

PRÁTICAS COTIDIANAS NA/DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

RAFAEL MARQUES GONÇALVES



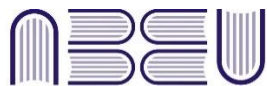
Edufac

Práticas Cotidianas na/da Educação Integral

2ª edição



Dreitos exclusivos para esta edição:
Editora da Universidade Federal do Acre (EdUfac),
Campus Rio Branco, BR 364, Km 4,
Distrito Industrial – Rio Branco-AC, CEP 69920-900
E-mail: edUfac.Ufac@gmail.com / edUfac@Ufac.br
Feito Depósito Legal
Editora Afiliada:



**Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**

Rafael Marques Gonçalves

Práticas Cotidianas na/da Educação Integral

2ª edição



Práticas cotidianas na/da educação integral

2ª edição

ISBN: 978-65-88975-15-2

Copyright © EdUfac 2021

Rafael Marques Gonçalves

Editora da Universidade Federal do Acre - EdUfac

Rod. BR364, Km 04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre

Coordenador geral da Edufac

Rafael Marques Gonçalves

Conselho Editorial

Rafael Marques Gonçalves (Presidente), Adelice dos Santos Souza, Ana Carolina Couto Matheus, André Ricardo Maia da Costa de Faro, Antonio Gilson Gomes Mesquita, Carlos Eduardo Garção de Carvalho, Cristieli Sérgio de Menezes Oliveira, Dennys da Silva Reis, Esperidião Fecury Pinheiro de Lima, Francisco Aquinei Timóteo Queirós, Francisco Raimundo Alves Neto, Jäder Vanderlei Muniz de Souza, José Dourado de Souza, José Roberto de Lima Murad, Maria Aldecy Rodrigues de Lima.

Coordenadora Comercial

Ormifran Pessoa Cavalcante

Revisão

Darlan Lula

Capa

Rafael Marques Gonçalves

Projeto gráfico e diagramação

Editar

Esta obra foi avaliada e aprovada por parecerista ad-hoc.

Todas as imagens que compõem esta obra tiveram seu uso devidamente autorizado.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Federal do Acre

G635p Gonçalves, Rafael Marques, 1983-
 Práticas cotidianas na/da educação integral [livro eletrônico]
 / Rafael Marques Gonçalves. 2.ed. – Rio Branco: Edufac, 2021.
 140 p. : il.

ISBN: 978-65-88975-15-2

1. Prática de ensino. 2. Educação – Finalidade e objetivos. 3.
Educação Integral. I. Ordem dos Advogados do Brasil II. Título.

CDD: 370.112

Bibliotecária: Alanna Santos Figueiredo - CRB 11º/1003

*Aos professores e às professoras que, durante a minha vida,
contribuíram para o professor que sou hoje.
Aos meus alunos e as minhas alunas, por quem me dedico cotidianamente.
A todos e todas vocês, é “bom dizer viver, valeu!”.*

Sumário

Prefácio	9
<i>Inês Barbosa de Oliveira</i>	
Os encantamentos: fios e conversas que tecem a mim e a pesquisa	
Os encantamentos da vida.....	19
A busca por perguntas e respostas, que demandam outras perguntas na/da pesquisa	21
Pesquisar no/do/com o cotidiano entre suas redes de conversações	
Os movimentos	27
O mergulho no/do/com o cotidiano, suas imagens e narrativas	31
As redes de uma educação integral emancipatória	
O <i>espaçotempo</i> cotidiano da Escola Municipal Bom Pastor: a busca por alguns fios	45
Os fios: educação integral em tempo integral	50
Os conhecimentos praticados no/do/com o cotidiano	
O conhecimento tornado invisível e inexistente	65
Algumas experiências estéticas	73
Conhecimentos, solidariedade e partilha.....	81
Identities e diferenças: formação de subjetividades no/do/com o cotidiano	
As diferenças (des)naturalizadas.....	95
Subjetividades rebeldes.....	110
Das ausências às emergências	
A (im)possibilidade de um ponto final	123
As parcerias das nossas redes de conversações	135

Prefácio

*Inês Barbosa de Oliveira**

A oposição entre escrita corajosa e escrita medrosa foi usada pelo Professor Márcio Lemgruber, meu colega de banca, para tecer um dos mais fortes elogios que a dissertação de Rafael mereceu naquele dia! Dia de fechamento de uma etapa, dia de enfrentar o desafio da defesa, dia de descobrir o quanto o trabalho mereceu reconhecimento! Dia tenso, e, ao final, mais do que bem sucedido. Elogios múltiplos, reconhecimento e alegria pós-tensão habitaram o momento e permitiram acreditar que o trabalho merecia publicação. Não apenas por sua escrita corajosa, mas também por sua qualidade acadêmica de conhecimento relevante sobre a escola, produzido em parceria com a escola e fundamentado em conceitos e ideias consistente e apropriados.

Assim eis que esse trabalho, hoje, ganha o espaço público, superando o espaço acadêmico e a mera divulgação formal e sendo oferecido aos leitores possíveis. Empreitada bem sucedida a de Rafael em sua busca de compreender as realidades cotidianas e expressá-las com coerência e consistência, mais do que com obediência.

Ao ousar apresentar seu trabalho reinventando o espaço do papel em branco metafórico sobre o qual trabalhava ao digitar suas ideias, resultados de pesquisa, leituras e interlocuções diversas, Rafael não inovou somente sua escrita. Ele teceu um trabalho que fala para além do conteúdo das palavras, porque fala pela forma, fala de diálogos ao se apresentar dialogicamente, de descanonização do já sabido ao equiparar autores de referência e professores atuando nas escolas e seus alunos, fala, ainda, por meio de imagens, que não precisam de legendas ou explicações, porque são narrativas de pesquisa, como aprendemos com Manguel (2001), que nos alerta para o fato de que imagens remetem a narrativas e vice-versa, permanentemente.

* É professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ e membro do GT Currículo da ANPEd. Coordenadora do grupo de pesquisa “Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar”, integrado ao Laboratório Educação e Imagem da UERJ.

É assim que, nessa obra sobre “Práticas cotidianas na/da Educação Integral”, Rafael produz no leitor, com sua ousadia, um encantamento quase físico, derivado do contato visual com o texto. Um encantamento que, segundo o Manoel de Barros citado logo na epígrafe, atesta a importância daquilo diante do que estamos, a dissertação de Rafael, encantamento que não se desfaz ao longo da leitura das páginas do texto, pela forma sim, como já afirmei, e também pelo conteúdo, pela postura que assume perante os desafios da escola e da academia, pela consistência com que foi realizado e que emana do texto.

É de encantamento que Rafael fala, ao iniciar sua bela e poética apresentação do que vai nos contar a respeito do que fez. Conta sua trajetória de aluno e professor curioso e encantado com os cotidianos, sempre em busca de respostas às perguntas que se fazia, sabendo-as provisórias e parciais, mais úteis para a tessitura de novas perguntas do que para solucionar algum problema definitivamente. Aprende com Boaventura de Sousa Santos (2006) que vivemos um tempo de “perguntas fortes e respostas fracas”, mas continua sua busca, aprendendo com autores e colegas, professores e alunos, e encontrou-se com os estudos do cotidiano.

Feliz encontro, acadêmico e pessoal, pois foi a partir dele que Rafael se interessou pelo tema e pelo trabalho que fazemos no nosso grupo de pesquisa na UERJ. Foi assim que tive o prazer de conhecer Rafael e de conviver com ele durante um semestre inteiro, como participante do grupo e como aluno de uma disciplina no mestrado. Desde o primeiro momento percebia-se a inquietude intelectual de Rafael: perguntava muito, contribuía sempre, estudava os textos e ajudava colegas. Foi um período de enriquecimento e aprendizagens mútuos. Mas ainda não havia percebido, naquele momento, a possibilidade do “pulo do gato” que Rafael efetivou ao fazer sua pesquisa, selecionar aquilo que dela ele nos contaria e articular isso tudo com suas inquietações, visões de mundo e modos de fazer falar palavras e imagens.

Inquieto e estudioso, Rafael percebe em Boaventura e nos estudos do cotidiano um caminho para assumir, explicitamente, como preocupação “oficial” aquilo em que já pensava: pode a escola contribuir para a emancipação tecendo práticas emancipatórias cotidianamente? Pensava porque atuava e se via, como professor na escola e como aluno no mestrado, tocado, afetado, atravessado

pela experiência *docentediscente* e buscava ressignificar o que fazia e aprendia de modo a desafiar o já sabido, o fracasso escolar, o descaso com a educação pública e investir naquilo em que acreditava e acredita, a produção cotidiana de conhecimentos na e pela escola de educação integral. Foi assim que ele se deu como objetivo de pesquisa “desinvisibilizar, nas/das práticas cotidianas de uma escola de educação em tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/MG, as possibilidades e ampliar a visibilidade dos conhecimentos produzidos pela escola, legitimando-os enquanto alternativas e potencialidades emancipatórias de educação integral.” E o realizou.

O trabalho de Rafael traz histórias e situações *vivenciadaspesquisadas* por ele, com colegas e alunos, das quais emergem conhecimentos legítimos, conhecimentos que contribuem para a tessitura cotidiana da emancipação social, e que se constituem efetivamente como potencialmente multiplicáveis, na perspectiva da Sociologia das Emergências de Boaventura de Sousa Santos, com a qual aprendemos que a realidade é mais do que o que existe, é constituída também por possíveis ainda-não realizados, ou pelo menos ainda-não visibilizados. Para desinvisibilizar essas outras realidades inscritas na realidade que a ciência moderna pretendeu ser uma e fixa, foi preciso assumir, além do pensamento de Boaventura, os estudos do cotidiano e, mais ainda, a indissociabilidade entre razões e emoções, ambas sempre presentes na pesquisa e na narrativa de Rafael, em seu jogo permanente *textoimagem*. Estranhando o familiar para, num mergulho no cotidiano, perceber aquilo que nele se passava quando aparentemente nada se passava (Pais, 2003), praticando a suspeição do juízo, Rafael foi fazendo sua pesquisa, implicado nela, vivenciando e refletindo sobre aquilo que percebia, sentia, via, fazia na escola.

Sua busca pelas práticas emancipatórias desenvolvidas no cotidiano da educação integral na escola escolhida envolveu pensar o que seria essa educação integral para além da noção temporal envolvida na escola de tempo integral. Rafael buscou pensá-la como projeto e, conversando com Moll (2009) e Cavaliere (2009) nos ensina o que é, para ele, a educação integral. Entende-a como um “projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia.” Cobra, assim, da educação integral que ela seja mais do que ampliação quantitativa de tempo na escola, para se

constituir como uma educação de mais qualidade na perspectiva acima apresentada. Com Cavaliere, entende que a Escola de tempo integral não pode se reduzir ao aluno de tempo integral, pensando naquilo que a escola precisa oferecer aos alunos se pretende promover uma formação integral do sujeito. Preocupa-se, e diz isso explicitamente, com os direitos dos alunos, cidadãos, à educação de qualidade, à aprendizagem e à proteção social, sobretudo daqueles em situação de vulnerabilidade social, sem, com isso, assumir ingenuamente projetos já conhecidos, promovidos por entidades que nem sempre consideram algumas variáveis importantes para pensarmos a escola. Traz a noção de rede educativa – muito importante para os estudiosos no/do cotidiano escolar – como meio de se pensar possíveis práticas emancipatórias de educação integral. Mais do que isso, trabalha usando essa noção de modo particularmente atraente e competente, quando se refere às práticas e conversas vividas durante a pesquisa.

Promovendo atividades e trabalhando com diferentes alternativas pedagógicas, a escola pesquisada buscava implementar sua educação integral possível, com a participação de Rafael, que enquanto fazia, pensava. Pesquisador e professor sendo um só, política e epistemologicamente, envolvidos com os cotidianos e seus possíveis. Ao narrar a experiência ele nos envolve nela, nos (co)move, levando-nos junto com ele a *pensarsentir* esse trabalho, essa reflexão, essa dissertação.

Apresenta-nos experiências mesclando-as a autores, poetas, alunos e professores, além de belas imagens, como se a reafirmar, pelo modo como trabalha, as ideias de redes cotidianas de *fazeressesaberes*, de redes educativas e de educação integral. Cuida para superar a invisibilidade de alguns conhecimentos e sujeitos, trazendo-os para o texto sempre com força *narrativaexpressiva* e intelectual. Deixa claro que desconfiar, questionar, reimaginar possibilidades e alternativas foram movimentos fundamentais na produção do texto. Critica a modernidade e seu cientificismo, adere a outras noções e perspectivas, desafia o já sabido, usando com maestria algumas difíceis noções de Boaventura (SANTOS, 2006), recuperando, com sucesso, para debatê-la usando dados da pesquisa empírica, a noção de experiência estética envolvida na noção de conhecimento-emancipação, encontrando, também, a solidariedade em muitas situações.

No último capítulo, antes de fechar seu trabalho – sem concluir, como ele mesmo afirma – Rafael se compromete com o difícil tema da formação das subjetividades, ao qual se vincula toda a trajetória de preconceito, sobretudo racial e homofóbico, que nossa sociedade teceu e que, numa perspectiva emancipatória, precisamos buscar superar. O compromisso de Rafael com a causa igualitária se manifesta mais uma vez com força, oferecendo aos leitores imenso material útil à reflexão educacional, política e epistemológica, como o é a dissertação inteira.

Como Rafael, preciso aqui fechar sem concluir essa breve apresentação, na certeza de que aquilo que ele buscou, foi feito e muito bem. Cabe agora aos leitores mergulhar nessa bela obra e perceber nela aquilo que Rafael enuncia ao “concluí-la”: a possibilidade de “vislumbrar e tecer” uma compreensão de escola integral em que “a esperança e o sonho utópico de uma educação integral emancipatória estejam alicerçados no trabalho coletivo e na tessitura de uma vida mais humana, solidária, afetiva e feliz.”

Referências

- CAVALIERE, Ana Maria V. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**. Brasília, vol. 22, N. 80, abr. 2009, p. 51-64.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MOLL, Jaqueline. **Educação integral**: texto referencia para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009.
- PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SANTOS, Boaventura S. **A Gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

Os encantamentos: fios e conversas que tecem a mim e a pesquisa



Love letters Post Cover – January, 1920. (Fonte: ROCKELL, 1990)

Esta história que comecei a escrever é ainda mais difícil do que havia pensado. Acontece que me cabe representar a maior loucura dos mortais, a paixão amorosa, da qual voto...

(Italo Calvino)

Os encantamentos da vida

“Um fotógrafo-artista me disse outra vez: veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balança, nem com barômetros e etc. [...] A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”

(Manoel de Barros)

Se um *fotógrafoartista* havia dito para Manoel de Barros que a importância de uma coisa pode ser medida pelo encantamento que esta produz em nós, é com esta alternativa de medição que gostaria de começar a escritura desta obra, contando a você que irá se dedicar à leitura de minhas marcas escritas, de meus conflitos explícitos nas próximas páginas um pouco das coisas que produziram e outras tantas que ainda produzem os encantamentos que movem, tecem e, por que não, desestruturam e desestabilizam as muitas certezas trazidas de outras experiências e de outros *espaçotempos*.

Pegando um dos fios pelo qual sou tecido, lembro-me que cresci, e tenho ainda crescido encantado pelo cotidiano escolar. Desde pequeno, o ambiente escolar, com todas as suas nuances, sempre me fascinou; e devo confessar que tenho imensa paixão por este *espaçotempo* onde ainda estudo e aprendo muito. A escola tomou centralidade em minha vida.

Do ensino privado ao público, na cidade de Três Rios, interior do Estado do Rio de Janeiro, teci minhas experiências escolares, minhas redes de conhecimentos, que até os dias de hoje ainda me encantam. Como tudo “funcionava aparentemente bem” na escola privada, ficava perplexo e assustado com as histórias que ouvia sobre as escolas públicas,

A junção de termos que aparecem neste texto possui o sentido de mostrar a consciência de uma superação dos limites da nossa formação, no contexto da ciência moderna dominante, onde as dicotomias e certezas não são suficientes para entender a multiplicidade de sentidos nos/dos/com os cotidianos.
(ALVES, 2008)

indagava-me se era realmente possível que os professores fossem tão indolentes e se havia o sucateamento dos processos de formação. Assustava-me o discurso que ouvia de alguns familiares com relação à suposta péssima formação e produção das práticas escolares dos espaços públicos.

