

IDENTIDADE “DO CAMPO” OU DIFERENÇA? *ENTRE* CAMPOS, *ENTRE* RIOS, *ENTRE* INFÂNCIAS

“RURAL” IDENTITY OR DIFFERENCE? BETWEEN FIELDS, BETWEEN RIVERS, BETWEEN CHILDHOODS

Eulene Vieira Moraes¹

Maritza Maciel Castrillon Maldonado²

RESUMO: Este artigo apresenta experiências coletivas de crianças e suas infâncias nas artes de fazer seus cotidianos *entre* a escola e a comunidade a caminho da fronteira Brasil/Bolívia, município de Cáceres/MT. Os *Estudos Cotidianos* (Michel de Certeau, 2001, 2013) e as *Narrativas* (Walter Benjamin, 2002, 2012) constituíram-se em opções político-teórico-metodológicas que possibilitaram aproximar a força da narratividade e dos cotidianos em movimento, como maneiras de pensar uma, entre muitas possibilidades, de acontecer a educação de crianças que vivem no campo. Questionamos neste estudo: como as singularidades das crianças *ribeirinhaspantaneiras* são constituídas nos modos de viverem as infâncias nos/dos/com os cotidianos ribeirinho e escolar? Na inspiração e sensibilidade que marcaram o *espaçotempo* de entrelaçamentos com as crianças, juntamente com os interlocutores teóricos Hall (2000, 2006), Silva (2000), Deleuze e Guattari (1997), Foucault (1985b) e Veiga-Neto (2000), entre outros, dispusemo-nos a fazer a experiência de pensar a educação e o currículo escolar mergulhados no contexto de vida das crianças. Desse modo, foi possível vislumbrar as artes de fazer vidas, sonhos, encantos e desencantos entre crianças de seis a oito anos.

PALAVRAS-CHAVE: crianças *ribeirinhaspantaneiras*, currículo, cotidianos, educação do campo.

ABSTRACT: This paper presents collective experiences of children and their childhoods in the arts of making their daily lives *between* the school and the community in their way to Brazil/Bolivia frontier, in the city of Caceres/MT. *The Practice of*

¹Mestre em Educação - Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. eulenemoraes@yahoo.com.br

²Doutora em Educação, professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Currículo, Sociedade e Cultura Contemporâneos – CNPq e do Ateliê de Imagem e Educação da UNEMAT, Campus Cáceres-MT/Brasil. maritzamcmaldonado@gmail.com

Everyday Life (Michel de Certeau, 2001, 2013) and *The Storyteller* (Walter Benjamin, 2002, 2012) are the political-theoretical-methodological options that have enabled us to approximate the narrativity power and the moving daily lives as a means to conceive a possibility of education of rural children. In this study, we have questioned: how are the singularities of children living in riverain/marshy lands constituted in the ways they live their childhoods in/of/with riverain and school daily life? With the inspiration and sensitivity that have marked the *time-space* of articulation with the children, together with the theorists Hall (2000, 2006), Silva (2000), Deleuze e Guattari (1997), Foucault (1985b) and Veiga-Neto (2000), among others, we have aimed to carry out the experience of thinking about education and the school curriculum in the children's living context. It has been possible to perceive the arts of making lives, dreams, enchantments and disenchantments of six-to-eight-year-old children.

KEYWORDS: riverain children, curriculum, everyday life, rural education.

Introdução

*Nasci em Cáceres e minha mãe logo me trouxe pro 'Limão'
Aqui é minha casa!
Eu gosto daqui porque tem muito espaço
E muitas gentes pra brincar*

*E o rio é a rua da gente também, sabia?
Sem ele, ia ficar ruim pra gente
Porque a gente vive do peixe, né...*

*A gente vive da bocaiúva,
Do pequi,
Da manga,
Do caju,
Das árvores,
Das águas,
Da BR*

*Ah... Também da criação de animais,
Ah... da escola também
E de muitas e muitas outras coisas!
(Diário de Campo, Rafael, oito anos).*

Nesta narrativa, encontramos Rafael, criança moradora da comunidade do "Limão", *entre* a escola e as travessias da BR; considerando os momentos

de conversas, desenhos e suas histórias do lugar, iniciamos a composição deste texto, resultado de pesquisa do Mestrado em Educação desenvolvida entre os anos de 2013/2014 junto a uma comunidade *ribeirinhapantaneira*³ do município de Cáceres (MT). Procuramos problematizar a educação que acontece *entre “campos”*⁴, *entre “rios”*, *entre* infâncias, nos encontros com aquela comunidade. *Entre* campos de multiplicidades, este texto busca desenhar o chão das vivências cotidianas de crianças e dos adultos que “com” elas movimentam essas “muitas e muitas outras coisas” que nos diz Rafael. Os lugares narrados por ele ganharam, com os contornos dos lápis, do giz, das palavras, do olhar, a expressividade de quem conta sem receios o seu cotidiano nos *espaçostempos* desses *entre* campos. Como diz Certeau (2001, p.221), “[...] um lugar diferente de muitos outros, um lugar especial que não poderia excluir nem fazer esquecer a multiplicidade daqueles outros lugares que não podemos ocupar ao mesmo tempo que ele [...]”. Sendo assim, enfatizamos os sentidos das experiências coletivas priorizados aqui, “deste lugar, que constitui aquele de onde falamos da cultura [...]” (p. 222). Situamo-nos entre as multiplicidades de crianças e infâncias na sensibilidade de Certeau (2013), a partir do originário. No fazer balançar o outro que está em nós, *entre* caminhos, *entre* limites, *entre* novas direções a seguir, permitimo-nos nos encher de *saberesfazeres* de quem compartilha, aprende, ensina.

