grandes estruturas, haja vista que a sala de aula é uma força em agitação de saída para esses pormenores.

Ao abrir as malas sobre o que acontece(u)... vejo a

.
.

.

“educação do campo miúda”

Mas,

Como que ela se faz? Quais são as suas características?

A professora (eu) começa tecer, tramar, planejar sua viagem para a comunidade, tudo normal, para sua primeira experiência docente, mas não é aqui na cidade; mas, vai dar certo, basta seguir as prescrições.

E começa então, um corta e cola, pesquisa, mede, posiciona, pinta, essa sala de aula tem de ter cartazes, porque todas têm e um dos primeiros é do alfabeto!

Eu (re)pensava, olhava para o espaço disponível, não pode ser comum, ou pelo menos não todinho...

E assim o “alfabeto” foi aos poucos sendo montado, trazendo algumas miudezas daquele espaço de vidas, eu logo percebi que o navegar seria turbulento, diante das muitas dificuldades que os alunos apresentavam, eu não poderia simplesmente inviabilizar as oportunidades deles.

Uma estratégia foi ir produzindo coletivamente esse material e outros, balançando o barco para trazer coisas que estavam no fundo, nas beiradas, nas pontas, na encosta.

São coisas triviais, menores, do cotidiano, é verdade que, talvez, não sejam consideradas pela educação maior, grande.

Podemos observar na foto abaixo, dar um zoom, amiudar, olhar mesmo.

Parece que esse movimento vai rompendo, desviando pelas frestas, atravessando rios menores, sendo linhas de fuga para essa educação do campo miúda...

Figura 7 - Fissuras



Fonte: Acervo Pessoal, 2017.

Nosso alfabeto: A (podemos colocar uma árvore), R (vamos colocar um remo), Q (o queijo que meu pai faz, ele sabe fazer) ...e fomos misturando as coisas, as cores, os modos, entrelaçando os conhecimentos, mergulhando de braçada. Inventando devires. “O maior nada mais é do que um jogo de forças relacionais já estruturado. O menor atua como aquilo que ainda não foi capturado. [...]” (Silva, 2017, p. 79).

Mas, ao olhar assim para essa imagem hoje, havia um pensamento inicial, provisório talvez, de que a sala precisava ter suas paredes ornamentadas como a maioria das escolas que já vi; mas, querendo encaixá-la de alguma forma em um modelo padrão, o espaço, a professora (eu no caso) as crianças, os pais e quem mais fosse ali, como se fosse uma sinalização, tipo:

olha aqui funciona a escola dessa comunidade! A escola era um espaço cedido pela comunidade (e ainda é), um anexo do espaço onde funcionava a cozinha, quando percebi que não havia identificação, como um banner com o nome ou seu nome estampado em caixa alta na fachada, a necessidade de demarcar o território triplicou.

Vale ressaltar que nessa comunidade há apreço muito respeitoso pela escola, pelos saberes ditos por ela, a professora é alguém de muita importância nesse lugar, convidada para tudo, tem de participar das coisas e se posicionar nos diferentes espaços. Dessas demandas, senti meu corpo todo atravessado por isso e dos muitos movimentos que a vida pode fazer, o que me permitiu esperar possibilidades em ensino de Ciências, em educação e na Ed.C.A.F. Isto é, inventar outros modos de se fazer educação do campo...miúda!

[...] No jogo da invenção não há melhor ou pior, há sempre composição. A vida nunca é o que se espera dela, mas sim sempre o que acontece. Num encontro em sala de aula nem professor nem aluno são melhores ou mais necessários, são sempre enquanto acontecimentos e produções e invenções [...] (Silva, 2017, p. 79).

Uma invenção onde a vida habita em pujança; os tempos menores/diferentes escapam dos cronômetros; há espaços para uma geografia diferente, que pode considerar a multiplicidade de outros elementos nas composições dos encontros. Nessas águas sinuosas, é “[...] importante [...] fazer o sistema educativo balançar, movimentar, criar fissuras, pois é pelo meio, pelo entre, que a educação menor faz fluxos e [...] que cria cortes na educação maior para promover o que difere, [...]” (Silva; Silva; Brito, 2018, p. 253).

