

As pesquisas *nosdoscom* os cotidianos nos campos de alimentação, nutrição e saúde

Maria da Glória Pinheiro Rezende
Eliane de Abreu Soares
Inês Barbosa de Oliveira

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

REZENDE, MGP., SOARES, EA., and OLIVEIRA, IB. As pesquisas nosdoscom os cotidianos nos campos de alimentação, nutrição e saúde. In: PRADO, SD., *et al.* orgs. *Estudos socioculturais em alimentação e saúde: saberes em rede*. [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2016. Sabor metrópole series, vol. 5, pp. 315-335. ISBN: 978-85-7511-456-8. Available from: doi: [10.7476/9788575114568](https://doi.org/10.7476/9788575114568). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/37nz2/epub/prado-9788575114568.epub>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

As pesquisas *nosdoscom* os cotidianos nos campos de alimentação, nutrição e saúde¹

Maria da Glória Pinheiro Rezende

Eliane de Abreu Soares

Inês Barbosa de Oliveira

Introdução

As pesquisas *nosdoscom*² os cotidianos, que, no Brasil, se vêm constituindo e se consolidando no campo da Educação há mais de vinte anos, seguem o fio de pensamento articulado por Michel de Certeau no livro *A invenção do cotidiano: artes de fazer*, tendo como centralidade as práticas cotidianas, os modos de fazer de seus praticantes e as criações que envolvem.

Essas pesquisas conferem a nós, praticantes – *professorespesquisadores* –, a possibilidade primorosa e mais do que legítima e necessária de pesquisarmos nossa prática e os praticantes que (con)vivem, habitam e (re)inventam nossos cotidianos, exigindo de nós vigilância epistemológica às teorias, aos métodos e aos conceitos que nos foram ensinados pela ciência moderna, que é homogeneizante e hegemônica.

Para pesquisar os cotidianos, aqui entendido como *espaçotempo* no qual, além de tecermos a nós mesmos, também produzimos conhecimentos,

¹ Este texto deriva da pesquisa de doutorado concluída no Programa da Pós-Graduação em Alimentação, Nutrição e Saúde do Instituto de Nutrição da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

² Nilda Alves tem-se valido da aglutinação de palavras consideradas antagônicas para transpor as dicotomias e os binarismos, conferindo outro sentido às expressões. As junções, ao longo do texto, têm a mesma intenção.

inclusive os chamados conhecimentos científicos, faz-se necessário mergulhar com todos os sentidos para tentar ver/sentir/tocar/cheirar/saborear o que “ali se passa, mesmo quando nada se parece passar” (Pais, 2003). É preciso ter os sentidos voltados para as sutilezas, as singularidades, os detalhes, as miudezas e as complexidades do cotidiano e de seus praticantes ordinários. É preciso, portanto, estar imerso naquilo que é pequeno demais para ser visto de longe.

Pesquisadoras e pesquisadores do cotidiano fazem uso, em suas pesquisas, do paradigma de complexidade proposto por Edgar Morin (1996), com a finalidade de superar as fragmentações e as mutilações científicas tão caras à modernidade. Nesse *espaçotempo*, portanto, “tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade”, sem perder, contudo, “a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram”.

Nesse sentido, é preciso haver um processo de (re)invenção permanente do ato de pesquisar. É preciso, sobremaneira, que criemos outros modos (não hegemônicos) para darmos visibilidade e credibilidade aos *fazeressaberes* dos praticantes ordinários, que, com suas “artes de fazer”, suas “artes de dizer” e suas “artes de viver”, produzem conhecimentos que não podem, de maneira alguma, ser negligenciados por nós, *pesquisadoresprofessores* e especialistas outros dos campos da alimentação, da nutrição e da saúde.

Estamos convencidas, e por isso estamos a (com)partilhar nossas *experiênciaspráticas*, de que os fundamentos das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos podem contribuir para conhecermos e refletirmos sobre as redes de saberes, fazeres, crenças, valores, afetos e subjetividades que constituem os praticantes comuns dos cotidianos que desejamos pesquisar.

Fundamentos *teoricopolíticoepistemologicometodológicos*: com quem e como caminhamos

As pesquisas tecidas e (com)partilhadas *nosdoscom* os cotidianos conversam com muitos pensadores, mas traremos para a centralidade aqueles que vêm potencializando nossas *experiênciaspráticas*. Caminhamos, especialmente, com as ideias e os conceitos do historiador francês Michel de Certeau, das cotidianistas brasileiras Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira, do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos e do educador do mundo Paulo Freire.

Michel de Certeau e os praticantes dos cotidianos

Michel de Certeau nos acionou com as ideias presentes no livro *A invenção do cotidiano*, no qual traz para o centro da cena o homem comum e fala de todos nós que, com nossas táticas, astúcias e maneiras de fazer, inventamos nosso cotidiano.

Certeau (2012), nessa obra, confere ao cotidiano e aos seus praticantes anônimos o estatuto de ser e fazer pesquisa, quando muitos ainda insistem em acreditar que, nesse *espaçotempo*, só há senso comum, repetição, reprodução e consumo passivo daquilo que nos é imposto cotidianamente.