É por meio da convivência nesses lugares que destacamos a importância de tecer reflexões a partir do diálogo *entre* os Estudos Culturais e os cotidianos dos praticantes de nossa pesquisa. Desse modo, vemos a necessidade de trabalhar com a “diferença”, e não somente com a “identidade”, ambas constituidoras dos *praticantes dos cotidianos nos/dos/com os campos*. O propósito é trazer para discussão o que caracteriza a “identidade do campo”, a Educação do Campo apoiada nas bases legais dos documentos, diretrizes e legislações subsequentes que asseguram, às populações, respaldo legal para legitimar o direito à educação no espaço de vida do campo, problematizando-se alguns princípios a partir de autores dos Estudos Culturais e dos Cotidianos.

Os lugares de travessias diárias de crianças, adolescentes, jovens,

³ Faremos uso da junção de palavras, segundo as inspirações de Nilda Alves e dos Estudos nos/dos/com os Cotidianos, a fim de propiciar a construção de novos sentidos que derivam dessa formação. De acordo com Alves, “essa foi a melhor forma que encontrei, depois de usar outras, para dizer da unidade indissociável de seus dois componentes, que na verdade precisam ser entendidos como um só, na tentativa de superar a visão dicotomizada que herdamos da modernidade” (ALVES, 2000).

⁴ Neste texto, por vezes traremos o termo “do campo”, “sujeitos do campo”, levando em consideração a nomenclatura utilizada nos documentos e estudos da Educação do Campo no Brasil e, ao enfatizarmos os termos “campos” e/ou “nos/dos/com os campos”, estamos adotando a perspectiva dos Estudos Culturais e dos Cotidianos.

famílias, funcionários da escola, nas estradas, em pequenos ou longos trechos, com ônibus, a pé, de bicicletas, a cavalo ou de carroças, intensificaram diferentes encontros a cada novo dia. Assim, objetivamos problematizar este *espaçocampo* que dinamiza a composição em que foram compartilhadas as múltiplas experiências. É o campo da completude e da incompletude, e também o campo da complexidade em que nos situamos. Fazedor de *saberesfazeres* das pessoas, que, entre as multiplicidades de vivências outras, vão alinhavando as lutas, as resistências, os encantos e desencantos para conservarem a sementeira de vidas singulares nos/dos/com os campos.

Essas narrativas serão apresentadas neste texto, *entre* fragmentos de conversas no percurso do ônibus escolar com crianças e professores e conversas realizadas na comunidade e na escola, apresentando as dificuldades e/ou a satisfação de estudar ou trabalhar na escola, denominada “Escola do Campo”. Desse modo, esses *autoresautoras* de histórias, vidas e sonhos dialogam neste texto com Hall (2000, 2006), Silva (2000), Deleuze e Guattari (1997), Foucault (1985b) e Veiga-Neto (2000), entre outros. Inicialmente, trazemos um questionamento: em que rios e campos as crianças e os adultos cotidianamente articulam suas vidas, espaços coletivos de constituição de identidade(s)? De que *espaçotempo* estamos falando?

Saberesfazeres dos praticantes dos cotidianos entre a perspectiva dos Estudos Culturais

A questão inicial que permeia nosso diálogo requer de nós passos primordiais para problematizar os sentidos e as conexões fundamentais que articulam os movimentos de se pensarem o(s) campo(s) de vida dos *praticantes dos cotidianos*, o lugar, o espaço geográfico e humano, dinamizadores da pesquisa aqui apresentada. Indo além de conceber o campo como um lugar de “identidade” já estabelecida, apostamos na perspectiva da “diferença”. Diante das multiplicidades presentes, existem outros campos que vão se constituindo, outros e outros modos de constituição dos praticantes e do *espaçocampo* como lugar de vida. Em consonância com os Estudos Culturais e Estudos Cotidianos, compomos esta ideia. Nosso intuito é instigar a pensar não o “campo de”, mas, sobretudo, os *entre* campos, estabelecendo diálogos e agenciamentos que nos passam diariamente nas experiências *dentrofora* da escola.

Para isso, destacamos o panorama conceitual que a Política Nacional de Educação do Campo hoje orienta, enquanto marco de afirmação da identidade do campo, lugar de riquezas culturais, sociais, política e econômica.