Experimentemos, então, diferentes modos de ser e estar no mundo. Desconfio que podemos pensar em uma educação que não se detém parada no mundo, mas, para isso, importa que “[...] não nos deixemos dominar pelas regras acadêmicas enrijecidas, pelos métodos científicos limitantes, por prescrições que acabam por definir até mesmo como devemos produzir os textos acadêmicos” (Muniz; Bastos; Amado, 2020, p. 909). Sufocantes!

Mas, as águas estão abertas...

Atenciosamente, uma professora-navegante.



Handwritten signature or text.

VIDA...RIO ABERTO

Existência que escancara seus transbordamentos, como um rio, são águas abertas que podem extrapolar as margens (limites), uma vivaz que não se aquieta nem no ato de escrever, pois faz com o corpo todo. Assim, vibra e, como a vida, não finda, mas faz pausas. Como vida navegante que sou desde a infância e um corpo que pode experimentar movimentos variados, ao esticar a coragem, trilha outras margens. Navegar ainda tem brilho; entretanto, agora "[...] encontram ressonâncias, se reatualizam, se ressignificam, produzindo-me uma nova diferença [...]" (Muniz; Bastos; Amado, 2020, p. 906).

Entre os rios, entrando, abrindo, como água que escapa pelos igapós, pelos igarapés. O que brota imprevisivelmente como um olho d'água ou como banzeiro do rio Amazonas. Como força da pororoca acontecendo.

E quem diria que um dia (agora), em minha trajetória de formação, eu falaria sobre uma docência-navegante, que se entrelaça com minhas trajetórias de vida (vivas), e, sobre uma dissertação pelas artistagens da viagem, e/ou olharia para a VIDA com menos certeza, mas, cuidadosamente, mais fluida, que transmuta, que invade, que transborda de possibilidades, de instabilidade, de impermanência e (re)criação, algo que escapa.

O encontro inesperado com as ondas da perspectiva assumida aqui foi me desestabilizando para escrever sobre o que me inquieta, dando outros contornos para essa escrita-pesquisa, borrando formatos prévios e concepções provenientes da minha formação. Ao buscar mais sobre o pós-estruturalismo, o inesperado me afetou como uma experimentação em olhar a vida não como uma ciência exata, mas pode nos afastar de uma linguagem acadêmica e que nos permite ousar falar, pensar e olhar para as coisas para além dos modos mesmos.

Como força de correnteza, ousou aqui abrir e atizar possibilidades outras para problematizar os modos de fabricação de uma vida que ensina ciências numa educação do campo miúda. Traçando rios menores, ao estudar as ferramentas do cuidado/escrita de si em Michel Foucault, e os efeitos delas para o conceito de vida e educação do campo, das águas e das florestas.

Ao navegar por rios menores, meus achados vão compondo essa escrita inventiva ao dizer sobre minhas experiências de vida, de formação e seus desdobramentos. São disparadores e são disparados.

Ao querer e narrar acontecimentos da minha vida enquanto professora que ensina ciências em educação do campo, das águas e das florestas por um modo de escrita de si, os pedaços de vida são reeditados. Agora, é uma outra ideia de vida e não mais aquela delineada pelos

margens que podem ser experimentadas, diferente das que sempre ou quase sempre esteve
aportada.

O quão bonito seria ver as águas se encontrarem em suas forças, pelos diferentes rios de formação inventiva de pesquisadores no ensino de Ciências, mais e mais, umedecendo as terras secas e rompendo com “[...] as escritas-repetidas-do-lido [...]” (Guimarães, 2020, p.1203). Uma explosão de águas, essas podem fazer rebojos nos rios parados e isso pode não ser simples, pois, essas podem ser recriadas.