O cotidiano certeuaniano, assim como o nosso, é um espaço praticado, vivido por pessoas que, com suas falas, gestos, movimentos e objetos, exercem anonimamente suas táticas, operando outros procedimentos de consumo e criando, astuciosamente, uma rede de antidisciplina (Certeau, 2012). Uma rede que insiste em nos apresentar, ainda que não tenhamos “olhos para ver”, novas *maneiras de fazer*, de consumir e de utilizar aquilo que nos é dado e, supostamente, imposto pelo poder instituído.

[...] diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular, barulhenta, posta-se uma produção do tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarías”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos (Certeau, 2012, pp. 88-9).

Nesse sentido, em sua vida cotidiana, os supostos consumidores passivos, através de suas “artes de fazer” – táticas e astúcias –, fabricam formas alternativas de uso, dando origem a novas “maneiras de utilizar a ordem imposta” (Certeau, 2012, p. 87). As táticas, de desvio e de resistência, seriam, portanto, um

movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia von Bullow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço

distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É a astúcia. Em suma, a tática é a arte do fraco (Certeau, 2012, pp. 94-5).

A tática, como arte do fraco, não tem lugar próprio nem visão globalizante, distinguindo-se da noção de estratégia, que, própria de um poder, permite a “prática panóptica” a partir de um lugar de onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir, controlar e, portanto, ‘incluir na sua visão’” (Certeau, 2012, p. 94). Diferentemente das táticas, nessa relação de poder, as estratégias são

[...] ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes) capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. Elas combinam esses três tipos de lugares e visam dominá-los uns pelos outros. Privilegiam, portanto, as relações espaciais [...] (Certeau, 2012, p. 96).

Sobre as táticas e estratégias, Certeau (2012) ainda esclarece:

[...] a diferença entre umas e outras remete a duas opções históricas em matéria de ação e segurança (opções que respondem aliás mais às coerções que a possibilidades): as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder (p. 96).

Buscamos apropriar-nos, portanto, dos conceitos de *maneiras de fazer*, táticas e estratégias apresentados por Certeau (2012) para mergulhar no cotidiano *praticadopesquisado*, percebendo as práticas microbianas, singulares e plurais dos *praticantespensantes* desse *espaçotempo*.

Nilda Alves e os movimentos da pesquisa nosdoscom os cotidianos

Nilda Alves nos propõe cinco movimentos para pensarmos como devemos nos deslocar na complexidade da pesquisa *nosdoscom* os cotidianos. Movimentos que, muitas vezes, exigem-nos desaprender o pensar e o saber sobre pesquisa que nos formaram, nos constituíram (Alves, 2001, 2008).

Ao primeiro movimento, a autora chama, a partir de Drummond, de *sentimento do mundo*. É preciso mergulhar com todos os sentidos no que se deseja investigar: o cotidiano. Devemos “sentir o mundo e não só olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe” (Alves, 2001, p. 16) e, exatamente por isso, devemos assumir e correr todos os riscos que esse mergulho possa significar.

Assim, ao contrário da formação aprendida e desenvolvida na maioria das pesquisas do campo educacional, inclusive em muitas sobre o cotidiano escolar, que, de maneira muito frequente, têm assumido uma forma de pensar que vem negando o cotidiano como espaço/tempo de saber e criação, vou reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória, solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como espaço/tempo de grande diversidade (Alves, 2001, pp. 16-7).

Sentir o mundo nada mais é do que seguir as pistas das “artes de fazer” das crianças praticantes do cotidiano escolar. É, como elas, não se contentar em ver com os olhos, mas dispor-se a tocar com as mãos e os pés, a cheirar com o nariz, a saborear com a boca. É viver a pesquisa, mergulhando com todos os sentidos na complexidade do cotidiano.

O segundo movimento, “virar de ponta-cabeça”, volta-se para a compreensão daquilo que herdamos da modernidade – teorias, categorias, conceitos e noções –, como limites ao que precisa ser capturado e compreendido nas pesquisas *nosdoscom* os cotidianos.

Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes os conhecimentos significa, ao contrário, escolher entre várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las, não como apoio e verdade, mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade do cotidiano. Isso exige um processo de negação delas mesmas e dos próprios limites anunciados, assumindo-

-os, no início mesmo do processo, e não ao final, quando “outra verdade as substituir”. Ou seja, essas teorias precisam ser percebidas, desde o começo do trabalho, como meras hipóteses a serem, necessariamente, negadas e jamais confirmadas, para meu/nosso desespero, com a “bagagem” sobre teorias e as práticas de pesquisa que antes acumulei (Alves, 2001, p. 22).

É um movimento que nos despe do já sabido, das verdades apriorísticas, que nos tira o peso da bagagem, para que outros saberes e outras lógicas possam ser incorporados durante o mergulho com todos os nossos sentidos no cotidiano.

O movimento seguinte é chamado por Nilda Alves de “Beber em todas as fontes”. É aquele que, ao exigir a ampliação do que entendemos por fonte, possibilita a análise e o registro de práticas comuns que, até então, eram desprezadas, consideradas menores ou insignificantes.

Quando, no entanto, se entende que, para além de mero reflexo ou redução de uma outra realidade, o cotidiano, mantendo múltiplas e complexas relações com o mais amplo, é tecido por caminhos próprios trançados com outros caminhos, começa-se a entender que as fontes usadas para “ver” a totalidade do social não são nem suficientes, nem apropriadas. Ao lidar com o cotidiano, preciso, portanto, ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado, me dedicando a buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura de novos saberes necessários (Alves, 2001, p. 27).