Quando comecei a cursar o 9º ano do Ensino Fundamental, tive de ser transferido para uma escola pública, situação inicialmente incompreendida, pois “deixava” para trás meus colegas e professores, porém foi um fato muito importante para quebrar a imagem que me foi feita do *espaçotempo* do ensino público e alimentar ainda mais meu desejo de “descobrir” o que nele se passava e ainda pode passar.

Os anos se passaram, concluí o Ensino Médio em uma escola estadual da minha cidade. Neste *espaçotempo*, posso dizer que percebi de fato o desejo de ser professor, mudei de estado e cidade, vim para Juiz de Fora/MG. Estudei mais um tempo e ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Encantado com a oportunidade conquistada empolgava-me com tudo o que aprendia e com o que ainda poderia vir a aprender de maneira mais aprofundada, com o cotidiano escolar. Sem saber que na Universidade poderia ter contato com o campo da pesquisa, dialogava com o saudoso professor Carlos Alberto Marques, o Beto, sobre questões ligadas à diversidade e às diferenças das quais nos compomos, até o dia em que o mesmo me perguntou se eu gostaria de estudar com maior profundidade o tema. Passariam algumas semanas e começaria a fazer parte, como bolsista de Iniciação Científica, do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED), em um projeto coordenado pela professora Luciana Pacheco Marques, no qual estudamos os aspectos epistemológicos da produção científica em educação.

Paralelamente ao projeto que participei, comecei a tecer outras redes no campo da pesquisa e da produção do conhecimento. Em constante diálogo com o Beto, discutíamos um referencial de estudo questionador do discurso da modernidade, vislumbrando o da pós-modernidade e as questões que nela se inserem. Participava de um grupo de estudos em que pude entrar em contato com as ideias de Boaventura de Sousa Santos e seu discurso sobre sociedade e conhecimento, e que me encantaram a começar uma BoAventura...

A busca por perguntas e respostas, que demandam outras perguntas na/da pesquisa

Com Boaventura Santos (2009), aprendi que o tempo em que vivemos, enquanto tempo de mudanças e de crises gestadas pela oposição e conflitualidade de conhecimentos – regulatórios e emancipatórios –, de noções e o próprio avanço pelo qual as informações chegam até nós, é também um aparente “tempo de estagnação”. Ele aponta que, enquanto um tempo no qual a possibilidade de se *fazer* criar novas alternativas é múltiplo, uma série de fatores é colocada criando um *espaçotempo* em que aparentemente estaríamos parados, improdutivos. Ao passo que fatores que regulam chocam-se e entram em conflito com os fatores que emancipam, vivemos o que o autor define como um tempo de crise e transição, de buscas intensas por perguntas fortes e respostas fracas que possam definir, ou não, o que vivemos.

As particularidades deste tempo de perguntas fortes e respostas fracas estão na ideia de que suas abordagens podem variar de cultura para cultura e região do mundo, contra o ideal de totalidade racional pregado pela ciência moderna, criando uma discrepância no entendimento das perguntas fortes e das respostas necessárias aos entendimentos

questionados. Isso quer dizer que temos e enfrentamos problemas modernos para os quais as soluções modernas apresentadas são insuficientes e/ou incompletas.

Os tempos de transição são, por definição, tempos de perguntas fortes e respostas fracas. As perguntas fortes dirigem-se não só às nossas opções de vida individual e coletiva, mas sobretudo às fundações que criam o horizonte de possibilidades entre as quais é possível escolher. São, portanto, questões que provocam um tipo particular de perplexidade. As respostas fracas são aquelas que procuram responder sem pôr causa o horizonte de possibilidades, imaginando nele virtualidades para esgotar o campo das perguntas e das respostas possíveis ou legítimas. (SANTOS, 2010, p. 527)

As condições estabelecidas para a credibilidade na discrepância entre as perguntas fortes e suas respostas fracas se assentam no próprio movimento de crise e transição paradigmática que vivenciamos. As assimetrias causadas pelo próprio avanço do campo científico e conceitual estabelecem os matizes para o questionamento de suas próprias bases, fazendo com que as perguntas fortes criadas na modernidade tomem como objeto de reflexão parte de seu conhecimento, privilegiando seus cânones em detrimento de outras noções.

Como falarei com mais detalhes sobre a discussão acima em outro texto deste trabalho, por hora vou ater-me a perceber que, se for de perguntas e respostas, sejam estas fortes ou fracas, que tecemos nossa vida, foi em busca destas que, animado pelas ideias expostas até então, comecei a buscar outros enredamentos, outros colegas com os quais pudesse dialogar sobre a diversidade epistemológica no/do mundo. Encontrei-me com os estudos *nos/dos/com os cotidianos* escolares (ALVES; OLIVEIRA, 2008) que me encantaram com a tradução bela das minhas noções de escola, práticas cotidianas e da pluralidade que modernamente é produzida como inexistente. Foi muito bom saber que não estaria sozinho em minha jornada!

Passados mais alguns anos, comecei a atuar como professor na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/MG e, paralelamente a este momento, estudava e pesquisava nas/das bordas do grupo Tempos na Escola, sob a coordenação da professora Luciana Pacheco Marques. Neste grupo foi possível acompanhar a discussão sobre a implantação das escolas de educação em tempo integral em

diversos momentos de estudos, eventos, e a construção coletiva, com as escolas de educação em tempo integral do município, com os membros da Secretaria de Educação e da Universidade, das Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral do Município de Juiz de Fora (JUIZ DE FORA, 2008), vivendo a troca de experiências, os doces e os azedos de uma proposta escolar com as quais não estávamos acostumados.

Assistindo, e, de certa forma, me entranhando nas discussões das escolas de educação em tempo integral, busquei aprofundar tal temática, conciliando-a com os estudos que fazia até então. Comecei a estabelecer diálogos que iam ao encontro de tudo que aprendi, onde a centralidade da diversidade humana e dos conhecimentos no/do mundo se faz mais importante na criação e na produção de possibilidades.

Ao ingressar no curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, dediquei-me a tecer as redes de uma reflexão que buscasse as escolas em suas lógicas cotidianas, as práticas em suas subjetividades que as compõem enquanto práticas, o cotidiano escolar nos cotidianos escolares, a partir dos discursos daqueles que se põem a *pensar/fazer* a escola enquanto uma rede de conhecimentos e significados.

Seguindo com a minha formação enquanto professor, busquei pensar acerca de uma proposta educativa emancipatória, e minha preocupação principal foi tentar compreender as redes de conhecimentos que acontecem com base nas alternativas e potencialidades emancipatórias na/da/com a escola de educação em tempo integral.

Quais as potencialidades emancipatórias nas/das práticas cotidianas no/do/com o cotidiano de uma escola em educação em tempo integral?

Esta foi a questão que tentamos responder, cujo objetivo foi desinvisibilizar, nas/das práticas cotidianas de uma escola de educação em tempo

*Não era mais a
denúncia das palavras
que me importava
mas a parte selvagem
delas, os seus refolhos,
as suas entraduras. Foi
então que comecei a
lecionar andorinhas.
(Manoel de Barros)*

*O que desejo é apenas uma casa. Em verdade, não é necessário que seja azul, nem que tenha cortinas de rendas. Em verdade, nem é necessário que tenha cortinas. Quero apenas uma casa em uma rua sem nome.
(Manoel de Barros)*

integral da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/ MG, as possibilidades e ampliar a visibilidade dos conhecimentos produzidos pela escola, legitimando-os enquanto alternativas e potencialidades emancipatórias de educação integral.

Buscamos, aqui (re)criar, (re)inventar e (re)tecer outras noções e conhecimentos para, ampliar o cânone da ciência com a diversidade epistemológica do mundo na produção de um conhecimento prudente para uma vida decente. (SANTOS, 2009).

Durante esta escrita, fiz algumas escolhas, movimentos etc., que, apesar de serem inicialmente meus, foram tomadas por conta das trocas realizadas, com quem convivi e estudei. Por esse motivo, a partir de agora, não falarei mais de mim, mas sim falarei de todos aqueles que, de alguma forma, ajudaram no desenvolvimento da pesquisa. Sempre iremos nos referir fazendo uso da 1ª pessoa do plural, porém, ainda em alguns momentos, irá aparecer a 1ª pessoa do singular, sobretudo quando retomar algumas memórias da minha trajetória, como foi feito no início deste texto.

Se os encantamentos da vida só podem ser mensurados pela importância que eles produzem em nós, é por esse motivo que, nesta obra, falaremos de encantamentos, histórias e experiências que trazem suas importâncias, seja em minha vida ou ainda na vida daqueles com quem vivi, aprendi e partilhei *fazeressaberes*.

Ainda bem que não estou sozinho nesse barco, ufa...

Pesquisar no/do/com o cotidiano entre suas redes de conversações



*Desenhando no/do/com o cotidiano da turma do 3º ano.
(Fonte: Acervo Pessoal)*

**Quando não houver caminho
Mesmo sem amor, sem direção
A sós ninguém está sozinho
É caminhando
Que se faz o caminho...
(Sérgio Brito)**

Os movimentos

Junto aos fios de minha memória, começarei a tecer outro encantamento. Falarei das emoções, das intenções e das noções *teórico-políticas-epistemológicas-metodológicas*, (OLIVEIRA; SGARBI, 2011) que me animaram nessa tessitura e que me levaram à possibilidade de vislumbrar os caminhos possíveis das alternativas e potências das práticas cotidianas de educação integral.

Quando nos deparamos com a situação da escrita deste momento, procuramos entendê-lo como o momento em que falamos da maneira como buscamos *viverpesquisar*, legitimar e trazer à tona os vários sentidos e emoções que fizeram parte dos *espaçostempos* da pesquisa e da vida. Junto com isso, deparamo-nos com algumas memórias, algumas falas que, num tempo passado, apontavam-me a necessidade do esquecimento; mais especificamente, acabo recordando de uma passagem da minha formação inicial como professor.

Durante a graduação, pude conhecer uma professora que, em seus primeiros dias de aula, dava certa importância à necessidade que tínhamos de esquecer tudo o que já sabíamos e inclusive o que achávamos saber sobre métodos, técnicas e percursos didáticos para a sala de aula; meio pelo qual, segundo a professora, seria possível abrir espaços para novos *fazeressaberes*.

Na época, era comum o espanto. Minhas colegas e eu nos perguntávamos se de fato poderíamos ser capazes de esquecer tudo o que até então nos havia sido “ensinado” e, com o esquecimento das fôrmas, fórmulas, receitas e sequências didáticas “prontas” e “perfeitas”, estaríamos mais abertos a outras expressões de *fazeressaberes* do cotidiano escolar. Naquele momento nossa busca por modelos, receitas, teorias etc. supostamente capazes de

explicar e classificar a conflitualidade de noções e conhecimentos que movimentam o cotidiano escolar caiu por terra quando fomos convidados a *viversentir* outras conhecimentos em nossos cotidianos.

Por tal motivo é que tenho buscado aproximar das noções de que falam os estudos nos/dos/com os cotidianos escolares, mesmo quando me pego em alguns momentos na busca por fôrmas para então dar sentido as minhas práticas cotidianas.

Mas ora, se é na crise que gestamos as mais profundas perguntas na busca por respostas, sejam elas fortes ou fracas, acabamos por perceber o quanto o esquecimento é potente e astuto para nos sacudir e permitir o vislumbrar de outros horizontes.

A dúvida, a suspeição de juízo, a incerteza e outros sentimentos avassaladores do aprisionamento do real fazem parte de nossa jornada, de nossos *espaçotempos* coletivos, ou até mesmo individuais, e nos remontam àquilo que está mais próximo a nós mesmos. Movidos por constantes questionamentos, mobilizamos nossos sentidos, nossas emoções e, por que não, nossas razões sobre nossos cotidianos. Mas antes de adentrarmos em caminhos possíveis, é necessário ter clareza de quais *espaçotempos* estamos falando? Enfim, o que é esse tal de cotidiano?

Inicialmente, o cotidiano remete à rotina, ao dia a dia, aos hábitos e aos costumes, aos deveres e fazeres que, cotidianamente, temos, produzimos e sentimos sempre de uma mesma maneira, ocultando nossas ações, apontando-as como rotineiras.

Pais (2003), na busca de entender o cotidiano de maneira contrária a uma simples constatação simbólica, aponta estar na possibilidade de sentir diferentes noções, conhecimentos e movimentos que no dia a dia se passam, mesmo quando nada aparentemente se passa, ou seja, termos a abertura para no cotidiano compreender que a coexistência de ações, sentidos, formulações e produções

epistemológicas, que entendidas às vezes como coisas triviais são contudo repleta de sentidos.

Aqui retomamos a necessidade de esquecermos nossas razões (pré)concebidas sobre nossos cotidianos para entendermos que está na trivialidade a fecundidade de nossas ações. É então de coisas, aparentemente corriqueiras e quase imperceptíveis, que o cotidiano é feito, é pensado, é vivido e sentido.

Mas então como estaríamos abertos a perceber tal trivialidade? Como poderíamos estar abertos à fecundidade que as coisas cotidianas e triviais possuem? Tais perguntas, gestadas pela dúvida instaurada no esquecimento, não se traduzem pela busca de receitas e muito menos de modelos metodológicos que dizem ser capazes de compreender o “real”.

Pais (2003) afirma que a legitimação de modelos e verdades científicas dar-se-á pelo fato de que ambos pressupõem aperfeiçoar performances que fabricam uma dada realidade do social, com base em estatutos e teorias que, na maioria das vezes, pairam sobre a sociedade como hábitos e totens científicos, onde a própria ciência traduz-se em representações coletivas de uma aparente face do cotidiano.

Na contramão desse modelo e de tendências fixas, a *sociologia do cotidiano* procura usar a teoria de maneira distinta, principalmente pelo fato de que teoria e prática de pesquisa são indissociáveis, ou seja, todo e qualquer pressuposto teórico que anime certa pesquisa vai partir do cotidiano e das suas diferentes noções e nuances. Assim, como vias de desvio, é preciso, para estarmos atentos a possíveis brechas que os saberes, antes alinhados de maneira universal, podem ser abertos para criarem-se espaços, outras brechas e intervalos no campo dos saberes desalinhados.

Neste percurso de “trespasse”, a sociologia do cotidiano corresponde mais a uma perspectiva metodológica do que a um esforço de teorização, a menos que se ressuscite a acepção antiga (de tradição grega) do termo “teoria”, que significava “panorama”, “descrição ordenada e compreensiva” – à margem das normas, leis, preceitos e regras que dominam os grandes quadros teóricos, de natureza mais explicativa. Em que consiste a perspectiva metodológica do cotidiano? Precisamente em aconchegar-se ao calor da intimidade da compreensão, fugindo das arripantes e gélidas explicações que, insensíveis às pluralidades disseminadas do vivido, erguem fronteiras entre os fenômenos, limitando ou anulando as suas relações recíprocas. (PAIS, 2003, p. 30)

Daí que a sociologia do cotidiano é, sobretudo, um *espaçotempo* de produção de sentidos que comumente estão ligados a detalhes que fomentam a impossibilidade de estabelecer padrões de uma totalidade nas localidades do cotidiano (PAIS, 2003).

Os fios cedidos por Pais (2003) em sua perspectiva de entendimento e compreensão do cotidiano, enquanto local de permanente produção, (re)significação e legitimação de conhecimentos, mostram-se ainda como um viés metodológico para a pesquisa em educação nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008) que busca, nos espaços escolares e não escolares vividos cotidianamente, sua pluralidade para além de sua rotina.

Alves (2008), quando formula as noções que embasam esta outra forma de se pesquisar, assinala a importância que o *sentimento do mundo* possui para nos lançarmos a buscar aquilo que nos movimenta e impulsiona a perceber sentir a pluralidade da vida cotidiana, suas trivialidades, seus conhecimentos, cheiros, sons etc. Como premissa na busca por caminhos possíveis para encarar a pesquisa em educação, contrariamente à formação até então aprendida e desenvolvida, o sentimento, enquanto algo que nos oportuniza a enxergar outras maneiras de *fazer pensar* o cotidiano escolar, incluindo, nesse sentido, o cotidiano da pesquisa, traz consigo a noção do esquecimento, da dúvida que até agora pouco falava e que, de certa forma, nos acompanha pelos *espaçotempos* nos quais nos propomos a viver.

Tendo a capacidade de sentir um pouco de quase tudo o que de banal e rotineiro nos passa, sabendo que é nesse movimento que encontramos a tessitura de conhecimentos em rede, de potências e alternativas, como então nos lançarmos a este mundo *estranho conhecido*?