Nas explosões de diferentes estudos, surgem gotas que podem nos instigar a experimentar uma linguagem mais criativa e animada, e, quem sabe, mais artística, para ver, dizer e pensar ideias diversas sobre o ensino de ciências a partir de rupturas com o modo tradicional, que se apresenta como um rio fechado, seco e perecido. Em uma tentativa de marcar fronteiras (abertas) de uma docência que ensina ciências na educação do campo, ressoam todos os tambores da floresta a tocarem: "Entre, o rio está aberto e, transbordando, atire-se". Que mergulho lindo! Há um tempo, fazendo suas dobras para a agitação de mexer ao navegar..., mas como será que essa docência responde, se ocupa?

Tenta ficar em um único porto?

Estranha, conduz, controla?

Inventa modos de ser, cria rotas de fuga?

Navega e mergulha?

Todas são possibilidades... e escolhas.

Mas, há um desejo de repensar maneiras de ser docência que ensina ciências, na (des)educação do campo que, nesta ocasião, é trazida como miúda, porque não executa regras da biologia para as vidas, e não segue à risca a determinação do tempo cronológico; mas, dança com os tempos outros.

E pausa, refaz, rediz, sente e é afeto...

Entretanto, essas possibilidades admissíveis dilatam questionamentos... que agitam mais e mais essa docência/ciência, esse navegar/ensaiar, esse modo/medo. “Uma vez que o professor cria sua estética profissional/pessoal ele o faz [...]” (Guimarães, 2020, p. 1204), com diversos elementos, saberes, estudos, circunstâncias, vidas e o outro.

De que modos podemos rascunhar essa docência?

Esboçar este navegar inventivo pelas águas desta dissertação/pesquisa, com a intenção de estranhar os rios já trafegados, me fez perceber muitas nuances que balançaram o barco e o corpo.

Essa docência aqui descrita, observada e pensada por outras vias pode ser rascunhada pelos traçados da ressignificação de rotas do pensamento. Trata-se de um desenho fluido e deformado ao longo da vida, borrado mesmo, que pode experimentar muito mais, movimentando as bordas percebidas pelos desejos criativos que inspiram a invenção de novos/outros contornos possíveis para questões educacionais, expandindo além das demarcações. É um rascunho singular com múltiplas possibilidades de ser e de fazer escolhas. Escolhi as linhas da vida, não com o intuito de defini-la, mas de tensionar as verdades eternas, e, ao navegar, ir umedecendo, semeando, criando, deformando e transmutando modos diversos de olhar as vidas.

Essa docência que ensina ciências em uma Educação considerada do campo possui um corpo peculiar e provoca movimentos nas brechas dessa modalidade educacional. Balança aqui ao inventar modos de se desvencilhar desse silêncio que nos adormece.

Eu, ao me ocupar também com as coisas vividas, revividas e experimentadas nos diferentes espaços e com o outro, narro. Daquilo que me atravessou e me constituiu nos espaços e tempos escolares, de formação, de docência e de vida, quis problematizar minha fabricação docente nessa trajetória investigativa. Assim, sou rascunho de uma professora deformada, inacabada, e essa viagem é desgastante; mas, é prazerosa, não tem fim. Agora, identifico-me como professora, antes até me escondia de mim mesma.

E que águas ela(eu) navega(o)?

Eu diria que são umas águas imprevisíveis; mas, navegáveis, possíveis por uma “[...] perspectiva dos encontros, entre humanos e também com não humanos se assim podemos considerar o mar, encontramos os *afetos* [...]” (Guimarães *et al.*, 2015, p. 175), como também o rio e seus braços de águas, areia, barro, terra firme, várzea, vento, fogo, céu, floretas e vidas latentes.

São águas de mais experiências, sensíveis, da diferença, admissíveis para se pensar a educação do campo como miúda. Isto é, podem ser profundas em umedecer verdades estáveis da vida, potencializando a desconfiança, o estranhamento. Essas águas novas e diferentes não substituem as águas primeiras, já navegadas, pois, são outras.