“Narrar a vida e *literaturizar* a ciência” é o quarto movimento que a cotidianista propõe. Ela entende ser necessária outra escrita para dar conta de falar sobre as “artes de fazer” no cotidiano.

É preciso, pois, que eu incorpore a ideia de que, ao narrar uma história, eu a faço e sou um narrador praticante ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do aprender/ensinar (Alves, 2001, pp. 32-3).

Nilda Alves, ao propor que narremos a vida e *literaturizemos* a ciência, recorre à obra *A invenção do cotidiano*, na qual Certeau (2012, p. 141) afirma

que “a narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprios”. Esse movimento proposto pela autora e que, de algum modo, já estava presente em outros autores – Foucault e Bourdieu –, como relata Certeau (2012), permite-nos compreender

as alternâncias e cumplicidades, as homologias de procedimentos e as imbricações sociais que ligam “as artes de dizer” às “artes de fazer”: as mesmas práticas se produziram ora num campo verbal, ora num campo gestual; elas jogariam de um ao outro, igualmente táticas e sutis cá e lá; fariam uma troca entre si – do trabalho no serão, da culinária às lendas e às conversas de comadres, das astúcias da história vivida às da história narrada (pp. 141-2).

Esse outro modo de “saber-dizer”, de contar sobre as táticas e maneiras de fazer dos *pensantespraticantes* do cotidiano, rompe com a descrição impessoal praticada pelas pesquisas no paradigma hegemônico. Ao narrar, o contador, com sua “arte de dizer”, insere fios na nova trama/trança que tece ao contar.

Nilda Alves, após formular os quatro movimentos, desenha um quinto, que, ao meu ver, é exatamente aquele que dá sentido aos outros. Esse quinto movimento nos faz pensar por quem e com quem nos movemos, pois, de fato, nos interessamos, tal como Pina Bausch,³ pelo que move esses praticantes do cotidiano.

Ao me preocupar com os movimentos que, como pesquisadora, precisava fazer – compreender todos os acontecimentos que meus tantos sentidos permitiam sentir, esqueci o que William Blake poetiza: “Como saber se cada pássaro que cruza os caminhos do ar não é um imenso mundo de prazer, vedado por nossos cinco sentidos?” (Alves, 2008, p. 25).

A autora deixa claro que, para além dos movimentos da pesquisa, o que de fato nos interessa nas pesquisas *nosdoscom* os cotidianos são as pessoas, os praticantes, porque ela os vê em ato o tempo todo. Nessa “pesquisa-dança”

³ Pina Bausch, dançarina, coreógrafa e pedagoga em dança, subverteu a estética clássica do balé e inaugurou o que chamam de “teatro-dança”. Suas coreografias eram baseadas nas experiências de vida dos bailarinos e relacionadas às suas passagens pelas diferentes cidades do mundo. O trabalho de Pina Bausch é criado na exata medida de sua fala: “O que me interessa não é como as pessoas se movem, mas sim o que as move”.

proposta por Nilda Alves, incorporamos os movimentos, fechando os olhos para as teorias que nos limitavam, e mergulhamos com todos os sentidos na complexidade de nossa *prácticapesquisa* cotidiana, na tentativa de narrar as “artes de fazer” dos praticantes anônimos.

Inês Barbosa de Oliveira e os currículos pensadospraticados

Inês Barbosa de Oliveira (2012), ao tecer uma nova trama com os fios de Boaventura e de Certeau, instigou-nos com o potente conceito de currículos *pensadospraticados*. A cotidianista deixa claro, pelo neologismo empregado, a indissociabilidade existente entre *praticateoria*, *reflexãoação*. Seria, portanto, no cotidiano escolar que seus praticantes ordinários, ao tensionarem, dialogarem e ressignificarem os currículos e outros artefatos oficiais, criariam os currículos *pensadospraticados*. Currículos que abarcam a pluralidade e a singularidade de *fazeressaberes* dos sujeitos que habitam a escola.

Quando me refiro aos praticantes cotidianos das escolas como criadores de currículos nos cotidianos, assumo esse processo criador como resultado, sempre provisório e, por isso, recriado cotidianamente, de diálogos e enredamentos entre conhecimentos formais – advindos das diferentes teorias com as quais entram em contato em diversos momentos e circunstâncias de suas vidas – e outros conhecimentos, aprendidos pelos *praticantespensantes* por meio de outros processos (Oliveira, 2012, p. 8).

A autora está convencida de que, para além do consumo passivo, os *praticantespensantes* dos cotidianos escolares fabricam alternativas críveis e legítimas ao currículo instituído, tornando-se, portanto, criadores de currículos, ainda que de modo invisível e marginal.

Assim, nos diferentes e múltiplos momentos de suas vidas pessoais e profissionais, em virtude do acionamento de umas ou outras de suas subjetividades, em relação com outras diferentes e plurais redes de conhecimentos e sujeitos que habitam, fisicamente ou não, os cotidianos das escolas, os *praticantespensantes* das escolas criam currículos únicos, inéditos, “irrepetíveis” (Oliveira, 2012, p. 90).