Tudo isso exige, então, o sentimento do mundo, para ir muito além do olhar que vê com o qual aprendemos a trabalhar. É preciso entender, assim, que o trabalho a ser desenvolvido exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais tecem espaçotempos (...) além disso tudo, o sentimento do mundo terá que incluir o combate permanente a todo pensamento estruturado anteriormente nos outros, com certeza, mas especialmente dentro de mim mesma, com meus valores, meus preconceitos e minha preguiça. (ALVES, 2008, p. 23)

Em resposta, Alves (2008) nos apresenta a necessidade do *mergulho* na “realidade” *vividapesquisada*, que se fez necessário com o acompanhamento do anteriormente dito sentimento do mundo, que, como premissa metodológica, aponta ser primordial não apenas olhar o mundo, e sim senti-lo, em todas as suas nuances de possibilidades e pontos de vista, estando atento a tudo o que nele se passa, se acredita, se repete, se tece, se (re)significa, e rememorando Pais (2003), sentir o cotidiano e submerso em suas águas, às vezes turvas, buscar quase tudo o que nele se passou, mesmo quando nada aparentemente tenha se passado.

O mergulho no/do/com o cotidiano, suas imagens e narrativas

Enquanto preparava-me para o mergulho no cotidiano escolar, sobretudo nos preparos das orientações da necessidade do esquecimento e da suspeição de juízo, logo no início do mês de janeiro de 2011, fui convocado pela Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora/MG para participar da escolha das vagas para professor nas escolas da rede. Nesse dia, uma grande dúvida sondava minhas escolhas: deveria optar por uma escola em que fosse possível aliar o desenvolvimento da pesquisa, ou por uma escola mais próxima de minha casa, para então facilitar a ida para o que havia decidido propor a pesquisa?

E não é que são de dúvidas, receios, escolhas que fazemos a vida? Por um lance do destino, justamente a escola que havia pensado propor a pesquisa aparecia no quadro de vagas, e, ao chegar a minha vez de escolher, deparei-me com a oportunidade de mergulhar no/do/com o cotidiano da Escola Municipal Bom Pastor (E.M.B.P.).



Montagem com fotografias de cenas cotidianas da Escola Bom Pastor.

(Fonte: Acervo Pessoal)

A história e os vínculos existentes com a escola investigada e com os sujeitos – participantes e coparticipes – da pesquisa realizada, fizeram-me “estranhar” uma prática bastante comum na academia: a troca ou omissão dos nomes dos sujeitos envolvidos e não identificação da escola. Do meu ponto de vista, considero necessário nomear os sujeitos dos acontecimentos discutidos. São sujeitos encarnados que trazem consigo suas histórias pessoais (e profissionais) e que cotidianamente constroem a história da escola onde atuam (e estudam). (SAMPAIO, 2008, p. 54)

Foi interessante saber que, além de participar da tessitura de um cotidiano escolar, propor práticas e alternativas de trabalho, eu também estaria em um cotidiano no qual não seria visto como estrangeiro, como o pesquisador da Universidade que vai para dizer, na verdade supor, o que está certo ou errado nas práticas cotidianas, até mesmo porque este não era meu objetivo.

De certo modo, cheguei à escola tímido, alguns já sabiam anteriormente o motivo da minha presença, outros, que eu estava ali para ser professor da escola, tecer laços de amizade, de profissionalismo e *fazeressesaberes* cotidianos.

Optei por esperar e conhecer um pouco mais a escola. Realizar um mergulho com calma e deixar-me encharcar pelas suas águas. O mergulho me proporcionou ser amigo de uns e colegas de outros, antes que a imagem de pesquisador fosse formada, até que, em uma reunião pedagógica, decidi que era

a hora de propor para a escola a pesquisa e pedir licença para iniciar tal trabalho. Prontamente alguns já se colocaram abertos a participar, outros preferiram pensar um pouco, até que chegamos a uma equipe composta por algumas professoras e um professor das turmas do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental.

Alex, Bruna, Chrystiane, Delianni, Graciele, Marci, Mirian, Mirella, Rosamélia, Roberta, Vanessa e eu, professoras e professores da escola, formamos um coletivo de sujeitos abertos a sentir nossas práticas, pensar em alternativas e discutir suas potências.

Juntos caminhamos, durante o primeiro semestre de 2011, assumindo a necessidade de registrarmos nossos nomes verdadeiros, no desejo de legitimar e dar visibilidade, ao contrário de tornar invisíveis nossas produções, sentimentos e noções...

O que entra em jogo ao registrarmos nossos achados da pesquisa e neles nos identificarmos como sujeitos de *fazeressaberes* cotidianos ficou além da formalidade ética. Claro que não nos furtamos a um tratamento ético, porém concordamos em ter nossos nomes verídicos constados para não nos descaracterizarmos do contexto no qual estávamos inseridos, praticávamos, tecíamos e (re)significávamos nossos conhecimentos e práticas.

Passamos a ser *professoraspesquisadoras* e *professorespesquisadores* que, incomodadas(os) pelas nossas ações, nossos erros e acertos, buscávamos nas relações *teoriapráticateoria* o movimento constante de superação e criação de alternativas para os nossos *fazeressaberes*. Isso quer dizer que não buscávamos apenas criar alternativas e potências de práticas emancipatórias para constarem no arcabouço da pesquisa acadêmica, mas sim buscávamos tecer os *espaçostempos* cotidianos de nossas práticas e redes, como critério e referencial epistemológico, no qual as afiliações teóricas e políticas feitas eram entendidas a partir da demanda de compreensão necessária ao sentimento dos nossos cotidianos escolares.

Ao trazer passagens cotidianas que envolveram a citação de nomes de alunos e alunas, optamos por fazer uso de pseudônimos.

“Pensar com” é produzir uma outra forma de olhar a realidade, enxergando-a em sua multidirecionalidade, incorporando ao pensamento as múltiplas possibilidades de conexões, cortes, aproximações, percepções. É subverter o modo disciplinar de olhar o outro e, ao mesmo tempo, enfrentar o desafio de reorganizar nosso conhecimento sobre o outro e sobre nós mesmos. (PÉREZ, 2003, p. 97-98)

De maneira natural e quase sem perceber, exercíamos um dos movimentos necessários a uma pesquisa no/do/com o cotidiano. Buscávamos dar centralidade às nossas ações, que, por sua vez, nos envolviam como sujeitos que praticávamos. Aproximávamo-nos daquilo que Alves (2008) define como *Ecce femina*, noção esta que abarca os homens e mulheres que cotidianamente nos auxiliam a fazer pesquisa, onde o coletivo é fundamental para a compreensão e sistematização de tudo o que envolve as abordagens cotidianas da pesquisa.

Assumimo-nos como sujeitos que compreendem o cotidiano escolar como *espaçotempo* de criação e de (re)invenção de *fazeressaberes*, valores e emoções. E, por esse motivo, a partir desse momento, ao falarmos de nós, professoras e professores que vivenciamos o cotidiano escolar e o da pesquisa, nossa referência se dará como *sujeitos praticantes do ordinário* (CERTEAU, 1994), sujeitos que necessitavam de uma frequente vigilância aos (pré)conceitos e às buscas por práticas “prontas”, sobretudo em virtude do supostamente já sabido.

Nós, mergulhados e encharcados por nossos cotidianos, deixamos de ser objetos para sermos sujeitos, colaboradores e copesquisadores, assumindo a necessidade de juntos lidarmos com as nossas convergências, divergências e tensões, tanto que em alguns momentos nossas conversas eram tão intensas que precisávamos mais do que estar mergulhados na escola. Alves (2008) nos diz o que ela denomina como o movimento de *virar de ponta cabeça*, onde a preocupação com nossos conhecimentos, tecidos em redes, iam na contramão do estabelecimento de noções teóricas como verdades únicas, revelando-se como limites de nossas próprias ações e percepções.

Quero dizer que, às vezes juntos ou sozinhos, viramos de ponta cabeça os estudos que realizamos para as práticas que tecíamos na busca de sentir outros aspectos, noções e pressupostos epistemológicos,

vislumbrando alternativas para nossas práticas, para a pesquisa, e, sobretudo, para os processos de formação de nossas alunas e alunos, percebendo ainda os aspectos teóricos, tanto para a pesquisa, quanto para nossas práticas como limite e meio de sua própria superação.

Junto das emoções, dos encantamentos, do desejo e da coragem para enfrentarmos os obstáculos que poderíamos encontrar, *vivemos/pesquisamos* o cotidiano, realizávamos algumas anotações em um “caderno de campo” e registrávamos em forma de imagens fotográficas as ações cotidianas da escola para servirem como fontes da pesquisa.

Foi um grande desafio para a minha pessoa atuar como professor da escola e ainda estar atento para desenvolver a pesquisa, perceber os diversos momentos, alguns quase que invisíveis, outros invisibilizados e tantos outros que gritavam aos meus sentidos suas potencialidades, suas maneiras de se *fazerem/criarem* práticas cotidianas de uma escola de educação em tempo integral.

Pesquisar no/do/com o cotidiano escolar, estar mergulhado e encharcado dele foi o sinônimo de deparar-me com a incerteza, que, como companheira, teve a dúvida e, às vezes, o assombro, enveredando-me pelo cruzamento das múltiplas tessituras entre o “rotineiro” e o “banal”. Buscava desinvisibilizar os elementos que engendravam a multiplicidade e a fluidez, onde o que nos interessavam no/do/com o cotidiano foram os processos através dos quais micros e macroestruturas foram produzidas.

Utilizamos a imagem fotográfica uma *fonte da pesquisa* (MARTINS, 2008), e, através desse recurso, auxiliávamos a narrativa das experiências cotidianas vividas com suas magias, ocultações e revelações, suas múltiplas facetas de leituras e proposições que me levavam ao gesto de fotografar.

Espaçotempo de memória, devidas, de cotidianos e suas narrativas, as imagens fotográficas, juntamente

Na análise da vida quotidiana, as interpretações possíveis – há que admiti-lo – formigam através de perspectivas e percursos que seguem rotas bem distintas. Há “formigas” à procura do retórico, do pormenor, da revelação, do deslocado, como quem peneira pacientemente o quotidiano na expectativa de nele poder encontrar o exótico, o acontecimento, o inesperado, o excepcional, a aventura, a agulha no palheiro da vida quotidiana; outras que procuram o amontoado, o trivial, o banal, o repetitivo. Maneiras diferentes de encarar a realidade da vida quotidiana. (PAIS, 2003, p. 88)

com as notas feitas no “diário de campo”, tomavam uma dimensão importante e fundamental para a (re)leitura nos/dos cotidianos. Era possível elencar, de maneira imagética, as ocultações e (re)velações das redes de significados e conhecimentos tecidas pelos praticantes, sobretudo quando era possível fazer da imagem fotográfica um espelho através do qual adentrávamos e percorríamos os sentidos, as divagações e indagações que fizeram parte de um negativo (e positivo) do gesto fotográfico.

Acabamos por perceber que os processos fotografáveis e a máquina não poderiam literalmente ser considerados como objetos de (re)produção da “realidade” cotidiana. Um fato interessante e perceptível foi o de reconhecer o caráter polissêmico da imagem, uma vez que o ato de fotografar não congelava apenas o que de fato estava no cotidiano, mas sim nutria a interpretação de uma contínua cotidianidade em permanente fluxo, que, por vez ou outra, agregava e (re)definía as significações dos aparentes “congelamentos”.

Enquanto sujeitos praticantes, estabelecíamos noções para ampliar as alternativas de caminhos que fossem na contramão de um discurso hegemônico, negociávamos sentidos e (re)inventávamos permanentemente nossos *fazeressaberes*, os achados da pesquisa, sempre em constantes conversas sobre as narrativas criadas a partir das imagens captadas semanalmente, narrativas tecidas nas/das/sobre as aulas dos sujeitos praticantes.

Trabalhávamos *o beber em todas as fontes* (ALVES, 2008), encontrávamo-nos com outras possibilidades de leitura, de sistematização e agrupamento, tendo como ponto de partida as múltiplas maneiras com as quais é possível encontrar as fontes da nossa pesquisa. Nas anotações cotidianas, nas conversas e imagens fotográficas, queríamos incorporar tanto o diverso como a totalidade das expressões individuais e coletivas, assumindo a heterogeneidade ao avesso dos referenciais e das fontes de pesquisa tidos como

Ao acreditar na não passividade e não massificação dos seres humanos, nas suas potencialidades e condições de, ao mesmo tempo, exercer e burlar a ordem por meio de astúcias sutis e táticas silenciosas, Certeau (1996) nos proporciona outra condição de entendimento para as ações dos sujeitos de nossa pesquisa: ao invés de alienação, resistência. Ao invés de limitação, criatividade. Ao invés de conformismo, subversão. (FERRAÇO, 2008b, p. 111)

pontos decisivos de desvelar do real, sobretudo redescobrimo a importância da coletividade.

Busquei compor uma série de passagens cotidianas que se organizavam pelos fios imagéticos e pelas anotações feitas. Todo o material construído com as imagens e notas eram entregues aos sujeitos praticantes do cotidiano para apreciação e posteriores conversas sobre aquelas imagens produzidas, bem como sobre nossas memórias daqueles fragmentos que se entrelaçavam e articulavam outras composições, noções e leituras das nossas práticas cotidianas.

Fazíamos o que Manguel (2001) aponta como a possibilidade de interpretação narrativa da natureza imagética. Conversávamos sobre os paralelos que podiam ser estabelecidos. Nessas conversas, foi possível (re)conhecer as multiplicidades das experiências do mundo que habitávamos. As imagens fluíam em (re)descobertas, associações e combinações, que, com palavras emprestadas, eram lidas, faladas e escritas, independentemente do tempo e do local que tínhamos para conversar. Quando conversávamos sobre as passagens cotidianas narradas a partir das imagens, lembrávamo-nos de outras imagens passadas, lembranças que às vezes nem faziam parte do ano letivo que vivíamos juntos.

Alves e Oliveira (2004) definem bem a experiência imagética que permeou nossos cotidianos, onde quase tudo o que conseguíamos ver e conversar articulava sempre com o que sabíamos antes, que, seja por narrativas ou imagens anteriores, se juntava às nossas tessituras e aos processos de perceber as potencialidades e as alternativas tecidas cotidianamente.

As imagens e suas narrativas ofereceram pistas importantes sobre algo que estaria aparentemente invisível no cotidiano escolar, e, por esse motivo, não podíamos deixar ser levados pela ilusão de que a imagem traz em sua leitura uma verdade absoluta. Foi necessário estar atento à multiplicidade dos

Desenvolver ‘conversas’ sobre esses processos com esses ‘praticantes’ e levar a que nos mostrassem essas imagens, vendo como as valorizávamos, nos fez ver que nos interessava mais o que decidiam falar e mostrar, do que nos ‘mostravam’ – as vezes muito ‘montado’ para ser visto – quando observávamos suas aulas ou suas reuniões, anteriormente (...) ouvindo o que nos falavam e vendo o que nos davam a ver de maneira a entender cada praticante da escola como um ser criativo naquilo que faz. (ALVES, 2011, p. 190)

Por essa trajetória metodológica que buscamos seguir, neste texto: relacionando imagem e narrativa, buscando aqueles significados que nos foram aparecendo, nas redes de práticas, estudos e pesquisas em que nos incluímos, invocando o leitor para que busque outros significados no que vai ler e ver, a partir de suas tantas redes cotidianas de viver e pesquisar e das múltiplas conexões que estas lhe permitem fazer, para além daquela que apresentamos.
(ALVES; OLIVEIRA, 2004, p. 22)

processos de tessitura dos conhecimentos que realizávamos e que iam ao encontro das redes que constituíam nossos *fazeressaberes*, levando em consideração as fragmentações e ocultações que reordenavam o imaginário do que ainda poderia ser julgado relevante em nossas vidas e práticas escolares.

Obviamente, quando buscamos eleger as imagens fotográficas como fonte da pesquisa, algumas questões éticas precisaram ser levantadas. Expliquei a proposta da pesquisa aos sujeitos praticantes e deixei claro que as imagens seriam tratadas com rigor e, junto aos termos burocráticos necessários, foram coletadas autorizações do uso da imagem.

Porém, certo dia, uma das alunas da escola nos questionou sobre o gesto de fotografar, e várias explicações foram necessárias. Não poderia simplesmente negar a informação a esses outros praticantes do cotidiano, que são o motivo maior de nossa existência naquele *espaçotempo*. Então, acabamos escrevendo uma carta para seus pais ou responsáveis solicitando a mesma autorização solicitada aos professores, ressaltando todo o cuidado e carinho que iríamos ter no uso das imagens captadas.

Aqui buscamos no trabalho de Kossoy (2009) um aspecto metodológico no/do uso e leitura de imagens, onde o autor evidencia quatro pontos que são pertinentes de serem destacados.