Educação do Campo é uma composição contemporânea, proveniente das lutas dos movimentos sociais em defesa das populações do campo⁵. Segundo o Decreto nº. 7.352, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo (BRASIL, 2010), são denominados povos do campo: *agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.*

Dessa forma, o que caracteriza a Educação do Campo parte do entendimento de que ela nasce dos *saberes-fazer*s que os sujeitos do campo protagonizam: as aspirações, dificuldades, experiências de vida, construídos coletivamente. Trata-se de espaço onde se exerce a autonomia, a construção das identidades locais e a participação coletiva, no intuito de integrar os saberes da comunidade e escola como ambiências de produção social do conhecimento e desenvolvimento humano. A permanência na terra marca a presença de territórios pensados a partir das vivências de luta pela autonomia, a fim de garantir os direitos de viver e pensar o espaço constituído nas multiplicidades de pessoas, “[...] pautado na materialidade de vida dos trabalhadores do campo, nas questões do trabalho e da cultura” (MACHADO; VENDRAMINI, 2013, p.5). Nesse sentido, a Educação do Campo deve contemplar os conhecimentos produzidos nas experiências coletivas, colocando-se a serviço das aspirações e necessidades dos povos do campo, no respeito às identidades culturais, como também da construção de propostas pedagógicas que atendam às singularidades das populações do campo.

O Decreto nº. 6040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, aponta:

Povos e Comunidades Tradicionais são grupos culturais diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; e os Territórios tradicionais, os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicio-

⁵ Populações do campo, definidas segundo o Decreto nº. 7.352, em seu inciso I, do parágrafo 1º., do artigo 1º., de 4 de novembro de 2010, assinado pelo ex-presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (BRASIL, 2010).

nais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária (BRASIL, 2007).

Dentre as populações do campo, encontramos as comunidades ribeirinhas, cuja dimensão geográfica é definida diante da Política de Educação do Campo como uma de suas especificidades. Este reconhecimento dos diferentes modos de vida presentes na organização dos povos do campo marcam as maneiras peculiares de organização social, os modos como lidam com as tradições culturais, a identificação com a natureza e outros espaços da multiplicidade das relações construídas nos cotidianos da vida. Trazemos, a seguir, a ideia de “campo”, definido conforme dispõe o Panorama da Educação no Campo (MEC, 2007):

[...] A expressão ‘do campo’ é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como ‘parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades’. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, *identidade cultural* própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem (MEC, 2007, p.8, grifo nosso).

Ao enfatizarmos que o campo é concebido como espaço social com vida e identidade cultural própria, questionamos: é possível encontrarmos nessas realidades uma identidade cultural particular? Se voltarmos nossos olhares aos cotidianos das pessoas, seus modos de vida e práticas culturais, veremos movimentos de outros modos de viver e pensar que vão muito além do que a identificação pode captar, pois tanto a “identidade” quanto a “diferença” se encontram intrinsecamente latentes em meio aos *saberesfazer*es das pessoas, *praticantespensantes* dos cotidianos.

Hall (2006), ao conceituar o termo “identidade”, ressalta:

A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p.12-13).

Para o autor, somos constituídos, continuamente, com identidades

contraditórias, o que nos leva a não sermos identificados com um “isto” definidor. Estamos em contínuo processo de constituição e (des)constituição, somos formados e (de)formados nos *entremeios*, *entrelínguas*, em novas maneiras de concebê-las. Aqui se encontra a fragmentação do indivíduo moderno, deslocado para uma nova categoria, que Hall (2006) chama de “sujeito da história”, como produção dos discursos. O autor parte da concepção de que, ao longo dos processos históricos, o sujeito passa por três concepções de identidade: o primeiro denomina de *sujeito do iluminismo*, na esfera cartesiana, centrado em si mesmo e consciente do meio em que vive, nascido para “isso” ou “aquilo”; o segundo passa a ser um *sujeito sociológico*, visto como aquele em que a identidade se firma mediante a sua prática cultural, estabelecendo vínculo com todas as posições da sociedade, para manter-se no movimento entre o interior (eu) e o exterior (outro); e o sujeito *pós-moderno*, com identidades provisórias, cambiantes, que facilmente é movido, deslocado, segundo as condições da sociedade.

É no *espaçotempo* presente, constituído por marcas históricas que balançam os paradigmas da modernidade, que nos situamos nesta pesquisa. Sujeitos que vivem em um tempo pós-moderno, constituídos de identidades múltiplas. Identidades que se movimentam em classes, nacionalidades, religiões, etnias, gêneros e tantas outras classificações e que, diante dos processos de convívio ao longo da vida, são transformadas. Se o sujeito é formado social e historicamente, para Hall (2006), a identidade também o é. Entre dispositivos de saber e poder, ela é constituída; com isso, assumimos frente às nossas relações, identidades diferentes em momentos diferentes, situando-nos no *meio* e nos *entremeios*.

Nesta maneira de pensar a(s) identidade(s), construídas por meio de processos inconscientes movidos pela história, o sujeito é interpelado a assumir diferenciados papéis ou posições sociais em conformidade com os discursos, estabelecidos sistematicamente nas relações de poder. Para Foucault, a sociedade é mediada por relações de saber e poder, e, nesse sentido, os sujeitos são também por elas movidos, regulados, assim constituindo diversas identidades em um mesmo “si”. Logo, “[...] as identidades são construídas dentro e não fora do discurso e nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas [...]” (SILVA, 2000, p.109). Dispositivos diversos, ou práticas discursivas e não-discursivas, ou histórias encadeadas e enredadas entre si, agem na formação dos sujeitos até que outros dispositivos, discursos e histórias constituam outros regimes

de verdades, constituindo em nós outros sujeitos. Veiga-Neto (2000) destaca:

Os discursos podem ser entendidos como histórias que, encaeadas e enredadas entre si, se complementam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade [...] este regime de verdade é constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros e não verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido – pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade (VEIGA-NETO, 2000, p.56-57).