Nessa perspectiva, o cotidiano escolar constitui-se, sobretudo, como um espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto oficialmente. Os currículos oficiais, sempre implicados com relações assimétricas de poder, ao entrarem em contato com os praticantes do cotidiano, são tensionados e ressignificados. Essa zona de contato estabelecida no cotidiano leva à emergência de diálogos, conflitos, contradições e negociações que permitem a seus praticantes, para além de um consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, exercer suas “artes de fazer” (Certeau, 2012), experimentando, criando e inventando outros modos de fazer e de existir. São as táticas desviationistas e de resistência, dos professores e alunos praticantes, que não permitem que o poder do currículo oficial se realize conforme as intenções de seus formuladores. Como nos diz a autora,

há sempre uma saudável e necessária contaminação das propostas no momento em que elas entram no diálogo com a história, a cultura, as formas de inserção social daqueles que as implantam, nelas interferindo, transformando-as cotidianamente no contexto da realidade vivida, sempre complexa e, portanto, irredutível aos seus elementos estruturais, planejáveis e reconhecíveis (Oliveira, 2012, p. 101).

Os currículos *pensadospraticados* que a autora nos apresenta são, portanto, criações cotidianas tecidas por meio do diálogo entre os diferentes saberes, fazeres, valores, crenças e convicções dos praticantes ordinários e das propostas curriculares oficiais. Nesse sentido, ao compreendermos

[...] os currículos como criações cotidianas dos *praticantespensantes* das escolas, produzidas por meio dos usos singulares que fazem das normas e regras que lhe são dadas para consumo, num diálogo permanente entre essas diferentes instâncias, podemos supor que as redes de conhecimentos por eles tecidas dão origem a algumas práticas emancipatórias e são, também, fruto dos diversos modos de sua inserção social no mundo, inclusive no campo do embate político e ideológico que habita a sociedade e, portanto, as escolas e as políticas curriculares (Oliveira, 2012, p. 12).

Os currículos *pensadospraticados*, compreendidos como criação invisibilizada pelo pensamento hegemônico, deslocam nossos saberes apriorísticos

sobre currículos e sobre *aprenderensinar*, na medida em que incluem, além de outros conhecimentos, as relações entre os diferentes praticantes do cotidiano (Oliveira, 2013).

Mergulhei, portanto, com a potência dessa noção, no cotidiano *praticadopesquisado*, não à procura do que foi ou do que poderia ter sido aprendido sobre alimentação, nutrição e saúde com os currículos oficiais, mas, especialmente, para tentar captar aquilo que neles é criação e reinvenção dos praticantes ordinários, que, com suas “artes de fazer”, assumem a autoria dos currículos que, de fato, são praticados, e pensados, nas escolas.

Boaventura de Sousa Santos e a desinvisibilização dos fazeressaberes dos praticantespensantes do cotidiano

Puxamos os fios de pensamento de Boaventura seguindo as pistas que Inês Barbosa de Oliveira⁴ deixou em seus *escritosfalas*. Ao trançar esses fios junto aos seus, a cotidianista vem propondo, em suas pesquisas, a apropriação da “sociologia das ausências” e da “sociologia das emergências”, formuladas pelo autor, não apenas como referencial teórico-epistemológico, mas também como parte dos procedimentos metodológicos.

As pesquisas *nosdoscom* os cotidianos trazem, portanto, para suas redes as premissas e os objetivos dessas sociologias, mantendo o compromisso político-epistemológico de tornar visível e crível o que se cria e se inventa anonimamente no cotidiano escolar.

Boaventura, ao escrever *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*, faz uma crítica a essa razão preguiçosa e que, portanto, não se exerce, para reconhecer a riqueza inesgotável do mundo (Santos, 2011a). A razão indolente, segundo o autor, se manifesta de duas formas particularmente importantes: a razão metonímica e a razão proléptica. A primeira toma a parte pelo todo, contraindo o presente por deixar de fora muitas experiências, desperdiçando-as. A segunda, por já conhecer a história futura no presente, expande infinitamente o futuro (Santos, 2011b). Ao criticá-las,

⁴ A autora publicou o livro *Boaventura e a educação* (Editora Autêntica, 2006), após concluir o pós-doutorado na Universidade de Coimbra, sob a orientação de Boaventura de Sousa Santos. Escreveu, ainda, diversos artigos em que articulou/trançou o pensamento de Boaventura com as pesquisas *nodocom* os cotidianos escolares.

propõe o exercício inverso: expandir o presente e contrair o futuro. Para tanto, formula a sociologia das ausências e a sociologia das emergências.

A sociologia das ausências é, sobretudo, um procedimento transgressivo que tenta mostrar que o que não existe é ativamente produzido como não existente.

Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. O seu objeto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com eles. O objectivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e, com base neles, transformar as ausências em presenças (Santos, 2010a, p. 102).

As ausências, segundo o autor, são produzidas por cinco lógicas ou modos de não existência: a monocultura do saber e do rigor; a monocultura do tempo linear; a monocultura da naturalização das diferenças; a monocultura da escala dominante; e a monocultura do produtivismo capitalista. Essas lógicas, legitimadas pela razão metonímica, produziram o ignorante, o residual, o inferior, o local ou particular e o improdutivo (Santos, 2010a). A produção social dessas ausências resultaria na contração do presente [pela monocultura do tempo linear] e, em consequência, no desperdício da experiência. Esse desperdício diminuiria o campo das possibilidades de experiências sociais no futuro.