O primeiro deles está em ressaltar uma criticidade e um viés criterioso para compreendermos o mergulho no cotidiano com as imagens enquanto fontes. Nesse sentido, Kossoy (2009) resalta as seguintes questões: “Quem constituiu as fontes? Em que condições? Para quê? O que expressam? O que dizem e o que não dizem?” (p. 157), através das quais é possível nos colocarmos em constante alerta e dúvida. Viver as (in)certezas que se tem a priori em nossos sentidos sobre os modos de se *fazertecer* conhecimento em rede.

A proposta de virar de ponta cabeça e beber em todas as fontes creio estar ligada intimamente aos dois aspectos seguintes que o autor trabalha: “É não esquecer que as fontes só começam a falar a partir do momento em que as interrogamos, e que a qualidade das respostas que elas podem dar coincide com a qualidade das questões que se formulam” (KOSSOY, 2009, p. 158). Está no uso da teoria como limite um percurso capaz de fazer emergir das fontes outras leituras; e de “ressaltar que as fontes não dizem tudo, não podem dizer tudo – mesmo quando as lemos escrupulosamente e formulamos as perguntas certas” (KOSSOY, 2009, p. 159).

Ao versar sobre a exigência ética, o mesmo autor busca ressaltar que o pesquisador “seja particularmente escrupuloso e prudente e que seja guiado por uma concepção rigorosa da verdade histórica” (KOSSOY, 2009, p. 159). Podemos nos aproximar das noções que construímos ao literaturizar a ciência e tomar a *ecce femina* enquanto ponto focal no/do trabalho da escrita, da abordagem e da narrativa das fontes e vozes vindas no/do/ com o cotidiano o qual nos propomos a pesquisar. Em uma pesquisa, os aspectos ligados ao social e às instituições envolvidas requerem não apenas a legitimação dos sujeitos envolvidos, mas também o respeito pelas suas relações e suas identidades.

Foi então que, movidos pelos encantamentos e *redes de conversações*, que nada mais são que os fragmentos de conversas individuais ou coletivas, imagens e suas narrativas tidas durante o mergulho no/do cotidiano, pudemos tentar esboçar noções capazes de nos auxiliar na desinvisibilização das alternativas e potencialidades das práticas realizadas no *espaçotempo* da Escola Bom Pastor.

Portanto, vamos lembrar que as imagens que fazem parte da tessitura deste trabalho foram previamente lidas, “analisadas” e discutidas no/com

Uma rede de conversações envolve discursos, textos, narrativas, imagens, sons, encontros, silêncios e silenciamentos (...), na conversação, a participação dá lugar à pluralidade e à polifonia, assumindo um estado descentrado, de tal modo que é a pluralidade e não o Eu ou o Outro que será o foco do encontro. (FERRAÇO; CARVALHO, 2010, n.p.)

Nesses viveres cotidianos, a cultura narrativa tem uma grande importância porque garante formas, de certa maneira, duradouras aos conhecimentos, já que podem ser repetidas. Embora, naturalmente, tenham um conteúdo que não garante a sua fixação, permitem uma evolução e uma história, embora diferente das que conhecemos em relação aos conhecimentos científicos ou políticos oficiais, que são sobretudo escritos. Assim, por exemplo, as narrativas podem incluir dados que, sem nenhuma precisão, são fixados e repetidos, tais como: uma 'pitada' de sal, 'algumas' folhas, 'certos' exercícios, uma história 'engraçada', a 'solução' para um problema, um 'modo de fazer' os alunos escreverem um texto maior, uma 'indicação' de como ler um livro fazendo anotações e garantindo a escrita a seguir etc.
(ALVES, 2008, p. 35)

o coletivo no/do cotidiano escolar, a fim de então tecer as redes de conversações que são trazidas nos próximos capítulos.

Buscamos com Alves (2008) trabalhar a importância de incorporar tanto o diverso como a totalidade das expressões individuais e coletivas em nossos trabalhos de pesquisa. Ao assumir a heterogeneidade ao avesso dos referenciais e fontes tidos como pontos decisivos de desvelar o “real”, é possível buscar apreender o ato de pesquisar e tecer pesquisa nos/dos/com os cotidianos numa outra abordagem de materializar os sons, os cheiros, os gostos etc., que possam abranger e com eles legitimar outras formas de tecer conhecimento e redes de sujeitos. Uma alternativa viável está no movimento que a autora apresenta como *narrar vida e literaturizar a ciência*, que irá compor outras maneiras de se tecer o conhecimento.

A questão da escrita e sua importância na configuração de um dado “modelo” de sociedade pode ser apontada junto à necessidade de perceber a multiplicidade de expressões que estão presentes em nossa sociedade e que talvez não pudessem apenas ser tidas como escritas, já que, na maioria das vezes, a escrita não obedece a uma linearidade, seja em sua construção, seja na sua apresentação, por indicarem caminhos de uma *escritafalada*, *falaescrita* ou uma *falaescritafala*, ou seja, caminhos de uma narrativa.

É preciso ressaltar que a narrativa de uma história e/ou fato cotidiano não constitui uma mera descrição da(o) mesma(o), fazendo-se necessária a incorporação da ideia de que, ao narrar uma história, a fazemos como narradores, que entrelaçam e traçam os fios e redes apresentados na pesquisa. Como em uma arte de contar histórias, é possível narrar a vida cotidiana dentro de sua própria vida, sons, cheiros, gostos... (ALVES, 2008).

Por tal motivo, não poder-se-ia simplesmente relatar tudo o que vivemos, sendo esse um movimento que não traz consigo os encantamentos, as importâncias e as histórias vividas. Seguindo nas trilhas daqueles que se preocupam em fazer de seus trabalhos *falasescritas* carregadas de emoções e vibrações junto a outras formas de expressão, fazemos o uso da caixa de texto no lado direito da página incorporando as impressões e noções, que nos animaram nesta escrita, bem como as imagens fotográficas captadas no cotidiano escolar, ou não, que, em suas leituras no/com o cotidiano escolar, movimentaram nossas redes de conversações.

As redes de uma educação integral emancipatória



*Tecer a educação integral em rede. Fotografia captada durante atividade realizada no II Encontro das escolas de educação em tempo integral no ano de 2008.
(Fonte: Acervo do Grupo Tempos)*

A rede como metáfora, com seus fios, seus nós e seus espaços esgarçados, nos permite historicizar a nós mesmos, a nossos pensamentos e a nossos atos, se entendermos que nada surge do nada, que tudo, de alguma forma está ligado a tudo, aí, incluídos os imprevistos, os acasos, os lapsos, as fraquezas. Se por historicizar entendemos puxar fios, desnovelar, desdobrar as redes ou, ao contrário, enredar fios, a metáfora escolhida ajuda, como tantas outras usadas, a organizar os acontecimentos. (...) Alguns desses fios, também chamados conhecimentos, são fornecidos pelo viver cotidiano, em seus múltiplos contextos, tanto como outros são permitidos pelos conhecimentos científicos que vamos adquirindo em pesquisas que fazemos.
(Azevedo, 2008, p. 70)

O espaçotempo cotidiano da Escola Municipal Bom Pastor: a busca por alguns fios

Como havia mencionado anteriormente, o cotidiano no qual desenvolvemos a pesquisa foi na/da/com a Escola Municipal Bom Pastor, *espaçotempo* no qual atuo como *professorpesquisador*, e, juntamente com os demais sujeitos praticantes, busco criar, tecer e experimentar redes de *fazeressaberes* de uma educação integral em tempo integral que possam ser inseridas em nosso contexto de formação como alternativas e potências emancipatórias.

Apesar de ter chegado à escola apenas no ano de 2011, o envolvimento neste *espaçotempo* data de “outros carnavais”, que se iniciou desde a minha participação no projeto de pesquisa “Tempos na escola,” cuja tônica era acompanhar e problematizar a concretização da educação em tempo integral nas/das escolas do município de Juiz de Fora/MG, que, como a do Bom Pastor, passavam a experimentar a ampliação da jornada escolar.

No ano de 2011, mergulhado no/do/com o cotidiano escolar, pude participar da comissão responsável pela reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Bom Pastor. Nesse grupo, pude conhecer mais a história, as redes de conhecimentos e as relações que fizeram com que a escola fosse criada para, anos mais tarde, vir a fazer parte do Programa Escola de Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Juiz de Fora.



Reunião da Comissão do PPP.

(Fonte: Acervo da Escola Bom Pastor)

Nossa escola funciona em um prédio pertencente à chamada Obras Sociais Bom Pastor (OSBP), instituição filantrópica criada e mantida pelos moradores do bairro, cuja finalidade é receber as filhas e os filhos das pessoas que trabalham como empregadas domésticas, jardineiros etc. nas residências ali localizadas.

Das redes de conversações tecidas nas reuniões de elaboração do PPP, pude tomar conhecimento de que – devido à demanda daquele grupo de pessoas que matriculavam suas crianças na instituição, que oferecia apenas o atendimento em nível de creche – no início da década de 1990, a Secretaria de Educação, por meio da Prefeitura, estabeleceu um contrato de comodato com as OSBP a fim de que no mesmo prédio passasse a funcionar uma escola da rede municipal, sendo oferecida a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental como complementaridade à escolarização oferecida na creche.

O imóvel no qual funciona a Escola Bom Pastor configura-se num prédio de três andares. O primeiro andar destina-se ao funcionamento da creche mantida pela OSBP, *espaçotempo* que não temos acesso devido à administração própria dessa instituição filantrópica. Os demais andares, segundo e terceiro, são ocupados por nós, os quais contam

com um total de oito salas de aula, Laboratório de Informática, cozinha e refeitórios abertos em um salão no terceiro andar, uma quadra coberta e um espaço que chamamos intimamente de poeirão, devido ao chão de terra batida, onde ainda temos um parquinho infantil e um pequeno campo de futebol.



*Espaçotempo da Escola Municipal Bom Pastor.
(Fonte: Acervo da Escola Bom Pastor)*

Nossa escola localiza-se em um bairro residencial de classe média alta, e nossos alunos e alunas não são moradores da comunidade na qual estamos inseridos. Em sua maioria, são residentes de vários bairros da cidade, muitos periféricos. Algumas crianças, que durante muito tempo vinham estudar na creche, automaticamente passaram para nossa escola como consequência do processo de escolarização, enquanto outras eram e ainda são matriculadas face à especificidade do tempo integral na escola.

A Profa. Graciele, ao narrar um pouco a história da nossa escola, contou-me que, antes de ser inserida no Programa Escola de Educação em Tempo Integral, a Escola Bom Pastor já funcionava no contraturno, no qual eram oferecidos alguns projetos aos alunos e alunas como uma extensão de carga horária complementar à regular. Assim, aqueles que tinham a necessidade de se manterem

na escola com a mesma quantidade de tempo que ficavam na creche passavam a permanecer no contraturno.

Tanto que em sua tese Graciele Mattos (2012) narra que a proposta do Governo municipal, na gestão 2005-2008, de ampliar a jornada escolar teve início pautada pelo art. 34 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). Nessa época, a então secretária de Educação julgou importante começar pela Escola Bom Pastor, cujas características de funcionamento poderiam favorecer a implantação da educação em tempo integral, uma vez que, em princípio, não acarretaria mudanças radicais na sua organização e no seu funcionamento. A escolha da escola para participar do Programa não se deu por uma opção do colegiado escolar, ou da comunidade, ou ainda da equipe diretiva, mas sim porque era conveniente à proposta de Governo de ampliação da jornada escolar.

Os anos foram se passando, vários foram os erros e acertos para ajustar o funcionamento da escola, que, desde 2006, funciona das 7h30 às 16h30, num total de nove horas diárias. Para orientar e criar alternativas, a escola tem buscado uma organização curricular, ainda vigente no ano de 2012, caminhando com as disciplinas do currículo comum e as disciplinas especializadas de Música, Dança e Informática.

Durante o início do processo de implantação do Programa, não houve, por parte da SE, o esforço de buscar a organização ou mesmo a criação de um currículo e orientação de PPP que fosse seguido pelas escolas que se integravam ao Programa. Essa situação fez com que algumas professoras buscassem em suas redes parcerias, como, por exemplo, quando a Profa. Graciele buscou, junto a um grupo de pesquisa na Universidade, pensar em caminhos

possíveis. Nesta mesma época, a professora Luciana Marques, começava a demonstrar o desejo de aprofundar seus estudos acerca da categoria tempo, bem como suas implicações para o cotidiano escolar. Tivemos, assim, o surgimento do projeto “Tempos na Escola”.

Podemos dizer que o projeto potencializou a criação de um conjunto de propostas que deu outro tom ao Programa apresentado pela gestão municipal da época. Com o esforço e a parceria coletiva entre Universidade, escolas – ao todo cinco escolas - e Secretaria de Educação, foram realizadas semanalmente reuniões de estudos e pesquisa, encontros anuais para troca de experiências entre as escolas, bem como já dito anteriormente a tessitura das *Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral* (JUIZ DE FORA, 2008). Tal documento foi escrito e organizado a partir das discussões que professoras, professores, equipe da SE e estudantes da Universidade realizaram durante o primeiro encontro das escolas de educação em tempo integral no ano de 2007.

De uma maneira diferente, pautadas pela coletividade, nossas escolas de educação em tempo integral, bem como sua proposta, começavam a ser tecidas. Claro que nem tudo eram flores, éramos um grupo diverso, alguns divergiam sobre a tônica do processo, enquanto que outros falavam a mesma língua, mas, no final das contas, todos nós nos encontrávamos em um ponto comum: fazer do *espaçotempo* das escolas de educação em tempo integral um *espaçotempo* que possibilitasse a (re)invenção de sentidos, *fazeressesaberes*, conhecimentos e uma formação emancipatória.

Educação integral é fruto de debates (...) de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia. Esses debates representam a valorização da pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo. (MOLL, 2009, p. 27)

Não se trata apenas de um aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade para que os conteúdos propostos possam ser (re)significados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem. (GONÇALVES, 2008, p. 5)

Os fios: educação integral em tempo integral

Até o momento, temos falado sobre a escola de educação em tempo integral e algumas de suas implicações cotidianas, especialmente com relação à Escola Bom Pastor, mas é preciso esclarecer que nosso cotidiano na escola não aconteceu de maneira deslocada de uma proposta macro, seja porque está ligada às demais escolas do município de Juiz de Fora que funcionam no mesmo regime, seja pela existência de uma proposta nacional, que alinhava outras tantas redes tecidas em outros *espaçostempos* do país.

A proposta da ampliação da jornada escolar não é novidade no cenário nacional, e existe uma série de percursos históricos, políticos e de lutas sociais que marca esse modelo de escola. Julgamos, porém, que rememorar toda a trajetória histórica da educação integral em tempo integral seria algo demasiadamente extenso e, por esse motivo, não iremos fazer neste trabalho tal escritura, mas buscaremos na literatura atual as noções necessárias para dar o tom de nossa discussão.

A progressiva ampliação da jornada escolar deu-se por meios legais, o que gera uma série de demandas didáticas, pedagógicas e estruturais; porém, não basta apenas uma extensão quantitativa, mas sim qualitativa do tempo escolar, onde uma educação em tempo integral possa se fazer enquanto educação integral, com implicações e debates sobre a razão de sua existência e inclusive sobre os sentidos da própria educação, currículos etc.

Para Gonçalves (2007), a educação integral na perspectiva do tempo integral busca sentir os discentes, os docentes e a dimensão do conhecimento em suas integralidades, com o entendimento de que o termo educação integral remete também à dimensão quantitativa e qualitativa do tempo de permanência do aluno e da aluna na escola.

Ainda na perspectiva acima, Coelho (1997) enfatiza que a quantidade e a qualidade necessitam estar num mesmo patamar, sendo a condição para o desenvolvimento da qualidade emancipadora a base primordial nesta relação temporal. Em suas palavras, “com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades [...] para a construção da cidadania partícipe e responsável” (p. 04).

Gonçalves e Petris (2006) apontam que somente faz sentido pensarmos a educação em tempo integral se considerar uma noção de educação com a perspectiva de que o horário expandido configure-se como uma ampliação das oportunidades e situações que promovam relações de aprendizagem significativas e emancipadoras, na busca de uma ruptura com as propostas mercadológicas, assistencialistas e opressoras.

Entra em jogo a noção de que o termo “integral” remete-se a uma dimensão qualitativa, relacionada à concepção de formação social do sujeito e saberes da vida em sociedade. Assim, a educação integral reside no encontro dialógico de tempo e qualidade, ou ainda qualidade com tempo. Daí que, em nosso entendimento, uma educação integral não pode ser confundida com escola em tempo integral, ou seja, a educação integral pode ser entendida como uma alternativa conceitual de projeto educativo, enquanto que a escola em tempo integral seria um possível *espaçotempo* de trabalho deste projeto.