Sim! É isso que os Estudos Culturais pretendem provocar. “Remexer” as concepções de identidade, sujeito, representação, em especial, no campo da educação e das práticas educativas. Hall, Foucault, Deleuze, Silva, Veiga-Neto e demais interlocutores, com seus escritos, inspiram-nos a pensar a educação como lugar da constituição de sujeitos, de subjetividades, de processos de significação e das relações por elas estabelecidas. Podemos nos perguntar, com isso: o que compreendemos por Educação do Campo? Educação das Infâncias do Campo? O que está em jogo? Como compreendemos as Infâncias a partir do lugar que as define como Crianças do Campo ou Ribeirinhas? O que significa ser criança e viver a infância *entre* fronteiras, *entre* etnias, *entre* classes sociais, *entre* gêneros, *entre* o currículo escolar, *entre* narrativas de cotidianos?

Esses questionamentos levam-nos a refletir, entre muitas outras possibilidades de pensamento, que a educação acontece nos espaços de lutas, de resistências, *entrerrios* e *entrecampos*, e que a escola está nesse *entremeio*. Em vista disso, é muito caro dizer que “afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora” (SILVA, 2000, p.82). O autor critica esta discussão que, de modo geral, busca fixar a identidade. Nesse *entre* espaço, estão os sujeitos. Foucault (1985b) tem um posicionamento bastante preciso ao pensar o sujeito constituindo múltiplas maneiras de convivências. Parte do princípio de que, nas “práticas de si” e do “cuidado de si”, os indivíduos se tornam sujeitos; com isso, há a possibilidade de estender-se ao cuidado dos outros. É pertinente esta constatação por não considerar uma prática individualista de um sujeito ensimesmado, não valendo “um exercício da solidão, mas sim uma verdadeira prática social” (FOUCAULT, 1985b, p.57). Um cuidado que remete ao sentido plural.

Pensar a respeito deste cuidado marca precisamente dois movimentos: a “identidade” e a “diferença” dos sujeitos em questão. A “identidade”, vista como o idêntico, encontra-se em contraposição à “diferença”, ao outro e

às suas relações. Quando se pretende cimentar a identidade, necessariamente desvela-se um modo de ser que não é o outro. Este outro é a “diferença”, e ambos estão na dinâmica da interdependência, entre conexões transitórias e em constantes lutas de verdades que tentam fixá-las. Para Silva (2000, p.81), “a identidade, tal como a diferença, é uma relação social [...] sujeita a vetores de força, a relações de poder” produzidas em um processo simbólico e discursivo que determina quem pode estar dentro e quem pode estar fora. Hall (2000) acrescenta que:

[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. [...] Toda identidade tem, à sua ‘margem’, um excesso, algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna, que o termo ‘identidade’ assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe ‘falta’ – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado (HALL, 2000, p.110).

A identidade cultural que Hall problematiza, sujeita à representação e à homogeneização, faz pensar a própria construção histórica. Aproximando-nos do pensamento benjaminiano, são identidades que possam ser escovadas a contrapelo (BENJAMIN, 2012), ao reportar as constantes transformações histórico-culturais e suas diferentes maneiras de os indivíduos se posicionarem diante das relações. O descentramento do sujeito pós-moderno (HALL, 2006) rompe com a visão de identidade única, coerente. Frente aos discursos em que os sujeitos estão mergulhados, as identidades são reprimidas e/ou intensificadas nas relações com as culturas e suas mobilidades. Assim, procuramos enfatizar a potencialidade de pensar por meio da “diferença” os movimentos dos *entrecampos* e *entrerrios*, no contato com diversas maneiras de mergulhar *entre o cotidiano dos praticantespensantes*, indo além do sentido de “diversidade”. Em conformidade com Silva (2000),

[...] a diferença está no múltiplo e não no diverso [...] A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p.100-101).

Multiplicidades remetem-nos a novas e outras experiências, com identidades que se difundem no entrelaçamento da diferença, uma vez que, “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2000, p.75), produtos e produtoras das relações culturais e sociais.

Aproximamo-nos, também, do olhar da “diferença”, como ressaltam Deleuze e Guattari ao pensarem a ontologia da diferença. Os filósofos apresentam o ser humano que se assume em todas as diferenças, além do que é limitado, já estabelecido, escapando ao que é idêntico. Uma diferença que contrapõe o sentido de representação. O que Deleuze e Guattari trazem com olhar problematizador é que a diferença não pode ser subordinada às relações de representação de igualdades, pois o que está em jogo aqui é a diferença das diferenças. Uma força motriz produtora de singularidade(s) em que

[...] cada indivíduo é uma multiplicidade infinita, e a Natureza inteira uma multiplicidade de multiplicidades perfeitamente individuada. O plano de consistência da Natureza é como uma imensa Máquina abstrata, no entanto real e individual, cujas peças são os agenciamentos ou os indivíduos diversos que agrupam, cada um, uma infinidade de partículas sob uma infinidade de relações mais ou menos compostas (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.39).