A fim de ampliar o presente e não desperdiçar as experiências, a sociologia das ausências opera substituindo as monoculturas por ecologias, incluída aí a *ecologia de saberes*, que se funda na premissa de que “não há conhecimento em geral; tampouco há ignorância em geral. Somos ignorantes de certos conhecimentos, mas não de todos” (Santos, 2011b, p. 52). A utopia do interconhecimento – do diálogo entre saberes incompletos – consistiria em “aprender novos e estranhos saberes sem necessariamente ter de esquecer os anteriores e próprios” (Santos, 2010a, p. 106).

Para contrair o futuro, a partir da crítica à razão proléptica, Boaventura propõe outra sociologia insurgente: a sociologia das emergências. Essa sociologia, de acordo com o autor, permite-nos tentar ver quais são as latências e as possibilidades que existem no presente e os sinais embrionários de um futuro concreto (Santos, 2010a).

A sociologia das emergências, nessa linha de pensamento de Boaventura, surge para investigar em que medida as alternativas ao modelo hegemônico, tornadas visíveis no presente, podem ser inseridas num futuro de possibilidades. A respeito disso, o autor esclarece que,

enquanto a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências possíveis. As duas sociologias estão estreitamente associadas, visto que, quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo, mais experiências são possíveis no futuro. Quanto mais ampla for a realidade credível, mais vasto é o campo dos sinais ou pistas credíveis e dos futuros possíveis e concretos. Quanto maiores forem a multiplicidade e a diversidade das experiências disponíveis e possíveis (conhecimentos e agentes), maiores serão a expansão do presente e a contração do futuro (Santos, 2010a, p. 120).

A sociologia das ausências, como possibilidade metodológica nas pesquisas *nosdoscum* os cotidianos, oportunizou-nos, através do reconhecimento das ecologias, buscar as experiências desperdiçadas no cotidiano escolar, desinvisibilizando-as e fazendo-as presentes. A sociologia das emergências, ao romper com a ideia de um futuro dado, sem limites, permitiu-nos estarmos atentas ao “ainda não” – às possibilidades e às alternativas emergentes de um presente não desperdiçado.

Paulo Freire e a boniteza de sua coerência

Lendo algumas obras de Paulo Freire, é possível perceber um pouco de Certeau, de Nilda, de Inês e de Boaventura. Não é possível, contudo, saber quem tocou quem, de onde os fios foram puxados, mas isso não é problema. O que realmente nos interessa é a rede de saberes, fazeres, crenças, valores, afetos e subjetividades, em que tudo e todos se entrecruzam numa rede rizomática.

[...] o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábula rasa, partir ou repartir do zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam

uma falsa concepção da viagem e do movimento (metodológico, pedagógico, iniciático, simbólico...). [...] Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para a outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (Deleuze e Guattari, 1995, p. 37).

Nessa trama, nessa multiplicidade de conexões, entradas e saídas, escolher o que nos move em Paulo Freire – qual a sua fala, qual a sua prática, qual a sua boniteza – é uma das tarefas mais difíceis, pois ele, em sua inteireza, nos move por inteiro.

Somos instigadas em nossas pesquisas com seu fio de pensamento, que nos fala que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”. Mudança, necessária e urgente, que já está em curso, em múltiplos *espaçostempos*, na rede de uma antidisciplina, como pensa Certeau, nos movimentos de Nilda Alves, nos currículos *pensadospraticados* de Inês Barbosa de Oliveira e na ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos.

Paulo Freire, quando nos diz “O mundo não é. O mundo está sendo” (Freire, 1996, p. 76), coloca-nos, na condição de educadores e sujeitos da história, diante da responsabilidade de intervir, de provocar mudanças, acreditando que, “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental ela pode” (p. 112). A educação pode, entre tantas outras coisas, dar-nos uma esperança que não se reduz à espera e o sonho possível de se sonhar. E, sem nunca prescindir do sonho e da utopia, o autor nos traz a seguinte reflexão:

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia. As ideologias fatalistas são, por isso, negadoras das gentes, das mulheres e dos homens (Freire, 2014, p. 77).

Mergulhamos, assim, em nosso cotidiano de *professoraspesquisadoras*, imbuídas dessa utopia, em busca de *pensaresfazeressaberes* das “gentes” [miú-

das] que foram, historicamente, descredibilizadas, invisibilizadas e produzidas como não existentes, sabedoras da necessária coerência entre o que falamos e o que fazemos – entre a nossa teoria e a nossa prática.

Mergulhamos, portanto, com os fios de pensamentos desses autores que nos puseram a caminhar, a olhar, a sentir, a pensar, a fazer diferentemente do que aprendemos com a ciência moderna. Nosso rigor científico não se funda no rigor matemático, que, “ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objectivar os fenômenos, os objectualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza” (Santos, 2010c, p. 32). Nosso rigor funda-se, portanto, na busca da “cura” de nossas cegueiras epistemológicas (Oliveira, 2007), através da pluralidade e das transgressões metodológicas tão necessárias para tentarmos compreender a complexidade dos cotidianos que pesquisamos.