Acreditamos que trabalhar a noção de integralidade do sujeito, pautada pela complementaridade da qualidade de tempo e de sua quantidade, é tratar de buscarmos uma reaproximação dos diferentes tempos que vivemos com os tempos da escola. Assim, partiremos para a compreensão do *espaçotempo* escolar como uma rede de conhecimentos, *fazeressaberes*, e que, sobretudo, a vida de cada um dos envolvidos possa

transitar e incorporar as práticas que se busca fazer com o tempo ampliado.

Cavaliere (2007) aponta que a perspectiva da ampliação do tempo de permanência dos alunos e das alunas na escola esbarra tanto em concepções assistencialistas, quanto em democráticas que se fazem emancipatórias.

Em sentido oposto à emissão de juízos, a autora defende que é preciso analisar cada experiência com parcimônia e que coexistem nessa discussão duas grandes denominações: a primeira denominada *escola de tempo integral*, e a segunda, *aluno em tempo integral*.

Na perspectiva da escola de tempo integral, temos a discussão que busca dar ênfase ao fortalecimento da instituição escolar, com mudanças físicas e/ou adequação de equipamentos e ofertas de formação diversificada para docentes, com o intuito de propiciar uma vivência cotidiana mais abrangente e com melhores condições.

Já na segunda perspectiva, a do aluno em tempo integral, a ênfase dar-se-á na simples oferta de atividades diversificadas aos alunos e às alunas em contraturno. Aqui é apontada a necessidade de articulação com outras instituições e a utilização de outros espaços, como as organizações não governamentais (ONGs), igrejas etc.

Ambas as propostas são interessantes, porém a primeira favorece que os sujeitos no/do cotidiano escolar possam não apenas ampliar a sua formação, mas também perceber a tessitura de trabalho significativo e elencar uma diversidade de *fazeressaberes* escolares que pode ser realizada sem a filiação assistencial e não governamental que a segunda perspectiva traz.

Na esteira da proposta do aluno em tempo integral, podemos citar como o programa *Mais Educação*, do Ministério da Educação, criado pela

Com todas as suas limitações, é a instituição onde o aluno é sempre a parte principal, onde seu lugar é um direito constitucional. Dependendo de sua proposta, pode vir a ser o local primordial de vida das crianças, onde estas se autorreconheçam e sejam reconhecidas, onde seus direitos e deveres sejam acordados e respeitados, onde sejam, efetivamente, as protagonistas do processo educacional. (CAVALIERE, 2007, p. 103)

Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007), iniciado em 2008, vem defendendo uma extensão temporal que extrapole os muros da instituição formal de ensino, através do incentivo de outras atividades que possam acontecer fora do espaço escolar e, na maioria dos casos, serem desenvolvidos por outros sujeitos nem sempre ligados à educação.

Em sua forma de compreender a educação, pode-se extrair uma discussão que altera a maneira de se conceber a função da escola, sobretudo na formação dos sujeitos e, principalmente, no papel do Estado na implantação de políticas públicas que busquem, através da escola, atingir a sociedade com o discurso de uma educação integral.

Na proposta do programa Mais Educação, são apontados diferentes projetos de educação com jornada ampliada, cuja maior dimensão centra-se na extensão do tempo fora do *espaçotempo* escolar, através de atividades organizadas com parcerias. Aqui podemos incluir desde setores do voluntariado até as instituições privadas e organizações não governamentais que buscam garantir o direito à educação integral aliado à convergência das ações setoriais, em suas diferentes possibilidades e competências, com relação ao potencial educativo que cada setor pode dispor.

Além de promoverem a ampliação do *espaçotempo* educativo, com a realização de atividades no contraturno escolar, podemos destacar que coexistem outras intenções que buscam garantir alguns direitos sociais que respondem às necessidades humanas e ao desenvolvimento da cidadania, ao fortalecimento da formação cultural e à aproximação das escolas com a família e as comunidades, pautadas na assistência e proteção integral.

Defendendo a potencialidade educativa dos contextos não escolares e ainda de práticas socioeducativas no contraturno escolar, aqueles que

advogam pela educação enquanto proteção assumem as comunidades e suas organizações como matrizes processuais de aprendizagem no/do território não escolar e, em alguns casos, pouco conhecida pelos professores e professoras escolares.

Guará (2009) vai defender a necessidade de ampliação do olhar sobre as possibilidades da educação para além da escola e aponta que isso não diminui e muito menos restringe sua importância e seu papel, apontando que as demandas da educação e da proteção poderiam ser mais bem atendidas com a articulação de saberes descobertos por outros meios e outras formas de educação.

Sob tal prerrogativa é que alguns grupos políticos e outros sociais, vinculados ao terceiro setor, defendem desenvolver o que entendem por educação integral, considerando-a enquanto uma alternativa de equidade e de proteção para os grupos e comunidades mais desfavorecidos da população, com o objetivo de buscar, em diferentes espaços sociais, a promoção e articulação da educação às demais políticas sociais.

Tal proposta leva em consideração uma concepção de educação integral pautada no binômio *educação/proteção integral*, que visa, através do desenvolvimento pleno do indivíduo, a garantir os direitos de aprender, de se desenvolver e de ser protegido. Concepção que ainda pauta-se na ideia de que é preciso integrar e articular programas educacionais e sociais que busquem atender, mais especificamente, crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, comprometidos em sua cidadania.

A crítica possível de ser feita é a de que, muitas vezes, as atividades desenvolvidas por esses setores não se inserem no contexto cotidiano da escola e muito menos acabam sendo do conhecimento dos professores e professoras, acarretando em práticas

que, apesar de desenvolvidas com os sujeitos do cotidiano escolar, deslocam-se da proposta do PPP de cada escola, favorecendo a fragmentação e ainda a fragilização da mesma.

Não estamos descartando a possibilidade da partilha de saberes com outras instituições nem tirando o mérito que tais ações possam ter nas comunidades onde se inserem, mas não podemos nos furtar do compromisso de lutar pela melhoria da escola pública, que pode acabar sendo prejudicada pela descentralização do seu papel na sociedade.

Enquanto escrevíamos o PPP da Escola Bom Pastor, as professoras comentaram que havia chegado à escola, por volta de 2008, a proposta de aderir ao programa Mais Educação. Porém, face às dimensões que ele abarcava e toda a sua problemática, ainda devido ao viés assistencialista, nas discussões realizadas nas reuniões pedagógicas, os sujeitos praticantes da escola haviam votado contra tal adesão.

Se o nosso objetivo nesta pesquisa é desinvisibilizar as práticas cotidianas que possam ser sentidas enquanto alternativas e potências do que iremos entender como uma educação integral emancipatória, mesmo que buscadas nas práticas que acontecem no *espaçotempo* da Escola Bom Pastor, daremos ênfase à noção de educação integral, que deriva da relação entre quantidade e qualidade de tempo de permanência na/com a escola.

Gonçalves e Petris (2007) trazem que o entendimento da educação integral enquanto pressuposto para uma formação integral do sujeito é a noção mais comum e que pressupõe considerarmos discentes e docentes em sua integralidade, considerá-los como sujeitos que possuem suas singularidades e, por esse motivo, cabe o movimento de repensar a escola e as práticas cotidianas a fim de que se possa favorecer a formação integral do cidadão.

Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, qual seja, a de socializar as novas gerações (GONÇALVES, 2008, p. 8).

Cavaliere (2002) nos auxilia no entendimento de que a educação integral como uma formação integral do sujeito é a “predisposição de receber os educandos como indivíduos multidimensionais” (p. 263), ou seja, considerar que todos possam ser atendidos desde suas necessidades básicas até as mais simbólicas, estando nas atividades exercidas, no decorrer da jornada escolar, a obtenção dos objetivos de uma educação integral em tempo integral.

Durante as rodas de conversas que tivemos, eu e os sujeitos praticantes chegamos a algumas noções que têm por base a formação integral enquanto necessidade de formar o sujeito para a vida em sociedade, buscando aliar criticidade, valores éticos e estéticos, sentindo a escola enquanto um *espaçotempo* contrário à mera reprodução de valores e conhecimentos hegemônicos. A formação integral estaria, ainda, associada ao entendimento de uma rede educativa que busque compreender e sistematizar a educação enquanto uma dimensão mais ampla e que alargue as criações cotidianas, potencializando-as e criando alternativas que se entranhem na/da integralidade constituída por nossas *açõespensamentosrelações*.

Roberta – Acho que a educação integral é para formar o sujeito, não só do conhecimento formal, e sim para a vida. Acho difícil e ao mesmo tempo “complicadamente” possível, porque temos que lidar com uma diversidade de pensamentos, ideias, opiniões e experiências das crianças.

Miriam – Mas aí que acho legal! Por exemplo, a minha preocupação é porque eu tenho uma formação de valores, que é diferente da sua, que é diferente do outro. Então, dentro do que eu acredito, busco fazer essa formação, criar a reflexão e trabalhar valores, mas busco respeitar e fazer com que eles tenham respeito a outras formas de se viver.

Bruna – Eu vejo que isso é um dos pontos principais para a formação do cidadão! Que é ter um convívio com o mundo e ter a percepção de que algo acontece fora e que está interno também. Qual é a realidade que ele está vivendo? Qual a cultura que ele está vivendo?

Roberta – Eu acho que aí entra a formação integral da criança, formação de atitudes, dos conhecimentos históricos...

Rosamélia – Você, no tempo integral, não quer dizer que, sendo professora de matemática, irá trabalhar apenas o conteúdo de matemática. Não pode ser assim! Eu sou educadora! Enquanto educadora, se for a hora de fazer a higiene bucal, eu vou fazer higiene bucal com eles e falar sobre isso. Se é hora do descanso, eu vou fazer a hora do descanso com eles ou então deixar que eles escolham ler um livro, pegar um joguinho, outra coisa do tipo. Se for uma hora de discutir uma questão mais séria, vou discutir, e assim a gente vai fazendo a escola no tempo integral e a formação integral deles, mostrando que a vida é feita de escolhas e de respeito à escolha do outro.

Podemos entender que em nossas práticas buscamos trabalhar uma noção de educação integral pautada pela sua prática, onde, a partir de um tema proposto, desenvolvemos nossos conhecimentos, mesmo em um simples momento de confecção de um mural para retratar a discussão realizada em sala de aula de acordo com a questão que elegemos discutir.

Obviamente, uma série de situações conflitantes e empecilhos atravessaram nossos *fazeressaberes* e, algumas vezes, dificultavam nossa tessitura em rede, mas sempre tentávamos fazer com que o meio formal de *ensinoaprendizagem* pudesse ser pensado e sentido em redes que não se limitassem aos movimentos de tessitura e que iriam ao encontro

A EMBP desenvolve atividades curriculares que foram definidas num processo coletivo, envolvendo educadores e educadoras (...). Tais atividades são planejadas em reuniões pedagógicas mensais quando há tempo hábil e no dia a dia da escola – através de orientações feitas em nosso cotidiano. Assim, para cada período avaliativo de acordo com o eixo-temático proposto, visa-se a realizar um Auditório Temático que apresente a toda comunidade as atividades trabalhadas em cada período avaliativo.
(JUIZ DE FORA, 2011, n.p.)

da partilha dessas redes quando, ao final de cada período avaliativo, realizássemos o que chamamos de Auditórios Temáticos.

Os auditórios centralizavam-se como um *espaçotempo* de partilha, um momento em que todas as turmas da escola divulgavam seus trabalhos e *fazeressaberes* tecidos acerca dos eixos-temáticos; e podemos dizer que, além das apresentações em si, os momentos que a antecediam se faziam como um grande ganho para a nossa proposta de educar integralmente alunos e alunas.

Durante o primeiro semestre de 2011, período do mergulho como pesquisador e que equivale a dois períodos avaliativos, os eixos-temáticos foram “cidadania” para o primeiro período e “identidade/diferença” no segundo. Tais eixos foram escolhidos e discutidos logo na primeira reunião pedagógica do ano de 2011. Na Escola Bom Pastor, acreditamos que, ao trabalhar as disciplinas do currículo pautadas por eixos-temáticos, facilitaria a tessitura do conhecimento em rede em nosso cotidiano.

No cotidiano da turma do 4º ano, ao preparar sua apresentação para o auditório sobre o tema cidadania, demonstrou ser rica e profícua, na esteira do que temos entendido como educação integral. Nesse dia, os alunos ensaiavam para cantar a música “Até Quando?”, de autoria do Gabriel, o Pensador para sua apresentação no auditório, cujo tema era cidadania.

Mirella – Eu tinha separado algumas músicas para trabalhar com eles, e tinha dúvidas mesmo de qual seria melhor, até fiquei com medo dessa música do Gabriel, o Pensador, por ela ser muito grande. Mas ela traz a discussão de cidadania. De você ter que se posicionar, de você não abaixar a cabeça, de você não se sujeitar a qualquer coisa, a não aceitar qualquer coisa que acontece. Você tem que brigar pelas coisas que você quer. Então eu tinha optado por essa

música, mas eu não quis simplesmente levar a música para sala e falar: “Olha, é essa que a gente vai ensaiar”. Aí eu falei: “Gente, a gente vai fazer um auditório sobre cidadania, eu pensei em trabalhar uma música. O que vocês acham?” Eles concordaram. “Alguém tem ideia de alguma música?” Aí o Carlos deu ideia de uma música, “Ser Brasileiro”, e ele cantou um pedaço da música. Eu entrei na internet na época, ouvi, mas eu não me lembro mais como era. Aí ele cantou um pedaço da música, eu falei assim: “O que vocês acharam da música?” A gente discutiu um pouco, e eu apresentei a minha e falei que seria legal fazer uma votação e disse: “Vamos votar. E olha, não é para votar na minha porque eu sou professora, é para votar na que vocês gostam mais”. Realmente, uns votaram na do Carlos, mas a maioria votou no Gabriel, o Pensador. Aí a gente resolveu, então, pela votação na sala, trabalhar com essa. Dei a letra para todos, colocaram a letra no caderno, e a gente discutiu frase por frase da música, o que queria dizer. Alguns pegaram um trecho da música e desenharam esse trecho, outros, com as palavras deles, escreveram e fizeram um desenho... Então a música foi trabalhada, para depois a gente começar a ensaiar.



Turma do 4º ano em ensaio da música “Até Quando?”.
(Fonte: Acervo Pessoal)

*Muda que quando a
gente muda o mundo
muda com a gente, A
gente muda o mundo
na mudança da mente,
E quando a mente
muda a gente anda
pra frente,
E quando a gente
manda ninguém
manda na gente!,
Na mudança de
postura a gente fica
mais seguro.
(Até Quando – Gabriel,
o Pensador)*

A imagem que pudemos fazer desse momento foi a da negociação de sentidos, onde a formação cidadã não estava contida na ideia de preparação para o futuro, mas sim em fazer a turma perceber o contexto em que estava inserida. O simples ato de realizar uma votação para escolher uma música, carregada de sentidos emancipatórios, para a apresentação demonstra que a vida escolar transcendeu padrões de submissão e hierarquização das relações entre discente e docente, entre discentes e docentes.

Bruna – Eu vejo que a relação como negociamos e discutimos as coisas que desejamos trabalhar é um dos pontos principais para a formação do cidadão. Porque, veja bem, a criança deve ter um convívio com o mundo de maneira que ela perceba que as escolhas feitas por nós fazem parte de algo que acontece fora e dentro da escola. A gente tem que expressar nossas escolhas de uma forma que, tanto na arte como na matemática, tenha a ver com os valores culturais. Acredito que, quando trabalhamos assim, estamos ligados à busca de uma formação da educação cidadã, de uma formação cultural. Até mesmo porque o aluno precisa entender as suas próprias necessidades e o que isso tem a ver com a realidade que ele está vivendo, com a cultura que ele está vivendo. Acho que isso tudo é também função nossa, enquanto professores, e da escola.

Sobre a multiplicidade de funções atribuídas à escola nos dias atuais, Moll (2009) discute que, representada por grandes desafios, trabalhar na perspectiva da educação integral é também praticar um cotidiano caracterizado por uma noção de formação da integralidade do ser humano, formação que requer o entendimento e a compreensão da escola em sua complexidade e ao mesmo tempo única em suas singularidades perante a totalidade escolar existente.