Indivíduos *entre* as multiplicidades e hibridizações é o que a “diferença” é capaz de potencializar, criando novas composições a partir dela. Por conseguinte, identidades e diferenças tornam-se multiplicidades que se intensificam, ultrapassando fundamentos que aludem ao que é semelhante. Tornam-se aquilo que precisa ser produzido, e isso implica reciprocidade, em um plano de imanência e em constante devir. Ao referirmo-nos à realidade do campo, queremos trazê-la, neste texto, numa perspectiva de *multiplicidades de vivências cotidianas* que se afirmam enquanto devir. Encontros potencializados *entre* dois, *entre* duas pessoas, *entre* duas coisas... É a afirmação da vida em toda a sua dinamicidade e proporção. Vidas em imanência, inventadas e (re) inventadas.

Outro movimento interessante para nosso diálogo diz respeito às “culturas híbridas” ou “hibridizações”. Hall (2006, p.89) considera que “as culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia”. Por que trazemos esta discussão? Por termos a oportunidade de “cruzar fronteiras”, estar *entre* fronteiras e, com isso, encontrar uma comunidade que vive nesse *entremeio*

de cotidianos. Para Silva (2000, p. 88), isso “[...] significa não respeitar os sinais que demarcam – ‘artificialmente’ – os limites entre territórios das diferentes identidades”, encontradas também “[...] nos interstícios” (p.89). O autor reforça que “o hibridismo está ligado aos movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes identidades: as diásporas, os deslocamentos nômades, as viagens, os cruzamentos de fronteiras” (p.87). Remete, portanto, à força política que vai além de estabilizar identidades, aquela que as originou. Encontra-se metamorfoseando, embora guarde traços delas.

De acordo com Hall (2006, p.62), “as nações modernas são, todas, híbridos culturais”, e o papel do hibridismo justamente questiona quaisquer meios de imposições culturais, de relações de poder que demarcam, dominam, padronizam identidades. Ao considerarmos “identidade” e “diferença” como construções culturais, precisamos também considerá-las como um campo a ser discutido dentro de nossas práticas escolares, dentro dos *espaçostempos dos praticantes dos cotidianos*. Hibridizações tecidas na escola, na família, na comunidade, entre tantos modos de participação social, haja vista que “[...] a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas” (SILVA, 2000, p.87). Os cotidianos na escola e a escola nos cotidianos *ribeirinhopantaneiros*, entre as hibridizações culturais, tornam-se espaços de *descentramento*, de *intermezzo*, mobilizadores de intercâmbios *entre* pessoas, lugares, experiências – noções primordiais para se compreenderem as concepções da(s) diferença(s) como elementos indispensáveis na construção cultural das identidades.

Cotidianos da escola *entrecampos*: espaços coletivos *entre* encantos e desencantos

Apresentar o movimento da escola, dos *praticantespensantes*, partícipes da composição nas múltiplas maneiras de produzirem seus cotidianos, é trazer nesses *entremeios*, na expressividade narrativa, as multiplicidades das experiências, das vozes, das organizações de vida, das dificuldades que a educação das crianças da escola pesquisada manifesta: *entre* a fluidez das fronteiras, do *lugar* das práticas cotidianas (CERTEAU, 2013), *entre* os sujeitos *individuaiscoletivos* (FERRAÇO, 2004).

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002, Art. 2º parágrafo único) afirmam:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, RES. nº. 01/2002, Art. 2º).

Importantes definições são estabelecidas como princípios normativos para que as escolas do campo sejam pensadas, por meio de ações conjuntas entre a sociedade civil organizada e governos, a partir das peculiaridades inerentes às formas de vida de seus sujeitos. Políticas públicas tentam assegurar, às escolas do campo, conquistas resultantes de lutas pelos direitos à educação para todos, gratuita, laica e de qualidade, garantida desde a Constituição Federal de 1988.

Segundo conversa com a diretora da escola, o Projeto Político-Pedagógico da instituição está em processo de elaboração e procura atender às exigências dos documentos específicos para a Educação do Campo. A escola pesquisada, situada em área rural, é considerada “no campo”, no entanto, apresenta característica que não a identifica como “do campo”, tendo em vista que seu calendário oficial segue o mesmo calendário das escolas da cidade. Instituíram-se algumas especificidades que caracterizam, ou identificam, a “escola do campo”: lugar geográfico, turmas multisseriadas. O Projeto Político-Pedagógico em construção na escola sinaliza que:

A educação deve ser discutida coletivamente pelos povos do campo, com toda a especificidade de seu cotidiano, expressando as necessidades e interesses destes para que não sejam protagonistas da educação distorcida de seu dia a dia. A inquietação tida com o tipo de educação tem procurado buscar uma interpretação dos caminhos percorridos pelos sujeitos sociais na construção de um projeto de educação básica do e no campo. O porquê destes projetos e legislações não está sendo aplicado *in loco*, o que seria de direito daqueles que o necessitam diretamente. Atender e respeitar suas vivências, suas histórias de vida e a construção da emancipação e autonomia em um sentido amplo da vida. [...] Colocar em primeiro lugar os interesses dos alunos, assumir enfrentamentos de ideologias que tendem a homogeneizar a distribuição das políticas públicas da educação. Destaca-se a adaptação dos conteúdos, os calendários e o material didático, as condições de vida do meio rural, a contextualização que proporcione uma escola para o campo. O que se tem visto é uma

escola urbano/cêntrica, que se aproveita do mesmo material didático, das mesmas formações e, conseqüentemente, do mesmo currículo (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, ECSC, p.18-19).