(Re)tecendo saberes, sabores, cheiros e cores com as *criançaspraticantes* no cotidiano da oficina “Corpo, cor e sabor”

Na narrativa que se segue, temos o objetivo de desinvisibilizar os *pensaresfazeressaberes* das *criançaspraticantes* do terceiro ano do ensino fundamental, em uma *experiênciaprática* do cotidiano da oficina “Corpo, Cor e Sabor”, do Núcleo de Arte Leblon – Unidade de Extensão Educacional, Centro de Pesquisa em Formação em Ensino Escolar de Arte e Esporte da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Em 2014, quando assumimos o cotidiano da oficina como lócus da referida pesquisa, as *criançaspraticantes* tinham entre 8 e 9 anos e cursavam o terceiro ano do ciclo do ensino fundamental. No período da pesquisa, recebemos três turmas, totalizando 94 *criançaspraticantes*. Estas, em sua maioria, são moradoras da Rocinha, do Vidigal e da Cruzada de São Sebastião, localizada também no bairro do Leblon. Esclarecemos ainda que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário Pedro Ernesto – UERJ – e que todas as *criançaspraticantes*, cientes da pesquisa, tiveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por seus responsáveis.

A oficina, conduzida por professores da rede municipal de ensino com formações híbridas e complementares [teatro, dança, vídeo, educação física e nutrição], e que acontecia/acontece uma vez por semana, com duração de uma hora, tinha/tem como proposta estimular a “curiosidade epistemológi-

ca” e desinvisibilizar os currículos *pensadospraticados*, bem como as redes de saberes, fazeres, valores, crenças e afetos em alimentação, nutrição e saúde, permitindo ainda conhecer os modos de *pensaraprenderensinar* valorizados pelas *criançaspraticantes* (Certeau, 2012).

Na narrativa, não há intenção de se descrever a atividade em minúcias, indicando objetivos, materiais utilizados ou tempo de duração, pois não se trata de apresentar planejamentos nem de considerar o trabalho realizado como experiência reprodutível. Trata-se de tornar visíveis e críveis as artes de fazer dos sujeitos que experimentam, habitam e praticam esse *espaçotempo*, criando currículos *pensadospraticados* com cor, sabor e cheiro.

Essa *experiênciaprática*, puxamos de Ruth Rocha, que, ao se apresentar aos leitores de seu livro *No tempo em que a televisão mandava no Carlinhos*, escreve:

Eu sou paulista. Nas minhas origens, baianos, mineiros, cariocas. Com muitos portugueses bem lá atrás e algum sangue bugre ou negro – quem sabe? –, que se traduz na minha cor de cuia quando apanho sol (Rocha, 2000, p. 30).

Nesse instante, nós, professores, falamos: “Também sou um pouco mineira. Meu pai é de Minas”, eu disse às crianças. Renata, em seguida, falou: “E eu, paulista! E vocês? Vocês têm um pouco de quê?”. Cada criança que se lembrava [e que sabia] dizia de onde eram seus pais, suas mães, avós. Ceará, Paraíba, Bahia, Pernambuco, Alagoas, Espírito Santo, Minas e São Paulo foram, pouco a pouco, aparecendo nas origens de muitos de nós. E, para aproveitarmos a boa prosa e as novas descobertas, começamos uma brincadeira em que, a cada lugar anunciado, quem tivesse um fio de lá corria para o centro da roda. Tinha gente que não ficava parada, pois sempre se lembrava de um avô, de uma avó... Descobrimos que somos feitos de muitas “gentes” e de muitos lugares. São tantos fios que podemos trançar uma rede.

E aquela curiosidade, que parece não ter fim, levou-nos a perguntar: “Quem já foi a um desses lugares? O que vocês lembram de lá? O que viram? O que ouviram? O que comeram? Quais são os sabores de lá? E as cores?”. Como muitos queriam contar, organizamos da seguinte forma: cada criança falaria o que quisesse e lembrasse, mas sem dizer o nome do lugar. Os ouvintes, após toda a história contada, tentariam adivinhar de onde o contador estava falando. Assim, em uma manhã, viajamos para muitos lugares.

Quando a gente chega lá, a gente vai pescar com meu avô. Lá, a gente não pesca muito de vara, não. A gente pesca mais é de tarrafá mesmo. A gente pesca no canal. Professora, você não vai perguntar que música a gente escuta lá? É louvor. Meu avô é pastor. Ah! Lá, tem árvore de seriguela. Ela é pequeninha, mas tem um sabor grande.

Meu pai me contou que onde ele morava tinha rio e cachoeira. Ele adorava tomar banho de rio. Ele me contou que já tomou sopa de cérebro de carneiro. E lá as pessoas falam “ôchente”.

Lá tem rio e tem mar. Tem galinha e porco na casa do meu avô. Lá tem quadrilha e é bem diferente da Rocinha. Na Rocinha é muita bagunça.

Lá tem praia. Quando penso na casa da minha vó, me lembro do gosto da pamonha.

Tem muita manga no terreno do meu avô. Como muita manga quando vou lá. Meu avô ouve forró e samba. Tem praia lá.

Os meus pais são do mesmo lugar. Lá tem moradores pobres. Lá tem muito camaleão. Tem gente que cria pintinho e galinha.

Meu pai falou que ele vem de um lugar muito pobre. Comeu chifre de besouro que colocavam na sopa. Lá tem bastante rio e a gente pescava lá. Lá na casa do meu avô tem árvore de açaí. Eu jogo bola com os filhos dos amigos do meu avô. A gente pesca muito Baiacu. Lá tem muito rio. Tinha bastante quadrilha.