Se educar integralmente pressupõe formar o sujeito como um todo, outra característica que norteia a educação integral é encontrada na discussão da *articulação de conhecimentos e disciplinas* (GONÇALVES; PETRIS, 2006), ou seja, entender que as diferentes áreas de saber, disciplinas e aspectos teóricos possuem pontos convergentes em suas discussões.

Fazer a educação integral no/do/com o cotidiano escolar é *fazersaber* uma noção de educação que supere uma simples compartimentalização curricular dos conhecimentos em disciplinas. Nessa discussão, Coelho e Hora (2004) nos auxiliam a pensar quando apontam que se faz educação integral através de uma *diversificação curricular*, que é o conjunto de práticas tidas como diferenciadas devido à busca por descentralizar o processo disciplinar com a finalidade de constituir outras possibilidades de tessitura do conhecimento escolar.

Aqui começamos a perceber uma noção de educação integral em tempo integral que nos leva à necessidade de (re)pensar na forma como *pensamosfazemos* nossos planejamentos e programações curriculares. Mesmo que na grande maioria das vezes acabemos nos preocupando com a quantidade de informação, esquecendo a necessária qualidade dessa informação que desejamos divulgar nos cotidianos escolares, de certa maneira, existe o nosso desejo de superar a fragmentação, buscando na capacidade de criação cotidiana nossas noções e práticas como processos emancipatórios.

Podemos pensar que aliar a noção de educação integral como princípio na/da organização curricular recai sobre uma prática comum na Escola Bom Pastora ligada ao uso de eixos-temáticos para cada período avaliativo do calendário escolar. Isso, de certa maneira, apesar ainda de todas as nossas dificuldades e limitações, gera um questionamento

sobre a fragmentação do conhecimento, propondo a articulação curricular como caminho para a contemplação de experiências e conhecimentos diversos, bem como outras maneiras de se *ensinaraprender*.

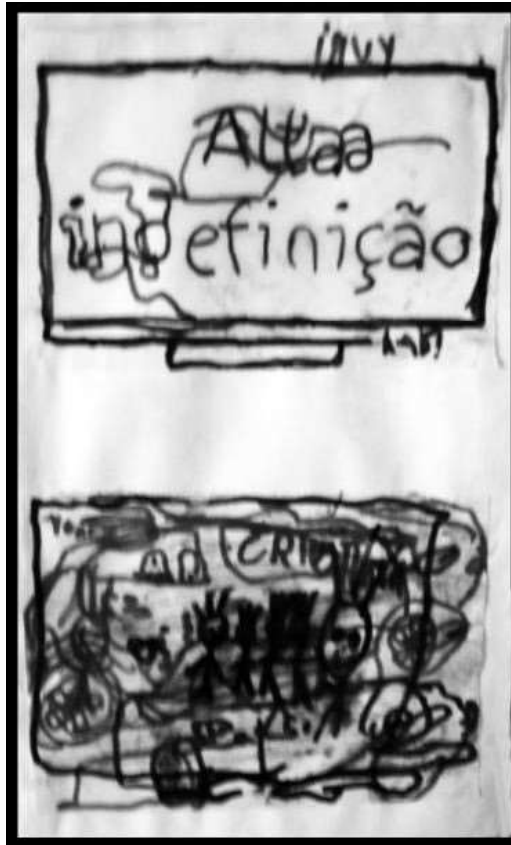
Cabe ainda ressaltarmos que, em nosso entendimento, uma educação integral não pode ser confundida com escola em tempo integral, ou seja, a educação integral pode ser entendida como uma alternativa conceitual de projeto educativo, enquanto que a escola em tempo integral seria um possível *espaçotempo* de trabalho deste projeto. Assim, a educação integral não é exclusiva de propostas que buscam na ampliação da jornada escolar consolidar tais aspectos, mas sim da educação como um todo.

Talvez coubesse aqui problematizar que consideramos estar nesta tessitura um caráter coletivo dos *fazeressaberes* cotidianos de uma educação integral emancipatória. A construção das próximas redes que compõem esta obra parte de iniciativas pessoais ou ainda de pequenas alianças demandadas pelo cotidiano da Escola Bom Pastor. A negociação de noções, de práticas e de *fazeressaberes* também teve seus momentos formais, de planejamento e registro, que foram discutidos coletivamente.

Algumas práticas trazidas nas redes de conversações mais adiante apresentam um pouco da busca pela pluralidade e pela diversidade de caminhos para pensarmos a emancipação social, caminhos que visam a nos levar a enxergar e sentir a irredutibilidade do mundo, assumindo que qualquer conhecimento praticado pelos sujeitos praticantes faz parte de uma totalidade inesgotável de sentidos em permanente diálogo. Sendo assim, que venham mais estes momentos para serem desinibilizados em suas alternativas, potências e, por que não, limitações...

*De nada adiantará
esticar a corda do
tempo: ela não
redimensionará,
obrigatoriamente,
esse espaço. E é,
nesse contexto, que
a educação integral
emerge como uma
perspectiva capaz de
ressignificar os tempos
e os espaços escolares.
(MOLL, 2009, p 18)*

Os conhecimentos praticados no/do/com o cotidiano



Alta indefinição.

Trabalho da disciplina de artes feito por um aluno do 2º ano.

Fonte: (Acervo Pessoal)

Através da aposta torna-se possível juntar cotidiano e utopia sem, no entanto, os dissolver um no outro. A utopia é o que falta ao cotidiano para nos dispersar de pensar na utopia. O ser humano não é apenas o ser humano e a sua circunstância, como ensina Ortega y Gasset (1987), é também o ser humano e o que falta na sua circunstância para ele ser plenamente humano.

(Santos, 2010, p. 554)

O conhecimento tornado invisível e inexistente

Subitamente, correu a notícia. E de repente me vi cercado por um enxame de meninos que exigiam, aos berros, que eu desenhasse em suas mãozinhas rachadas de sujeira e frio, pele de couro queimado: havia os que queriam um condor e uma serpente, outros preferiam periquitos ou corujas, e não faltava quem pedisse um fantasma ou um dragão.

E então, no meio daquele alvoroço, um desamparadozinho que não chegava a mais de um metro do chão mostrou-me um relógio desenhado com tinta negra em seu pulso:

– Quem mandou o relógio foi um tio meu, que mora em Lima – disse.

– E funciona direito? – perguntei.

– Atrasa um pouco – reconheceu.

(GALEANO, 2010, p. 39).

Quantas vezes não nos pegamos vivendo em sala de aula a situação acima? Quantas vezes tivemos de fazer inúmeros desenhos de dragões, carros e muitos outros a pedido das crianças na escola? Quantas vezes desenhamos relógios nos pulsos de nossos alunos e alunas, que, felizes da vida, brincam de ver as horas?

O trecho acima, escrito por Eduardo Galeano (2010), fez-me lembrar que, além de aguçar a imaginação das crianças, um simples desenho de relógio no pulso pode levar com que o seu portador crie em sua consciência redes de conhecimentos e com elas construir um mundo operado por símbolos nos quais ensaia e erra a sua maneira de se colocar na sociedade.

Ao ser questionado se o relógio desenhado funcionava direito, o menino de Galeano (2010) poderia simplesmente negar a existência do desenho

ou ainda afirmar a negação do adulto que pergunta sobre o funcionamento daquele símbolo, mas, para a nossa surpresa, o menino segue com a sua criação respondendo a pergunta como se o relógio de fato existisse.



Aluno escrevendo no quadro durante atividade na turma do 2º ano. Fonte: (Acervo Pessoal)

O fragmento de Galeano (2010) traz uma indagação interessante e nos coloca para pensar na maneira como nossos alunos e alunas têm buscado *pensarviversentir*, mas também como buscamos nos portar diante das tessituras de conhecimentos cotidianas que as crianças costumam fazer na escola.

Durante uma aula da turma do 2º ano com a Chrystiane em um dos dias de mergulho no/do/ com o cotidiano da Escola Bom Pastor, presenciei uma situação das relações com o conhecimento que sua turma teve com seus conhecimentos tecidos.

Nesse dia, a professora trabalhava uma atividade em grupo com a turma, na busca de realizar uma reescrita coletiva de uma história lida e trabalhada em aula anterior. Conforme eram chamados ao quadro de giz, o grupo de alunos e alunas escrevia

a sua versão da história, que previamente havia sido discutida entre os mesmos.

Enquanto a história era escrita no quadro, a turma copiava a nova versão em seus cadernos. Alguns que já estavam avançados na escrita faziam a atividade rapidamente, outros, como é comum em uma turma de 2º ano, apresentavam dificuldades em realizar a cópia e caminhar entre erros e acertos.

A professora cometia, de forma proposital, alguns erros e perguntava se a turma os percebia, alguns alunos e alunas apontavam as devidas correções. Nesse momento, um dos alunos, entre aqueles que possuem dificuldade de acompanhar a escrita no ritmo dos demais, ficou nervoso e começou a apagar tudo o que havia feito em seu caderno. Outro aluno chamou a professora e contou o que estava acontecendo. Chrystiane perguntou qual o motivo de ele apagar o que havia feito. O aluno respondeu que havia errado tudo, pois estava diferente da maneira que os demais alunos faziam.



Momento em que a professora conversa com o aluno que havia apagado sua atividade por supor estar errada.

(Fonte: Acervo Pessoal)

Como acompanhávamos a atividade, pudemos perceber que parte da reescrita inicial do aluno estava correta. A professora conversou com o aluno e, ao mesmo tempo, com todo o restante da turma, dizendo que devemos ter confiança naquilo que fazemos e não sair apagando o caderno sem saber se de fato está certo ou errado.

A atitude do aluno em apagar a atividade feita por simplesmente estar diferente das de seus colegas, ou ainda por supor que estava errado, exemplifica a maneira como somos marcados pelos preceitos modernos de tessitura do conhecimento e que levam à suposta certeza da não existência de outras maneiras de lidar com o conhecimento que produzimos. Acreditamos que o conhecimento produzido acaba por não ser validado face ao cientificismo e à racionalidade que o pressupõe, ou ainda, supostamente interpretado como sem valor, que acaba por ser negado ou tornar-se como invisível e inexistente.

A maneira como temos lidado com o conhecimento e como o mesmo vem sendo colocado nos *espaçostempos* em que vivemos acaba por também criar uma série de fatores que nos coloca com a sensação que estaríamos aparentemente inertes, improdutivos. No entanto, esse mesmo tempo é também de mudanças vertiginosas, que Santos (2009) aponta como um tempo no qual a possibilidade de se *fazercriar* novas alternativas é múltipla.

Santos (2010) afirma que, em sua origem, a ciência sempre teve a plena consciência de que os problemas mais importantes da existência humana escapavam de suas teias, ou seja, ela partilhava e enfrentava o problema de sua cientificidade, da verdade científica enquanto única e imutável. O autor aponta ainda que, a partir do século XIX, com a transformação da ciência em força do capital,

[...] por um lado, a hegemonia epistemológica da ciência converteu-a no único conhecimento válido e rigoroso. [...] os problemas existenciais foram reduzidos ao que deles pudesse ser dito cientificamente. (SANTOS, 2010, p. 528)

veio a ocorrer uma espécie de dupla redução na complexidade dos saberes.

Isso quer dizer que a própria ciência passou a se preocupar com apenas o que fosse comprovado cientificamente; o que levou à criação de categorias analíticas e à desconsideração de saberes cotidianos, sem se falar em certo reducionismo dos conhecimentos.

Toda a problemática dessa situação está no fato de que, enquanto conhecimento hegemônico, as concepções e categorias científicas acabaram por se estender a outros campos do saber, submetendo as mais diferentes áreas do conhecimento à aprovação de métodos analíticos e dicotômicos.

Uma espécie de *pensamento ortopédico* passou a tomar conta das disciplinas, fazendo com que os problemas, por cada uma delas tratados, fossem por elas impostas de formas exclusivas. Separado por áreas, o processo de monopolização epistemológica criado não viria a ocorrer sem contradições, e nessa esteira foi que surgiram as discrepâncias e as lacunas entre as perguntas fortes e as respostas fracas que caracterizam nossos dias atuais.

Compreender o conhecimento recorda-me ainda as formas como ele pode ser produzido socialmente, sobretudo em sua criação, enquanto paradigma seja dominante e/ou emergente. Uma primeira abordagem sobre a criação e produção de conhecimento existente vai ao encontro da maneira como a ciência o faz enquanto paradigma dominante.

Tal representação liga-se ao que Santos (2006a) aponta como um modelo de racionalidade gestado na revolução científica do século XVI e XVIII que, desenvolvido basicamente no molde e domínio das ciências naturais, se estenderia às ciências sociais, admitindo um modelo global de racionalidade científica que distingue duas formas de

As qualidades intrínsecas do objecto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar a qualidade em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. [...] O mundo é complicado e a mente humana não pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou. (SANTOS, 2006a, p. 27-28)

conhecimento: o científico, provado racionalmente por modelos e métodos; e o senso comum, onde todas as outras formas de expressões subjetivas eram desvalorizadas.

Enquanto modelo totalitário, o paradigma dominante negou o reconhecimento a outras formas de criação de conhecimentos que não fossem pautadas por seus princípios epistemológicos e regras metodológicas. Pressupondo uma visão de mundo como universal, o conhecimento tido como científico avançou com seus pressupostos de experimentação, privilegiando modelos de análise da sociedade únicos, onde o rigor científico aferir-se-ia pelo rigor de suas medições.

A partir do exposto, a criação e formulação de leis conduziram à natureza teórica do conhecimento. Estas, enquanto categorias de inteligibilidade repousam na formulação de um pressuposto de ordem e estabilidade linear em um mundo estatístico, um mundo ao qual o racionalismo cartesiano passou a decompor os elementos que o constituíam, transformando o mundo numa grande hipótese universal. A característica de compreensão liga-se à ideia do mundo como máquina. Com isso, seria possível estabelecer leis para a natureza, sendo capaz de prever leis para a sociedade.

Dentro da multiplicidade do mundo, mesmo que previamente negada pelo cientificismo moderno, existe a conflitualidade de leis e noções que acarretaram, na geração da crise do paradigma dominante.

Tal fato, de certo modo, deu-se pelo próprio avanço científico e das formas de se *pensarviversentir* no/do mundo, defendendo que a crise do paradigma dominante é não somente profunda como irreversível. Santos (2006a) aponta estar, nas condições teóricas do aprofundamento do conhecimento, a origem na qual se permitiu ver a fragilidade dos pilares sobre

os quais estavam fundados a modernidade e o conhecimento moderno.

A modernidade e a razão indolente que lhe é inerente, durante muito tempo nos levaram a acreditar que o conhecimento produzido e não validado, ou ainda diferente de um determinado padrão de racionalidade calcado no modelo científico natural, não merecia figurar na sociedade. Talvez, por esse motivo, o aluno teria apagado o que fez em seu caderno, uma vez que, enquanto conhecimento produzido, e supostamente tido como desviante da racionalidade dos demais, não poderia constar no seu material, lembrando que muitas vezes proferimos o discurso de que caderno é lugar de escrita e de conhecimentos corretos, onde a ordem e a linearidade devem prevalecer.

Se até então o modelo científico natural balizava o conhecimento das sociedades, com a crise dos paradigmas, espera-se que o modelo de entendimento das ciências humanas passe também a ser reformulado. Tendo em vista o próprio avanço e aprofundamento dos conhecimentos, conceitos e leis começam a ser questionados; e separações dicotomizantes da sociedade, na maioria das vezes, vêm sendo consideradas inúteis para abarcar todo conjunto de razões que englobavam o social. Assim, os limites do conhecimento moderno caracterizariam a crise do paradigma dominante, que, enquanto conhecimento mínimo e universal, descartava outras formas de conhecimento diferentes de suas razões.

Enquanto algo que surge num horizonte de múltiplas possibilidades, o paradigma emergente traz para a discussão e reflexão a coexistência de outras formas, conceitos e noções de conhecimento, através de um conjunto de teses que busca converter o conhecimento científico-natural em científico-social sem dicotomias epistemológicas; onde todo o conhecimento é considerado local e total, sem

Como qualquer conhecimento especializado e institucionalizado, a ciência tem o poder de definir situações que ultrapassam o conhecimento que delas detém. É por isso que a ciência pode impor como ausência.
(SANTOS, 2000, p. 107)

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente.
(SANTOS, 2006a, p. 48)

restrições fragmentárias e disciplinares; onde se torna possível que todo o conhecimento se configure como um autoconhecimento; entendendo-se que todo o conhecimento visa a constituir-se em senso comum.

Cabe destacar ainda que deriva um conflito do paradigma emergente e de suas influências, formulado por Santos (2006b), onde a oposição, também complementar, entre o conhecimento-regulação, cujos pontos extremos perpassam o caos (ignorância) e a ordem (conhecimento); e o conhecimento-emancipação, que circula entre o colonialismo (ignorância) e a solidariedade (conhecimento).