Tais afirmações são continuamente problematizadas em conversas com a comunidade escolar, na intenção de se estabelecerem metas que possam aproximar-se das concepções de escola do campo como caracterizam os documentos oficiais. Como podemos perceber, quanto maiores as representações dadas a uma educação “verdadeiramente” do campo, maiores são os enfrentamentos, principalmente na tentativa de homogeneizá-las. Um desses enfrentamentos encontrados refere-se à proposta curricular para atender às peculiaridades locais. Questionamos: como essa proposta foi construída? Reflete as realidades dos *praticantes pensantes* dos cotidianos que ali tecem suas histórias? Que identidade(s) está(ão) presente(s) na organização curricular? Apresenta(m)-se identidade(s) dos fazedores de cotidianos da escola? Ou são identidade(s) idealizadas(s)? Esses emaranhados sinalizam importantes meios para problematizar

[...] como os sujeitos das práticas tecem seus conhecimentos de todos os tipos, buscando discutir, assim, o que poderíamos chamar o fazer curricular cotidiano e as lógicas de tecer conhecimentos nas redes cotidianas, as das escolas, de seus professores/professoras e de seus alunos/alunas, dentre tantas (ALVES, 2002, p.17).

Partimos da concepção de uma escola, tecendo essas redes nas diferenças culturais, nos processos de hibridizações, nas tomadas de decisões frente às singularidades e pluralidades de experiências constituidoras do fazer escola juntos, produzindo currículo com as interações das realidades vividas por crianças, jovens, professores, pais, que seguem os ritmos dos *espaçotempos* de uma educação reconhecida e protagonizada por todos. Destacamos, a seguir, algumas situações partilhadas em diálogos com professores, realizadas no trajeto de ônibus para a escola e espaços da escola, ressaltando as dificuldades e satisfação de estudarem ou trabalharem na instituição, concebida como “Escola do Campo”, região rural do município de Cáceres (MT).

Entre a cheia e a vazante dos rios: a escola do campo é para todos?

O início do ano letivo coincide com o período da cheia dos rios, por volta do mês de fevereiro. Para quem mora longe da comunidade pesquisada,

é um tempo sem escola, pois os ônibus escolares ficam impossibilitados de adentrarem as estradas e de passarem sobre as pontes. A cheia do pantanal inunda pastos, plantações, fazendas, sítios e até moradias. Para essas crianças e adolescentes, o período de férias acompanha até a vazante⁶ dos rios, aproximadamente no final do mês de maio a junho, dependendo do período das chuvas. Somente após os leitos dos rios baixarem e de haver possibilidade de os ônibus adentrarem esses locais, três meses após o calendário oficial da escola, acontecem as primeiras tentativas de passar em determinados trechos.

Acompanhamos esses dias de encontro com a escola dos *praticantes dos cotidianos* dos sítios e fazendas, entre dificuldades nas estradas, atoleiros, sorrisos, cansaços, saudades, recomeços, inúmeros impasses, sabendo que o retorno para a cidade teria um tempo mais longo a partir dali. Professora Kelly, nesse trajeto, expressa:

Kelly, pedagoga: *No tempo da cheia dos rios, o ônibus só entra até uma parte dos sítios e fazendas. Até uma parte da estrada de terra. Os outros alunos ficam sem poder ir à escola por três a quatro meses até o rio baixar. Este ano, está sendo assim. Ano passado, não choveu tanto, fez mais seca. Eles vieram pra escola todos os dias. Mas era triste de ver os pastos secos e os animais magros. Era a vista que tínhamos todas as manhãs e tardes.*

Conversando sobre o ano letivo, que começa entre maio e junho para os moradores em localidades mais distantes, e sobre como fazem para acompanhar as atividades com os demais colegas que estão frequentando regularmente as aulas, a professora Michele, responde:

Michele, pedagoga: *Eis a questão! O que fazer para que acompanhem as atividades? Não têm como repetir tudo, porque a gente tem um calendário a cumprir. Eles levam algumas tarefas pra casa e vão fazendo, depois corrijo. Perderam um bimestre, agora resta acompanhar os outros colegas da comunidade. No final do ano, não pode reprovar. Vão passando de carteira em carteira. É o jeito! A gente faz o que está ao nosso alcance.*

No diálogo com José, oito anos de idade, morador de fazenda dis-

⁶ Após grande período de cheia nos rios do Pantanal, agora é a vez da vazante, período no qual os leitos dos rios baixam e começam a se formar “corixos” ou baías que retêm grande quantidade de peixes, fenômeno conhecido pelo nome de “lufada”, que servem de banquete às aves aquáticas concentradas na região. Disponível em: <<http://www.pantanalecoturismo.tur.br/noticia-1723-pantanal+++tem+inicio+periodo+da+vazante>>. Acesso em: 08 out. 2014.

tante, diz:

José, 3º ano: *Professora, não via a hora de ir pra escola, de estudar, brincar com meus amigos de pega-pega e nas árvores. Eu gosto da escola, de fazer continhas e muitas coisas. É ruim quando não dá de ir pra escola quando o rio está cheio, daí eu fiquei ajudando meus pais em casa e na roça.*