Nessa viagem matutina, conhecemos muitos lugares, suas cores, seus sabores, suas músicas, suas falas, seus rios, seus mares. E, para celebrar nossas viagens e descobertas, depois de tanta história de pescador, dançamos uma ciranda, uma dança praieira, dançada na beira da praia, onde a “jangada vai sair pro mar”.

Rememorando os lugares, rememoramos também seus sabores. Sabores de comida de vó, como a pamonha de Pernambuco, que nos deu vontade de conhecer mais um pouquinho do sabor de família de cada um. Pedimos, então, que trouxessem receitas de família – receitas com “sabor de família”. Além dos ingredientes e do modo de preparo, as famílias escreveram a origem da receita e por que a consideravam “sabor de família”.

Bobó de camarão. Esta receita tem sabor de família porque vem desde da minha vó, que é baiana. Virou tradicional aos domingos.

Galinha caipira. Essa é uma receita paraibana que a gente gosta de fazer em família no final de semana.

Escondidinho com aipim. Essa receita é nordestina. Quando faço, a família toda adora.

Estrogonofe de frango. Essa receita é carioca e é tradição da minha família. Todos gostam.

Bolo de fubá. Porque lembra a minha cidade, Recife, e o pai dela gosta muito de bolo de fubá porque é mineiro. Essa receita é carioca.

Quarenta de milho. Essa receita é da Paraíba e todo mundo da minha família faz.

Sanduíche do papai. Porque meu pai faz no café da manhã de vez em quando. A receita é carioca.

Como de um fio puxamos outros, passamos a conversar sobre as receitas de família que curam alguns males do dia a dia. Começamos a falar de um chá bem quentinho, de erva-cidreira, que eu havia tomado na noite anterior, na tentativa de me acalmar e dormir melhor. E, como criança tem uma disponibilidade encantadora para compartilhar acontecimentos, fomos saboreando os saberes e as práticas de seus cotidianos.

Pra dormir, eu tomo leite quente! Chocolate quente!

Alface debaixo do travesseiro do bebê ajuda ele a dormir.

Minha mãe, pra eu dormir, me dá aquela olhada.

Fui pra casa da minha vó, comecei a tossir à noite e minha vó me deu chá de maçã, dizendo que era bom pra tosse. Tomei e melhorei.

Maçã faz bem pro intestino.

Mel com limão é bom pra garganta.

Eu nem chego perto de mel. Eu sou alérgica.

Gengibre é bom pra garganta.

Gengibre ajuda a emagrecer.

Cabeça de peixe é bom pra memória.

Comer queijo demais faz a gente esquecer das coisas.

Um dia fiquei muito triste porque briguei com uma amiga e ela ficou sem falar comigo. Comi chocolate e fiquei feliz de novo.

E, nesse diálogo entre redes de saberes, fazeres, crenças, valores e afetos que são tecidos *noscom* nossos cotidianos, vamos ouvindo e contando histórias que vão entremeando outros fios na trama de nossas redes. Buscamos, assim, mais fios de saberes, pedindo às crianças que perguntassem às suas famílias o que era bom para gripe, dor de ouvido, dor de garganta, febre, cansaço, tristeza, memória, dor de cabeça... para aqueles males cotidianos que surgiram em nossa conversa inicial.

No encontro seguinte, muitas dicas. Dicas (com)partilhadas, em roda, pela leitura do professor, com o cuidado de não expor a criança que, por algum motivo, não havia levado as de sua família. Em muitos momentos, contudo, uma criança ou outra fazia questão de dizer: “Essa é minha! Fiz com a minha mãe e minha irmã”; “Fiz com a minha avó. Ela adorou fazer isso”. “A mesma coisa que eu coloquei no meu.”

Algumas dicas das famílias para:

Dor de cabeça: batata na testa, água de coco, café sem açúcar, chá de gengibre, água com uma fatia de limão, ir ao médico, chá de alecrim, gelo na cabeça, chá preto, chá de casca de laranja, chá de folhas de abacateiro, chá de flores de camomila...

Insônia: alface, leite quente, chá de camomila, suco de maracujá, chá de erva-cidreira, sopa de macarrão, chá de capim-limão...

Cansaço: mate, guaraná em pó, dormir, chocolate com banana, massagem, açaí, ir ao médico, banho gelado, nebulização, banho morno, café...

Gripe/resfriado: suco de laranja, chá de alho, mel com limão, chá de limão, vitamina C, acerola, chupar laranja, sumo de limão, chá de limão com alho, chá de sabugueiro e eucalipto, caju, agrião, gengibre...

Tristeza: carinho, chocolate, chá natural, castanha do Pará, sorrir, abacate, alegria, brincar, comer brigadeiro, pensar em coisa boa, atividade física, cebola [para chorar e mandar a tristeza embora], abraços e beijos...

Entrelaçados por esses saberes, saímos, todos, à caça de novos sabores, cheiros e cores nas feiras e mercados do entorno. Por entre flores, ervas, pimentas, pastéis e tapiocas, fomos nos encantando pelas hortaliças e frutas nunca vistas, nunca saboreadas. Depois de muito cheirar com o nariz e tocar com as mãos, saboreamos [algumas crianças pela primeira vez] melancias e bananas presenteadas pelos feirantes mais acolhedores. Alguns se incomoda-

ram com a presença de tantas crianças, que, provavelmente, estariam por lá só a passeio, apenas para ver. Enganaram-se, pois, aqueles que assim pensaram. Estávamos lá para ver/sentir/cheirar/saborear/aprender...