Pode-se assinalar que todas as formas de conhecimento implicam uma trajetória entre dois pontos, um designado por ignorância e o outro por saber. Os dois se distinguem pela forma como se caracterizam, uma vez que não há uma ignorância geral e nem um saber geral na condição pós-moderna.

Compõem o pilar da regulação o Estado, o mercado e a comunidade, enquanto no pilar da emancipação encontramos três formas de racionalidade: a estético-expressiva, a cognitivo-instrumental e, por último, a racionalidade prático-moral.

O fluxo entre o pilar da emancipação e o da regulação dar-se-á através da convergência entre modernidade e capitalismo e a conseqüente racionalização da vida coletiva baseada apenas na ciência moderna e no direito estatal moderno. Isso quer dizer que a sobreposição do conhecimento regulação sobre o conhecimento emancipação caminha pelas vias da imposição de uma racionalidade cognitivo-instrumental sobre as outras formas de racionalidade, bem como a imposição do princípio da regulação do mercado sobre os outros dois princípios, Estado e comunidade.

A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. (SANTOS, 2006a, p. 91)

Segundo Santos (2006b), o princípio da comunidade e a racionalidade estético-expressiva são as representações mais inacabadas da modernidade ocidental, e por isso seriam os princípios que poderiam colaborar para a construção de um novo pilar emancipatório que aponte um conhecimento prudente para uma vida decente, assentado em cinco dimensões: a solidariedade, a participação, o prazer, a autoria e a artefactualidade discursiva.

As dimensões da solidariedade e da participação estão relacionadas ao princípio da comunidade; e as outras três dimensões relacionam-se à racionalidade estético-expressiva. Trata-se de uma tentativa de ampliar as diferentes maneiras com a qual podemos nos colocar diante do conhecimento produzido e com ele legitimar ou regular nossas práticas cotidianas, que podem ser percebidas quando nos colocamos atentos a perceber a forma como nós lidamos com a diversidade epistemológica no/do mundo.

Por esse motivo, na próxima seção deste texto, buscamos tecer algumas das noções que puderam ser desinvisibilizadas no/do cotidiano da Escola Bom Pastor, bem como suas implicações para pensarmos na ressignificação do conhecimento enquanto meio para a promoção de uma educação integral em tempo integral pautada no prazer, na criação e na autoria dos conhecimentos cotidianos.

Algumas experiências estéticas

Mais um dia na Escola Bom Pastor, um dia como outro qualquer em que nós sujeitos praticantes buscávamos desenvolver nossos planejamentos e, através deles, trabalhar com os alunos e alunas da escola o que deveria ser eleito como primordial para a formação de cada um.

Terminado o meu horário de trabalho, comecei a preparar a máquina fotográfica e o caderno de

O conhecimento-emancipação, ao tornar-se senso comum, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que tal como o conhecimento deve traduzir-se em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. É esta que assinala os marcos da prudência à nossa aventura científica, sendo essa prudência o reconhecimento e o controle da insegurança. Tal como Descartes, no limiar da ciência moderna, exerceu a dúvida em vez de sofrer, nós, no limiar de um novo paradigma epistemológico, devemos exercer a insegurança ao invés de sofrer.

(SANTOS, 2009, p. 109)



Produções expostas no corredor da escola. (Fonte: Acervo Pessoal)

Essas histórias vão nos oferecer muitas possibilidades para melhor conhecê-los e compreendê-los. Sujeitos e objetos que ocupam as cenas, junto com o imaginário que os envolve, vão compondo as imagens que constituem esses espaços. Imagens que se oferecem como pistas sobre o “não-visível” nas escolas e que vão, também, nos formando cotidianamente. (MACEDO, 2007, p. 112)

anotações cotidianas da pesquisa para então seguir com o mergulho naquele *espaçotempo*. A caminho do segundo andar, comecei a contemplar alguns trabalhos que alunos e alunas haviam produzido durante as aulas e que foram expostos pelos corredores da escola.

Na época em que estava mergulhado para a tessitura da pesquisa, a escola ainda não havia passado pela pequena reforma para o início do ano de 2012. Várias paredes estavam com a pintura manchada, descascando, sujas e feias. As produções dos alunos e alunas expostas pelos corredores puderam ser entendidas como divulgação na/da escola, mas também como uma maneira de dar outra estética ao *espaçotempo* escolar.

Ao percorrer os corredores da escola, recordei-me de uma leitura do texto de Macedo (2007) que traz uma reflexão sobre as imagens criadas quando percorremos os *espaçotempos* e neles percebemos as narrativas tecidas a partir dos desenhos, textos, colagens e outros que expressam um pouco das emoções e razões que balizaram o momento daquelas produções.

Assim como Macedo (2007), busquei percorrer esses *espaçotempos* e deles captar algumas imagens fotográficas que podiam contar um pouco, ou não, a maneira como os sujeitos praticantes lidaram com o conhecimento e o buscaram ressignificar junto

aos alunos e alunas da escola, que carregavam suas marcas de ser/estar/sentir o mundo.

Podemos terem muitas possibilidades de leituras e usos dos murais, que apresentavam um pouco de nós, bem como aquilo que desejávamos ensinar/aprender. Nos/dos murais da escola Bom Pastor, encontramos diversas discussões que iam desde a importância de termos bons hábitos de higiene até a discussão sobre identidade/diferença, eixo-temático trabalhado durante aquele período.

Quero apontar neste momento a importância e a preocupação dos sujeitos praticantes em fazer com que, através dos murais, alunos e alunas pudessem dialogar entre si na busca de negociar a produção dos conhecimentos. Os valores que damos às produções expostas emergem com a preocupação que damos em ressignificar os *espaços/tempos* escolares e neles legitimar o conhecimento coletivamente produzido; e ainda apontam como, em diferentes olhares, estas podem ser percebidas como experiências estéticas de conhecimento.

Tais experiências estéticas de conhecimento sobre a identidade e diferença demonstram a maneira como os sujeitos praticantes buscam ressignificar o conhecimento no/do mundo. Enquanto contemplava os murais nos corredores, encontrei-me com a Profa. Bruna, da disciplina de Artes. Conversamos um pouco sobre como andavam as coisas na escola e como até então estávamos nos colocando como sujeitos praticantes na mesma, pois, em 2011, era o nosso primeiro ano nessa instituição de ensino.

Bruna e eu caminhávamos em direção à sala de aula da turma do 4º ano enquanto conversávamos sobre alguns aspectos relativos aos nossos trabalhos; trocávamos algumas ideias sobre o fato de que a disciplina de Artes poderia ser entendida de maneira contrária à simples produção de peças, artesanatos e desenhos em si.

Podemos pensar que as experiências estéticas que as professoras, junto com os seus alunos, realizam cotidianamente nas escolas muito podem nos dizer. Elas podem ser fontes de conhecimentos que pretendemos tecer sobre esses espaços/tempos, podem ser tratadas como pistas, que, quando entrelaçadas às histórias e imagens que temos na lembrança, produzem sentidos que passam também a fazer parte das redes de sujeitos que nos constituem. (MACEDO, 2007, p. 121)

Nesse momento, a professora relatou experiências suas de outras escolas, nas quais foi cobrada sobre o fato de a escola ter suas paredes “nuas” e quase sem exposições dos trabalhos de artes dos alunos e das alunas.

Perplexa com a situação, Bruna me relatou que sua preocupação com relação à disciplina de Artes era fazer com que os alunos percebessem e compreendessem o processo de criação artístico, e não apenas a produção do material final. Passando pelos corredores, a professora ia mostrando alguns trabalhos produzidos pelas outras turmas.

Bruna – Sabe, Rafael, algumas escolas têm essa preocupação de emolduração, do trabalho pronto e exposto para apenas decorar ou enfeitar a escola. Nem toda atividade que eu faço em sala de aula é exposta, porque eu encaro como exercício, e a gente não tem que levar toda a obra como uma obra-prima... A obra-prima está em qualquer lugar, está na escola, está no museu, está na rua, está em casa... basta ter atenção do olhar, como ela é percebida e interpretada para o mundo. Da maneira como os alunos colocam, às vezes eu acho assim: que há trabalhos que são verdadeiras obras-primas. E eu me recuso a expor simplesmente como decoração. Eu posso sim valorizar a percepção dele, mas sem colocar em qualquer canto de uma parede; valorizar a percepção dele é fazer com que outras pessoas também percebam esse trabalho que ele teve. Esse é o problema da escola, como é vista também a arte pelos professores, por diretores, por gestores. Como é vista essa concepção artística? Eu não proponho uma atividade como uma fôrma pronta. Eu fico me policiando para não ir ao quadro e fazer qualquer coisa, porque, se eu crio um risco no quadro, já é algo para eles copiarem, eles se sentirem influenciados. E eu não quero influenciar em nada, eu quero

que surja deles. Eu só quero que eles sejam influenciados pelo mundo onde eles vivem e a maneira como percebem suas vivências. Acredito que assim podemos criar e formar uma concepção estética crítica

Da conversa com a Profa. Bruna, percebemos que a mesma passou constantemente por determinadas incompreensões acerca do desenvolvimento dos trabalhos da disciplina sob sua responsabilidade, uma vez que, durante muito tempo, a relação da arte com a educação foi permeada pela noção apenas de que a mesma serviria para capacitar tecnicamente ou ainda ter todo o conhecimento da sua área de trabalho reduzido a uma mera atividade manual a ser exposta sem nenhum sentido.

Loponte (2011) corrobora a situação narrada pela professora quando aponta que a arte na educação acaba sendo uma área ainda marginalizada no currículo ou considerada como atividade extracurricular, sem importância e vivida como acessória ou alentadora das disciplinas consideradas importantes. O que aponta outros horizontes, segundo a autora, é o fato de a arte, sobretudo a arte no campo da educação, ter seus avanços nas discussões do seu papel no cotidiano escolar.

A capacitação artística e técnica para os alunos pode até ter a sua importância, no entanto, a sensibilidade estético-expressiva tem papel primordial no processo de formação das crianças. Em seu ponto de vista, a arte na educação vem para auxiliar na construção de uma maneira crítica de se compreender modelos e referenciais estéticos de forma ética.

Muitas vezes a arte que entra na escola é uma "arte" consoladora, confortável, edulcorada, descafeinada, presente em decorações de datas comemorativas, recurso para outras disciplinas, pecinhas e musiquinhas para mostrar aos pais e mães, cópias de girassóis de Van Gogh pelas paredes e tudo mais que a criatividade "pedagógica" permitir. (LOPONTE, 2011, p. 40)



*Aula de artes na turma do 4º ano.
(Fonte: Acervo Pessoal)*

Acompanhava a aula da professora na turma do 4º ano, e Bruna mostrava-me como as crianças literalmente utilizavam o corpo no processo de produção de murais artísticos com base em fotografia de casarões de Juiz de Fora. Nesse momento, pude notar uma empolgação na fala da professora que começou a exemplificar várias teorias das artes que naquele momento os alunos e as alunas utilizavam sem perceber.

As crianças rolavam, sentavam e se posicionavam de diferentes maneiras no chão para chegarem ao resultado que desejavam. Naquele momento, a professora mencionou que, na pintura, existem dois principais focos e que o chão era um deles, mas seu desejo era que os alunos e as alunas pintassem os murais em pé para, nesse movimento, ter uma experiência estética.

Segundo a professora, no chão existe uma perspectiva pós-moderna de trabalho na qual a visão da extensão, a visão de um mundo extenso prevê uma pintura sem limitações e delimitações, na qual o processo apresenta-se amplo em suas expressões. O desejo em trabalhar com a pintura em pé expressava a perspectiva da visão de uma janela, de uma moldura; e a professora queria trabalhar a diferenciação desses dois modelos. No entanto, a falta de cavaletes e o espaço físico da sala em divisórias de madeira dificultavam.

Percebemos que uma maior compreensão da arte enquanto área de saber, estando contextualizada nas mais diferentes formas e maneiras nas/das vidas dos alunos, demonstra estar pautada por uma racionalidade estético-expressiva, designa-se como um conhecimento emancipatório por residir nos prazeres da autoria e da solidariedade e por trazer à tona formas de expressão diferentes daquelas compreendidas pela racionalidade regulatória, assente em noções do senso comum de cada criança.

Inserido no mesmo contexto, o Prof. Alex, da disciplina de Teatro, apontou enfrentar situações parecidas com relação ao entendimento da função da sua área de atuação na/da escola. Quando conversamos sobre as suas aulas, o professor apontou que existia um conflito muito grande em relação à forma de preparar as suas atividades.

Para o professor, trabalhar o Teatro na educação era como viver com uma espécie de conflito entre a técnica e a emoção. Cuidar de um espetáculo teatral dotado de detalhes tecnicamente coerentes, fazer com que, através dos ensaios e da preparação para as apresentações, os alunos e as alunas possam perceber o mundo de outra forma. E ainda buscar, de maneira interdisciplinar, trabalhar com as outras áreas de conhecimento.

A experiência estética é aquela que sensibiliza, que emociona, não tem a ver necessariamente com o belo, com a contemplação de uma obra de arte, com um estado de transe que supostamente traz inspiração para o artista executar a sua obra. Experimentar algo esteticamente supõe impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos. É o que brota à flor da pele, é o que me salta aos olhos, é o que me bole por dentro e me aperta o peito, é o que não tem medida, nem receita. (OSWALD, 2011, p. 25)

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão de mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajectórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante [...]. O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a acção que produza rupturas significativas no real. (SANTOS, 2004, p. 57)

Para ambos os sujeitos praticantes, Alex e Bruna, as artes podem ser excelentes catalisadoras de experiências estéticas dos modos de vida e da própria maneira de se colocar no mundo, vão ao encontro do que Loponte (2011) aponta como alternativa de percebimento das artes em suas múltiplas possibilidades de se filiar no currículo e nas demais disciplinas, onde arte e experiência estética possam sacudir as ideias comuns e ambicionar uma formação arejada e inquieta, que ilumina nossos dias nos pequenos gestos, metáforas e desejos.

A preocupação de Alex e Bruna no que se refere à maneira com a qual buscavam lidar com os conhecimentos que praticavam e *ensinavam/aprendiam* pode ser desinvisibilizada na discussão que Santos (2006b) faz quando toma a racionalidade estético-expressiva como catalisadora do conhecimento-emancipação, tendo a autoria e a artefactualidade discursiva como pilares que a dimensionam. Ambos buscavam trabalhar e servir de caminhos para driblar os fatores regulatórios que lhes eram (im)postos.

Nas conversas e vivências que tivemos no/do/ com o cotidiano da Escola Bom Pastor, é perceptível que alguns preceitos modernos, teorizantes e que impõem práticas padronizadas e homogêneas coexistem com o desejo, a força e a coragem de realizar práticas cunhadas em um sentido emancipatório. Se a opção for por uma racionalidade estético-expressiva que fomente o conhecimento-emancipação, as práticas centradas nessa alternativa de trabalho encontram caminhos potentes e problematizadores do *status quo* do conhecimento escolar.

É preciso sinalizar que a noção trabalhada não se limita apenas ao trabalho das artes e do teatro, porém, nossa tessitura, optamos por considerar as dimensões discutidas anteriormente e trabalhadas na desinvisibilização das experiências estéticas cotidianas na Escola Bom Pastor.

Cabe apontar que a Escola Bom Pastor não está isenta de cobranças e nuances do conhecimento-regulação em suas práticas. No entanto, pudemos perceber a preocupação com a qual os sujeitos praticantes buscam fazer com que as atividades de todas as disciplinas dialoguem e superem a fragmentação disciplinar, que é comum e inerente aos cotidianos escolares.

Conhecimentos, solidariedade e partilha

Quando pensamos o conhecimento sob a ótica da emancipação, precisamos ter em mente que a imersão dos sujeitos praticantes e sua relação com os alunos e alunas tecidas cotidianamente aponta as maneiras pelas quais todos os envolvidos buscaram construir o mundo em que vivem, seja pautado pela exacerbação das diferentes formas de senti-lo, seja pautado pela maneira com que deixamos nos levar pela razão indolente que a todo o momento nos cerceia.

Compreender o cotidiano escolar enquanto um *espaçotempo* de negociação de sentidos, *fazeressaberes* e conhecimentos sempre é algo desafiador, na medida em que isso possa representar um encontro com aquilo que nos é mais próximo, ou seja, com nós mesmos, com nossas práticas, nossas artes de lidar e de relacionar com a alteridade e de enxergar os momentos de contradição e compreensão da importância de fazer deste *espaçotempo* um local onde more a solidariedade e a partilha.