São águas autobiográficas, que se misturam com os entre meios do cuidado de si. Águas que me banham ao desnaturalizar as certezas que carregava e me deslocava para outros rios, outros portos.

Em quais portos ela se atraca e desatraca?

Já estive atracada em portos seguros e estáveis de estruturas especificamente apropriadas para o fazer habitual. A partir de modos e formas padronizadoras, portos como o da graduação, a qual diz muito sobre parte de minha trajetória formativa, na qual fiz ancoragens em certezas que alicerçaram minha formação docente, produzindo, enquanto profissional da área educacional, dita e pensada para engessar as vidas, os sujeitos.

Mas, em outros portos, durante diferentes viagens, foi possível atracar, provisoriamente; ou seja, a viagem que me aproximou de um porto da educação do campo, mas esse eu já havia visitado, ainda que em outra posição e com outro olhar e agora era como docente, como a professora da comunidade que constrói pontes a partir dos ensinamentos de Ciências e de outros mais, dos afetos, dos encontros. No início foi desafiador, mas a sua (des)continuação foi diferentemente potente e desviante.

Atraquei ainda em outro porto, um que tanto desejei: o do mestrado. Eu não poderia imaginar algo mais estranho que esse momento; ele me possibilitou portos menores, incertos, nada lineares. Foram potências entortadas de vida que pude tocar e ser tocada, encontros inesperados que me afetaram. Com a professora/pessoa também pude (des)aprender meus primeiros portos, não os esquecer. Tantos movimentos abriram e alargaram brechas nas ideias iniciais de VIDA.

Esses portos atuais são desdobramentos de outros que me balançaram para soltar a corda do barco, misturando-se com a vida que pedia passagem em rota de fuga dos limites fixos. Assim, pude perceber a importância de reVER as verdades formativas e de vida que constituíram os portos frios nos quais me demorei por alguns momentos. Esse é um navegar desejante em (re)significar as coisas da vida e das experimentações educacionais possíveis para criar e inventar outros modos de ser.

Porto atual: educação do campo miúda, e suas sensíveis e potentes minúcias nos entres dos saberes, das vidas e suas impressibilidades. Assim sendo, permiti que um ensino de Ciências não ocorresse sozinho, mas navegasse junto com outros saberes, ainda que não fosse

considerado científico. Um ensino mais alegre, de encontros afetuosos e sensíveis, e não um previsível e controlador, que nos entristece como vidas.

Uma educação do campo, nessa perspectiva, permite a criatividade, dialoga ou se aproxima das diferentes artes e das múltiplas formas de tecer a vida. Navego suspeitando que é possível (re)fazer portos, atracar em mais de um porto e que cada porto tem portos menores.

Essa viagem ou arte de navegar não se encerra por aqui; além de inventar barcos, pontes, canoas que podem nos levar pelas instabilidades dos ventos contrários, anseio ainda experimentar ir para mais longe desse porto, inventar um "quem sabe".

Desse modo, sou um rio aberto, pois sou/contínuo professora e prossigo navegando...

Uma dissertação-Vida-contrária-das-pistas-que-temos.

REFERÊNCIAS

ALBARADO, Edilson da Costa; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Por um currículo escolar do campo, das águas e das florestas conectado com o povo do campo em Parintins (Am)**. Niterói: Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiKu6Okp4qAAxWVJ7kGHdfZCXQQFnoECA0QAQ&url=http%3A%2F%2Fnaais.anped.org.br%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Farquivos_45_2.&usg=AOvVaw1d9QnN5BYaoyNvoAR7v8-Z&opi=89978449. Acesso em: 20 fev. 2023.