Maria, sete anos de idade, criança moradora da comunidade próxima à escola expressa:

Maria, 2º ano: *Gosto de ir pra escola. Pra mim e meus irmãos, é só atravessar a BR. Aqui a gente tem muita gente. Estava com saudade dos meus amigos que moram longe da escola e só agora vieram. Ficaram um tempão na casa deles. O rio estava muito cheio esse ano, professora!*

Optamos por apresentar, em princípio, os fragmentos das narrativas dos *praticantespensantes* dos cotidianos para, em seguida, problematizar uma questão cara à Educação do Campo: as políticas públicas tentam garantir, como mencionamos acima, que a educação aconteça respeitando as peculiaridades locais. Alves (2012) ajuda-nos a pensar que existem várias políticas públicas educacionais que geram impactos também diversos em escolas que são diferentes, mas que o cotidiano, esse sim, é sempre único. A autora, respaldando-se em Michel de Certeau, diz que é preciso entender que as políticas públicas são partes do que podemos chamar de “as artes de governar” e modos de “inventar cotidianos”. Nesse sentido, segundo Alves (2012):

No caso específico da educação, nas pesquisas com os cotidianos, percebemos que essas articulações não se dão apenas antes e durante a formulação de uma política de Estado, mas, também, nos modos como são recebidas nas escolas pelos inúmeros *praticantespensantes* que nelas estão, bem como docentes e discentes a fazem acontecer diariamente, nas relações que mantêm com as inúmeras redes educativas a que pertencem (ALVES, 2012, p.3-4).

Como nossos *praticantespensantes* recebem as Políticas Públicas de Educação do Campo? Eis a nossa questão. Percebemos com as narrativas acima que, embora a lei garanta um tempo distinto, que não seja regulado pelo calendário escolar hegemônico, mas pelo tempo da chuva, na efetivação

cotidiana, não é assim que se faz. A escola identificada no discurso legal como “do campo” é regulada, ordenada, controlada pelo calendário “da cidade”, tentando fazer com que a diferença se torne uma identidade impossível de se consolidar. Assim, as crianças que não conseguem chegar à escola no tempo certo acompanham o ano letivo em uma condição de desigualdade da qual as legislações vigentes nem sequer se dão conta. Elas criam formas no tempo escolar e aparecem *entre*. Não começam no início do tempo linear traçado pelo e para o currículo escolar. Elas entram do meio e inventam formas de continuar. *Entre... Sempre entre...*

Talvez o *ajudar em casa ou na roça*, de José, traga para a escola aquele fora tão necessário à educação integral. Talvez o passar *de carteira em carteira* nos mostre que as políticas públicas da Educação do Campo são, ainda, utopia. No entanto, além delas, existem táticas que se efetivam no ir ou não ir para a escola, no passar de carteiras, no fazer exercícios em casa, as quais nos mostram que as políticas acontecem nos cotidianos de formas distintas, porque o cotidiano é sempre único, inovador e se (re)inventa a cada novo encontro.

Invenções e (re)invenções foram presenciadas neste tempo dos primeiros encontros entre os sítios e fazendas. Lá estavam as crianças e adolescentes chegando aos pontos de espera do ônibus: a cavalo, em carroças, carros e motos; quem não tinha nenhuma dessas conduções ia a pé mesmo, nos pequenos ou longos trechos das estradas alagadiças. Adentravam o ônibus trazendo nas mãos uma sacola. Afinal, o que havia dentro dessas sacolas, além da mochila da escola? Vitória, criança de seis anos de idade, ansiosa por querer chegar logo à escola e com um olhar contente de quem parecia ir pela primeira vez, narra:

Vitória, 1º ano: *Professora, nessa sacola tem meu uniforme limpinho, minha sandália e a escova de cabelo. Mamãe disse pra chegar na escola, ir no banheiro, trocar as roupas e o meu chinelo, que ficou todo sujo de barro de casa até a porteira. Me arrumo pra ir pra sala bem limpinha. Quero logo encontrar meus amigos e estudar. Estava com saudade!*

Entre a narrativa de Vitória, vemos que muitas crianças criam condições para ir à escola no período das chuvas, a despeito das adversidades colocadas por questões de transporte escolar. O ir para a escola sem condições (e condução) para fazê-lo mostra-nos como os cotidianos podem ser inventados todos os dias, por táticas, como nos inspira Certeau, garantindo que “[...] as relações entre o Estado, as forças organizadas e os cotidianos das escolas – de

todos os seus *praticantespensantes* – permitem a reprodução e a transmissão de conhecimentos e de significações, também sua criação” (ALVES, 2012, p.3).

Continuamos pensando com Alves quando nos pergunta o que são Políticas Públicas e quem as produz. Compreendemos com ela que as Políticas Públicas

[...] não são somente aquelas produzidas por agentes governamentais, mas sim que são criadas em múltiplas relações desses diferentes e inúmeros ‘praticantespensantes’ – personagens colocados, eventualmente, em algum posto governamental, ou aqueles que estão dentro de escolas ou, ainda, os que organizam movimentos sociais variados. [...] surgem de confronto de soluções dadas – ou apenas sugeridas – por todos esses ‘praticantespensantes’ em qualquer instância em que estejam colocados (ALVES, 2012, p. 3).