Depois de andarmos por todas as barracas e conversarmos com os feirantes e moradores, compramos algumas frutas, escolhidas pelas crianças, para que pudéssemos saborear. Enchemos nossas sacolas, depois de muitas negociações e contas, com ameixa, pêssego, kiwi, maçã verde, sapoti, uva roxa, jabuticaba e fruta do conde, e, ansiosos, voltamos para o Núcleo, para, enfim, saboreá-las.

Sabores doces, ácidos e azedos misturavam-se aos sorrisos e caretas daquelas crianças, que experimentavam pela primeira vez a maioria dessas frutas. Na dúvida entre experimentar ou não, uma encorajava a outra, como se estivessem a descer de um grande escorrega em um parque de diversão. Depois da primeira mordida, muitas viriam a seguir.

As crianças se permitiram experimentar o novo, ainda que toda prática alimentar dependa de uma rede de pulsões – de atração e de repulsa (Certeau et al., 2011) quanto aos odores, formas, texturas e consistências. Saborear algumas daquelas frutas, possivelmente, não fazia parte da prática alimentar do *habitus* (Bourdieu, 2008) de classe de muitos de nós. Foi preciso, portanto, ampliar o gosto [ou ao menos experimentar novos sabores] a partir de um encontro inesperado, (com)partilhado pelos pares. Os praticantes do cotidiano – as crianças e nós, *professorespesquisadores*, diferentemente do que Bourdieu poderia imaginar [nessa fase de seus escritos], inseriram criatividade e agiram de um modo diverso de seus estratos de origem. Segundo a interpretação de Bourdieu,

cada grupo se definiria por sua posição de classe e seu modo de agir, dependendo de uma circulação obrigatória em um “conjunto de ações totalmente preparadas, de possíveis objetivamente instituídos”. Desse modo, a criatividade do grupo ou do indivíduo é descartada de antemão, nada de novo que realmente importa pode advir, nem o gosto pode ser ampliado por uma descoberta ocasional (como ouvir uma ária que intriga pelo rádio ou um anúncio com novo estilo gráfico que prende o olhar), nem encontro marcante com um novo interlocutor que faça conhecer outras práticas culturais, nem desejo pessoal de uma autoformação num determinado domínio estético [...]. Na perspectiva de Bourdieu, as práticas alimentares são tão imóveis quanto as

outras, ou até mais, pois estão sempre ligadas à primeira infância, ao mundo maternal (Certeau et al., 2011, pp. 248-9).

As *criançaspraticantes*, astuciosamente, aproveitaram a ocasião para experimentar e conhecer novos sabores, ainda que não fossem os escolhidos, os permitidos, os preferidos no final de suas exclusões e de suas escolhas. A escolha será sempre atravessada por uma

etno-história, uma biologia, uma climatologia e uma economia regional, uma invenção cultural e uma experiência pessoal. Sua escolha depende [...] da contingência indecifrável de micro-histórias” (Certeau et al., 2011).

Reflexões finais

Viajamos, com as crianças, por diferentes lugares – conhecendo seus sons, suas cores, seus sabores, suas dores, seus cheiros. Cheiros e sabores de casa de avós, de memória de pais, de pescarias nos rios, de fruta no pé e de tantos outros fios. Saberes de suas famílias que podem curar nossos males cotidianos. Crianças [muitas em um só] que contam histórias, que fazem rir [e que também fazem chorar], que compartilham seus saberes [e que tecem juntas tantos outros], que descobrem [juntas] novos sabores [e também dessabores] e que (re)inventam seus cotidianos [e os nossos também]. Crianças que se encantam com o singelo, ordinário, e que se deixam atravessar pelas intensidades dos encontros. Crianças potentes, produtoras de conhecimentos que se tornaram visíveis e críveis ao mergulharmos no cotidiano de nossa pesquisa com todos os nossos sentidos, tal como nos ensinam, cotidianamente, as pesquisas *nosdoscom* os cotidianos. Pesquisas que nos deixam convictas de que criança é como seriguela: “Ela é pequenininha, mas tem um sabor grande”.

Referências

ALVES, N. “Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas”. In OLIVEIRA, I. B. e ALVES, N. (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

- . “Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas”. In ——— e OLIVEIRA, I. B. (orgs.). *Pesquisa no/dia cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp/Porto Alegre: Zouk, 2008.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- et al. *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- . *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Org. A. M. A. Freire São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- OLIVEIRA, I. B. *Boaventura & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- . “Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo”. *Educação & Sociedade*, 28(98), 2007, pp. 47-72.
- . *O currículo como criação cotidiana*. Rio de Janeiro: Faperj, 2012.
- . “Utopias praticadas: justiça cognitiva e cidadania horizontal”. *Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 15(2), 2013, pp. 191-201.
- PAIS, J. M. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ROCHA, R. *No tempo em que a televisão mandava no Carlinhos*. São Paulo: FTD, 2000.
- SANTOS, B. de S. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”. In ——— e MENESES, M. P. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez/Rio de Porto (Portugal): Edições Afrontamento, 2010a.
- . *Um discurso sobre as ciências*. Porto (Portugal): Edições Afrontamento, 2010b.
- . *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2011a.
- . *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2011b.