ALMEIDA, Jonas Rangel de. **Experiência, acontecimento e educação a partir de Foucault**. Vol. 6, nº 2, 2013. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjX0ZbwvovAAxUSHLkGHeX_D_kQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.marilia.unesp.br%2FHome%2FRevistasEletronicas%2FFILOGENESE%2Fjonasrangel.pdf&usg=AOvVaw0N8yC6ONIMMOC4Lf55yRUZ&opi=89978449. Acesso em: 15 jan. 2023.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BASTOS, C. P. da S. Foucault: companheiro de viagem amigável e perturbador. *Psico*, 39(2). (2008). Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/2926>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BONIFÁCIO, Maria Iracilda Gomes Cavalcante. **A poética das águas em Thiago de Mello: um Acerto de Contas com o rio e com a vida**. 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/24071/pdf/100385>. Acesso em: 9 set. 2023.

BRANDÃO, Ricardo Evangelista. A arte como expressão da vida como vontade de poder em Friedrich Nietzsche. **Griot: Revista de Filosofia, Amargosa - BA**, v.20, n.2, p.190-201, junho, 2020.

BRASIL. Escola Ativa: orientações pedagógicas para a formação de educadores e educadores. Brasília, 2009.

BRASIL. Escola Ativa: projeto base. Brasília: SECAD/MEC, 2010a.

BERTO, Danila Faria. **À BEIRA DO ABISMO: Entre literatura e escrita de si em Clarice Lispector**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia - Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, 2019.

BRITO, Maria dos Remédios de. A menor poética da natureza: entre Deleuze e Bernardo da mata. **LINHA MESTRA**, N.35, P.33-39, 2018. Disponível em: <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/download/25/40>. Acesso em: 9 jan. 2023.

CANDIOTTO, Cesar. “Subjetividade e Verdade no Último Foucault”. **Trans/Form/Ação**: São Paulo, p. 87-103, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro: v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CHAVES, Sílvia Nogueira. Da tomada de consciência à invenção de si: uma trajetória na pesquisa narrativa e autobiográfica. FEITOSA, Raphael Alves; SILVA, Solonildo Almeida da (Orgs.). *In: Metodologias emergentes na pesquisa em ensino de ciências*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, p. 51-73, 2018.

CHAVES, Silvia Nogueira; CAMPOS, Joana D’arc Chaves de. Narrart: autobiografia de formação. *In: CHAVES, Silvia Nogueira; BRITO, Maria dos Remédios de (Orgs.). Formação, ciência e arte: autobiografia, arte e ciência na docência*. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara; COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In: Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*, v.1. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. vol. 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Ed.34, 1997.

FAGIONATO-RUFFINO, Sandra. Pensando as ciências nas séries iniciais a partir das crianças. *In: BARZANO, Marco Antônio L et al. (Org.). Ensino de Biologia – experiências e contextos formativos*. Goiânia: Índice Editora, 2014.

FARY, Bruna Adriane; RIGUE, Fernanda Monteiro; OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de. Rastros de uma educação química menor. **Revista ClimaCom, Ciência.Vida.Educação**, v. 10, n. 24, 2023. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/educacao-quimica-menor/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

FERRARO, José Luís Schifino. O Conceito de Vida: uma discussão à luz da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623690398>. Acesso em: 9 ago. 2023.

FREITAS, Alexandre Simão de. Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação. © **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v.12, n.1, p.167-190, jul./dez. 2010 – ISSN: 1676-2592.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Tradução Maria Thereza da costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. v. 1.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Robert Machado. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. 20ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault revoluciona a pesquisa em educação?** Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. *In*: FISCHER, Rosa Maria Bueno. **História da Educação**. ASPHE/F a E/UFPel, Pelotas, 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p.197-223, 2 nov. 2001.

FORNAZARI, Sandro Kobol. **O esplendor do ser a composição da filosofia da diferença em Gilles Deleuze (1952-68)**. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira; MONTEIRO, Alexandrina. Educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra. **REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Ano 15, Número 33, p.185-200. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2020.n33.p185-200.id228>. Acesso em: 9 fev. 2023.