Assim, concebemos que os *praticantespensantes* dos cotidianos da comunidade ribeirinha do “Limão” estão entre as multiplicidades daqueles que criaram a Política da Educação do Campo. No entanto, nada para por aqui. Além das Políticas Públicas, a realidade continua a pulsar com suas adversidades e os *praticantespensantes* dos cotidianos precisam continuar praticando, lutando, criando outras possibilidades de resistência, outras possibilidades de fazer acontecer a Educação dos/nos/com os campos.

Com as narrativas acima, é possível também problematizarmos a complexidade das relações entre o pensado e o praticado, entre o praticado e o pensado e entre, somente, o praticado pelos *praticantespensantes* nos processos de “reprodução, transmissão e criação, sincronicamente presentes em nossos cotidianos” (ALVES, 2012, p.11). Como falar em Políticas Públicas e seus impactos nos cotidianos das escolas sem colocar sentimentos e significações nos acontecimentos de nossas vidas? Essa questão é problematizada por Alves e inspira-nos a pensar que as narrativas “permitem mostrar as relações múltiplas entre redes educativas cotidianas, [...] que os movimentos, dentro dessas, são feitos em todos os sentidos, já que vão sendo encarnadas nos seus múltiplos *praticantespensantes*, em processos cotidianos” (p.12-13).

Na composição de multiplicidades e devires, encontramos, no decorrer da pesquisa, as crianças *entre* campos. Percebemos que, ao mesmo tempo em que há o reconhecimento de que todas as crianças brasileiras, sem distinção de etnia, grupos ou classes sociais, têm direitos à educação de qualidade, há também o reconhecimento de que essa qualidade só será alcançada se levar em conta as peculiaridades das infâncias.

Mesmo que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, considere a criança *sujeito de direitos*, assim como o Estatuto da Criança e do adolescente, lei 8069/1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), documentos e demais legislações subsequentes da/para a Educação do Campo (2002, 2007, 2010), observamos, com a imersão na pesquisa e com as narrativas selecionadas para este texto, que nesses espaços de convivialidade das crianças, dos professores, dos pais, tidos aqui como *praticantes pensantes* em seus cotidianos, ainda se tem muito a lutar para se constituir aquilo que Foucault chama de “ética do cuidado de si”:

[...] o cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência (FOUCAULT, 2004a, p.11).

O autor nos dá pistas de que é possível olhar para nós mesmos sentindo as dores de sermos o que somos. Olhar para nós mesmos sempre nos cutucando, nos fazendo pensar a nossa existência, as nossas práticas, as nossas vidas. Isso caracteriza, para o filósofo, a inquietude necessária ao curso da existência. Essa inquietude deve mover a nós, adultos, educadores, pais e mães para que, além das Políticas Públicas, a vida digna seja garantida; a vida em que conquistas e direitos sejam legitimados; a vida em que a resistência nos inquiete e nos faça movimentar, gritar, mudar.

As crianças, ah... Essas, como vimos, ainda não tiraram o agulhão de suas existências. Elas vivem em movimento do agora. São inquietas e devem assim permanecer para que aquele “cuidado de si” não saia dos múltiplos modos de ser criança nas experiências de infâncias. E nós, enquanto adultos, como possibilitamos seu protagonismo, seus direitos de *proteção, provisão e participação* (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990), como *autores autoras* na materialidade de seus cotidianos? Oportunizamos que a escola seja pensada para as crianças, como *espaçostempos* de afirmação de direitos, lugares de culturas infantis, de múltiplas linguagens? Compreendemos, assim, que as escolas para as crianças devem contemplar as multiplicidades de infâncias: seja na cidade, no campo, ribeirinhas, indígenas, quilombolas, caiçaras, trabalhadoras, abrigadas, cumprindo penas com suas mães presas, nos hospitais, acampados, assentados, nos grandes centros urbanos e periferias. Entre essas e em tantas outras ambiências, as encontramos.

Referências

ALVES, N. *A aula: redes de práticas – os processos cotidianos de aprender e ensinar*. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. (tese de titular).

_____. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Políticas e Cotidianos em redes educativas em escolas*. XVI ENDIPE, UNICAMP: Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervos/docs/0004m.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL. (Constituição de 1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA]*. Brasília, DF: Ministério da Educação Assessoria de Comunicação Social, 1990.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992>. Acesso em: 07 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Panorama da Educação no Campo*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____. Presidência da República. *Decreto nº. 7.352*, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Reforma Agrária. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de novembro de 2010.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre a literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CERTEAU, M. de. *A cultura do plural*. 2. ed. Campinas: Papius, 2001.

_____. *A Invenção do Cotidiano 1: Artes de fazer*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997a.

DECRETO N° 6040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007, ART. 84, INCISO VI: Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 23 jul. 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, Antonio F. Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Leite Garcia. (Orgs.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985b.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MACHADO, Ilma F.; VENDRAMINI, Célia Regina. *Políticas Públicas para a Educação do Campo: da necessidade aos limites*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. v. 8 n. 1, UNESP, 2013. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6470/4779>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000.

Data de recebimento: 25.07.2016

Data de aceite: 09.12.2016