GOMES, Daniel de Oliveira. O último Foucault e o retorno transversal aos gregos. **Archai**, n. 9, jul-dez, p. 37-44, 2012.

GUIMARÃES, Heriédna Cardoso. Narrar experiência(s): construir sentidos sobre o formar-se professor. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 1195-1207, 2020.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Estranhamentos. **Revista Observatório**, Palmas: v. 4, n. 1, jan-mar, p. 131-144, 2018.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso (Org) *et al.* **Ecologias Inventivas: experiências das/nas paisagens**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

JÚNIOR, Clívio Pimentel; CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Pesquisa (Auto)Biográfica em chave pós-estrutural: conversas com Judith Butler. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 203-222, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 28 jun. 2023.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal, Rev. Psicol**, v. 25 – n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2013.

LAROSSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Ver. Reflexão e Ação**, n.19, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. p. 20-28.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

MIRANDA, Wandêilson Silva. A filosofia da diferença em Deleuze e Heidegger. **Revista: Ítaca**, n. 15. 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/74620449/%C3%8Dtaca_15_A_filosofia_da_diferen%C3%A7a_em_Deleuze_e_Heidegger_A_filosofia_da_diferen%C3%A7a_em_Deleuze_e_Heidegger_The_philosophy_of_difference_in_Deleuze_and_Heidegger_Wande%C3%ADlson_Silva_de_Miranda_Doutorando_em_Filosofia_do_PPGF_UFRJ_Bolsista_FAPEMA. Acesso em: 01 jun. 2023.

MITTMANN, Verônica de Lima; DUARTE, Claudia Glavam. Cadernos de Pesquisa: **Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 34, p.131-149, maio/ago, 2017. Disponível em: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/>. Acesso em: 5 jul. 2023.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MUNIZ, Adriana Werneck Russo; BASTOS, Karine Oliveira; AMADO, Luiz Antônio Saléh. A escrita como artesanato: a experiência do escrever(-se). **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v.6, n.3, p. 894-913, set/dez. 2020.

ROSA, João Guimarães; COUTINHO, Eduardo. (Org). “A terceira margem do rio”. *In*: Ficção completa: volume II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, p. 409-413, 1994.

SARAMAGO, José. **Todos os nomes**. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

SARAMAGO, José. **Os poemas possíveis**. 3ª ed., Lisboa: Editorial Caminho, 1981.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Por uma Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004.

SALES, Tiago Amaral; RIGUE, Fernanda Monteiro; DALMASO, Alice Copetti. Modos de Habitar o Mundo: uma educação em ciências com/em meio à/pela vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e124171, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236124171vs01>. Acesso em: 9 jun. 2023.

SILVA, Mirlen Valéria Medeiros da; SILVA, Carlos Augusto Silva e; BRITO, Maria Remédios de Brito. Educação menor por entre as linhas do pensamento de Deleuze e Guattari: inspirações para o ensino de ciências. **Linha Mestra**, n.35, p.250-258, maio.ago.2018.

SILVA, Felipe Vargas da. No entre de uma formação docente menor. **Linha Mestra**, n.33, p.73-82, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2017n33p73-82>. Acesso em: 10 jul. 2023.

TAVARES, G. de S. Bioslogia: pluralidade de vidas. *In*: CHAVES, S. N. (Org.). **Experimentar na diferença**: um banquete de monstruosidades acadêmicas. São Paulo: Livraria da Física, 2022.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, A; COSTA, Marisa Vorraber (Org.). OLHARES. *In*: **Caminhos investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-37.

WANDERER, Fernanda; BOCASANTA, Daiane Martins. Escolas do campo e a guetização do processo pedagógico. **Educação** (Porto Alegre), v.42, n.2, p. 329-339, maio-ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.2.27832> . Acesso em: 29 de nov. 2023.

ZANI, T. A poesia na ação poética de escrita de cartas. **Linha Mestra**, n. 36, p. 116-119, 2018. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/81>. Acesso em: 9 jul. 2023.