Em uma terça-feira do mês de maio de 2011, quando terminado meu horário de aulas na escola, caminhei para acompanhar um pouco os trabalhos realizados pela Profa. Miriam e os alunos e as alunas da turma do 5º ano (turma A). Nesse dia, eram tecidos e praticados conhecimentos da disciplina de matemática através de um jogo chamado “Dez não pode”.



Turma do 5º ano A durante o jogo. (Fonte: Acervo Pessoal)

O jogo consistia na utilização de um envelope com operações matemáticas e do material dourado para a sua resolução e no estabelecimento de comparações para a realização de trocas das peças que representavam as unidades, dezenas e centenas correspondentes aos resultados das operações.

Miriam explicou aos alunos as regras daquele jogo e pediu para a turma se organizar em dois grupos. Cada grupo deveria eleger um “bancário”, que seria responsável por receber os valores acertados e, juntamente com os demais, fazer as comparações necessárias para a permuta das peças, quando necessário.

Ao se reunir e decidir como seria a divisão dos grupos, a turma rapidamente negociou que ficaria separada por uma linha imaginária no meio da sala. Não importava se os grupos ficariam separados das pessoas com quem tinham mais afinidade, afinal, na fala deles, “*nós somos uma turma só*”. O jogo transcorria e, contrariamente ao que nós supúnhamos, em nenhum momento houve rivalidade entre os grupos e, muito menos, uma competição para saber quem acertava e/ou negociava mais os valores das operações sorteadas.

Atividades que demandam competição, na maioria das vezes, promovem a divisão e ânimos acirrados pela disputa, como poderíamos ter suposto. Porém, nesta turma, e apesar de estar dividida em dois grupos aparentemente rivais, havia uma total partilha dos saberes matemáticos postos pelas operações sorteadas, na medida em que os grupos se auxiliavam na construção e definição das respostas e permuta das peças do material dourado, onde o resultado final e total de pontos de cada grupo, para minha surpresa, foi a última preocupação de todos, que sempre vibravam com o resultado de ambos os grupos.

A turma buscava tecer o conhecimento e, com ele, participar da atividade proposta pela Miriam. Aqui entendido o exercício como uma alternativa de trabalho contrária a uma mera competição inerente ao jogo, pudemos perceber que o jogo ainda primava pela coletividade, representada pela atitude dos alunos de que qualquer grupo pudesse ganhar, pouco importando a forma como estavam divididos.

Por mais banal que possa parecer a atitude da turma, que inicialmente passa despercebida aos nossos sentidos, corrobora com o que Santos (2006b) define como a construção de um conhecimento-emancipação, onde a participação e a solidariedade pautadas pelo princípio da comunidade apontam as possibilidades de serem instauradas alternativas de trabalho cotidianas em que os sujeitos envolvidos exerçam de maneira dialética uma não colonização do saber operado em cada grupo.

Para Santos (2006b), a dimensão da participação trata do reconhecimento da limitação imposta por uma definição restrita do espaço político. A proposta de trazer esse novo senso

comum assenta em evidenciar a possibilidade de repolitização da vida coletiva.

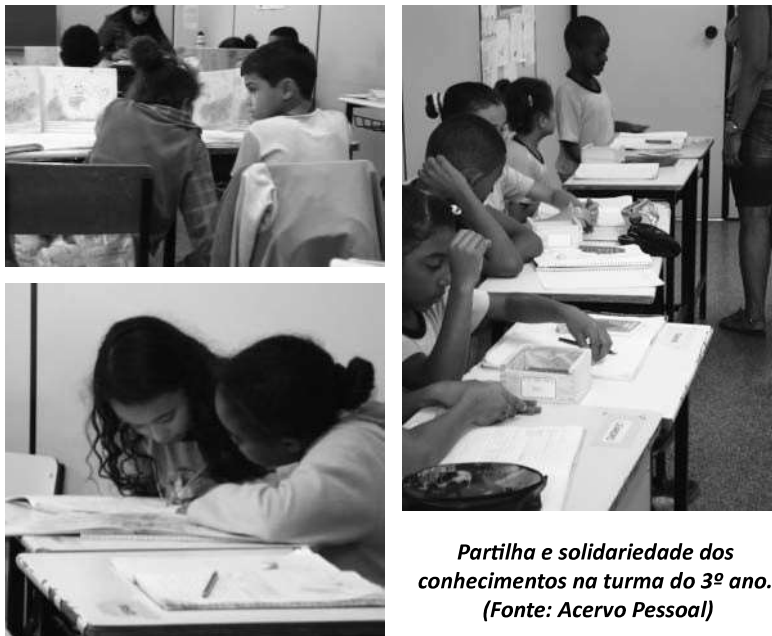
O que os alunos e as alunas fizeram pode ser elucidado como uma tentativa de ampliar os *espaçotempos* de ação de seus saberes, havendo o esforço centrado em perceber um caminho contrário à mera competitividade, criando espaços potentes para a construção de conhecimentos e percepções contrários aos impostos pelo paradigma moderno.

Se por comunidade podemos entender um *espaçotempo* em que um ou mais grupos habitam e que são submetidos por uma mesma regra entre suas relações, podemos dizer que a microcomunidade instaurada na Escola Bom Pastor anunciou os princípios de responsabilidade, dos quais não podemos nos furtar, pautados pelo sentimento de pertencimento a um grupo, que demanda um novo senso de responsabilidade (SANTOS, 2006b).

Ao caminhar por outras turmas da escola, pudemos ir percebendo que, cada uma a sua maneira, buscava exercer o conhecimento de modo solidário, ajudando uns aos outros, seja em tarefas individuais ou ainda em trabalhos coletivos desenvolvidos pelos professores e pelas professoras.

Na turma do 3º ano da Profa. Delianni, notamos a mesma preocupação entre os alunos e as alunas, fato que, segundo a própria professora, em muitas ocasiões, não lhes é solicitado o auxílio a outros colegas, e a iniciativa acaba partindo das crianças. Creio que talvez seja o fato de ficarem em tempo integral juntas na escola, um dos fatores, não sendo o único, porém demandando uma relação mais íntima e próxima no sentido da partilha de saberes.

O novo princípio da responsabilidade reside no Sorge, na preocupação ou cuidado que nos coloca no centro de tudo o que acontece e nos torna responsáveis pelo outro, seja ele um ser humano, um grupo social, a natureza, etc. (SANTOS, 2006b, p. 112)



*Partilha e solidariedade dos conhecimentos na turma do 3º ano.
(Fonte: Acervo Pessoal)*

Uma característica peculiar na/da prática de Delianni é organizar a sala de aula com as carteiras em formato de arena e não como plateia, onde a turma se posicionaria frente ao professor, suposto detentor do conhecimento a ser passado para os alunos.

A inversão na utilização do espaço, apontada aqui como uma potente maneira de ressignificar as relações cotidianas da turma, também pode ser discutida a partir do que Frago e Escolano (2001) propõem quando discutem a dimensão do espaço da sala de aula e as relações que nele podem se estabelecer.

O que entra em jogo nas noções trazidas pelos autores é que o espaço escolar não é neutro e pode possuir diferentes dimensões no seu mesmo lugar, ou seja, em uma escola pode e vai haver diferentes usos do espaço, independentemente se todos os espaços ocupam o mesmo lugar.

A ordenação do espaço e sua configuração constituem elementos significativos, visto que todo

espaço é um lugar percebido e possui percepções culturais e até mesmo lugares. A interpretação do espaço da sala de aula de Delianni denota outro uso do ambiente no lugar da escola. (FRAGO; ESCOLANO, 2001)

O fato de a turma não se posicionar de maneira alinhada e dando as costas para os que se sentam em mesas atrás das suas, traz a representação de um espaço que contempla a comunicação efetiva entre os alunos e as alunas e ainda permite que todos possam perceber a sua inserção nos diálogos e processos de *ensinaraprender* cotidianos.

“Mudar de lugar os objetos e os usuários de uma sala de aula é apenas uma mudança na sala de aula ou nos coloca diante de outra sala de aula?” (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p.78).

Podemos responder que se um professor apenas muda a sala, mas não muda a sua postura diante da mesma e ainda se posiciona enquanto sujeito detentor do conhecimento e os alunos como simples tábulas rasas, não haverá mudança física de lugar que possa fomentar uma resignificação das relações ali mantidas.

Agora, se a mudança traz consigo uma razão, como a de Delianni, onde mudar a lógica do posicionamento das carteiras em sala de aula, além de favorecer a comunicação entre ela e a turma, fez com que todos conseguissem ver uns aos outros e, com isso, os fez posicionarem-se diante de outra sala de aula, temos aqui uma potente resposta.

Até então falamos da dimensão do conhecimento solidariedade e da reconfiguração simbólica e física do espaço, junto à complexidade que envolve a vida escolar cotidiana e que favorece a noção de responsabilidade entre os alunos e as alunas. Encontramos nas práticas da Escola Bom Pastor caminhos pelos quais a forma de saber tecida em comunidade aponta a noção de redes de sujeitos.

Afinal, as turmas do 3º e 5º anos da escola, regidas por Delianni e Miriam, bem como as demais professoras, cada qual a sua maneira, constituem suas redes que negociam conhecimentos e ações.

Quando tocamos nesse assunto com os sujeitos praticantes nas redes de conversações que fizemos, tivemos posicionamentos que nos permitiram vislumbrar as discussões realizadas até então. No entanto, a Profa. Roberta nos colocou “uma pulga atrás da orelha” quando problematizou até que ponto o auxílio e as atitudes colaborativas podem ou não marcar a identidade daquele aluno que sempre precisa de ajuda.

Roberta – É o seguinte. Eu falei com o Rafael na outra conversa que tivemos que fico num conflito muito grande com essa coisa de aluno sempre ajudar aluno. Fico pensando que às vezes isso pode marcar o aluno que está sempre precisando de ajuda como alguém que não sabe e por isso é diferente da turma. Eu também não sei se acontece de fato, mas fico pensando se por acaso acontece.

Alex – Isso é algo em que precisamos pensar...

Roberta – Eu fico pensando no Thiago, como ele está se sentindo nessa situação de sempre ser o ajudado! Funciona ajudar? Funciona, eles melhoram muito, lógico. Mas eu fico pensando nisso, como ele recebe e como ele pensa isso... Ele está sempre precisando da ajuda de alguém.

Alex – Eu já vivenciei algo parecido com o Thiago. Os meninos falavam: “Não, tio, entrega o texto para essa pessoa que ajuda o Thiago a decorar a fazer as coisas”. E eu percebi que ele se sentiu muito acuado por isso tudo, não sei se por causa da ajuda ou se porque ele realmente não consegue... Então, por outro lado, pode acontecer isso com eles, da turma marcar e aí não vai ser uma coisa positiva.

Miriam – Eu falo tanto com os meninos que todo mundo está ali para aprender. Quando nós fazemos reescrita, pego um trabalho de produção de texto que teve mais problema e converso com o aluno antes. “Eu vou pegar o seu texto, você vai ser o autor desse trabalho.” E aí acontece de todos quererem: “Por favor, faz com o meu.” Até quem tem menos problema na escrita.

Roberta – Eu combinei isso com eles também, para todo mundo participar, a gente faz um sorteio. Então cada semana a gente vai fazer a reescrita de uma produção de texto, todos participam, pois não deixo os números repetirem. É. Não tem esse problema não. Eu é que fico meio neurótica.

Alex – É questão de a gente ponderar também, o que é mais importante? Estimular essa cooperação solidária ou ficar com essa preocupação excessiva da gente com o que o aluno está sentindo? Se pudesse trabalhar esse outro de uma forma particular, mas aí acho que marca muito mais porque, quando o aluno sai para atendimento individualizado, ele sai do coletivo da turma. Mas estimular essa cooperação dentro da turma, estimular esse desejo de uns ajudarem os outros... Eu acho que é o objetivo maior da escola.

Rafael – Uma coisa que eu queria trazer é o fato de pensarmos também em apontar para as turmas que cada um sabe uma coisa que o outro ainda não sabe. Cada aluno aprende com um ritmo e tem uma potencialidade que pode e vai servir para ajudar o outro. Sabe, acho que precisamos cada vez mais mostrar para as crianças que todos possuem saberes que se complementam. O conflito da Roberta é legítimo, porque precisamos estar atentos a ele e nos policiarmos para dosar até que ponto está havendo marcação de posições ou não...

Miriam – Estou pensando aqui que é isso mesmo... Esse aluno que vai ser ajudado, ele também tem potencialidades! Eu acho que cada professor deve pegar esse momento desse aluno e mostrar isso, então vai trabalhando aquilo e ele já não vai ser rotulado. Eu faço isso com o Paulo, ele na música e na dança se destaca, então eu tento: “Pablo, você decora a música muito rápido”. Ele entende direitinho o que a música quer passar. Faço isso porque o Pablo é um aluno que está sendo ajudado na matemática sempre, mas que ajuda os demais em outras ocasiões.

Rafael – Eu acho assim, o que a Miriam falou esbarra numa coisa interessante, que existem saberes que coexistem dentro de cada um, todo mundo é bom em alguma coisa, ninguém é bom 100% em tudo...

Alex – Porque a diferença já é natural, ela já existe, não precisa que a gente faça nada por isso. Agora, acho muito importante esse ambiente de ajuda, dependendo também de como o professor trabalha isso, pois, se ele reforça essa diferença ou se ele trabalha de uma forma negativa, realmente isso vai depois trazer algum problema.

A problematização feita a respeito da solidariedade e da partilha de *fazeressaberes* em sala de aula esbarra na discussão que Santos (2006b) traz quando aponta que é preciso revalorizar, no princípio da comunidade, a ideia de igual sem mesmidade, bem como a noção de que dentro da autonomia e individualidade de cada aluno pode haver o princípio da solidariedade.

O *espaçotempo* escolar não pode ser reduzido a uma única busca de forma evidentemente reducionista da diversidade de sujeitos e seus *fazeressaberes* neles existentes, pois as integralidades

que as redes de sujeitos trazem na/para a partilha de saberes não poderia ser melhor para disparar uma reflexão com base na diversidade epistemológica do mundo e dos sujeitos que o compõem.

Se formamos uma *rede de sujeitos*, torna-se imprescindível perceber a pluralidade de necessidades que demandamos e abarcar essa totalidade. Isso não significa, porém, apenas tolerar o outro que precisa de ajuda e muito menos o outro, o ajudante, pois é possível tolerar negando e invisibilizando a existência de ambos.

Oliveira (2006) nos ajuda a desinvisibilizar que as práticas cotidianas apresentadas até então trazem consigo uma experiência pedagógica em que, através de exercícios retrospectivos e prospectivos, se possa permitir a imaginação de um vasto campo de possibilidades abertos no/do cotidiano escolar. Aqui incluímos o cotidiano na/da educação integral no qual habitamos.

Enquanto alternativa de trabalho, não podemos simplesmente repetir o que o conhecimento-regulação busca fazer, baseando-se na opressão e no aprisionamento monolítico de outras maneiras pelas quais se é possível tecer o conhecimento, o que acaba sendo inerente à razão indolente que o acompanha.

A razão que sendo indolente é arrogante e impotente também é uma *razão metonímica* porque, ao tomar a parte pelo todo, e, junto disto, contrai, diminui, subtrai o presente e suas ações, não nos permitindo ter uma visão ampla deste. Por tal motivo, quando exercida sobre as práticas sociais, cria a noção de que tudo e todos se configuram em apenas uma totalidade como se fôssemos uma humanidade apenas e com isso tivéssemos somente características simétricas e lineares.

Na luta por uma superação da razão, que acaba tornando invisível a multiplicidade e as nuances

Todos nós, cada um de nós, é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjectividades correspondentes às várias formas básicas de poder que circulam na sociedade. Somos um arquipélago de subjectividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e colectivas.
(SANTOS, 2006b, p. 107)

[...] então esse conceito de razão metonímica contrai o presente porque deixa de fora muita realidade, e, deixá-las de fora, ao torná-las invisíveis, desperdiça a experiência.
(SANTOS, 2007b, p. 26)

emancipatórias, podemos nos centrar no combate à razão metonímica ao levar para sua compreensão o seu próprio limite, ou seja, mostrar que partes que constituem o todo social podem ser compreendidas quando trabalhamos por uma ecologia de saberes, onde podem ser encontradas as alternativas de trabalho para a superação da monocultura do saber (SANTOS, 2008).

A *monocultura do saber*, que pressupõe reconhecer como válidos apenas os tipos de conhecimentos que podem ser pautados e legitimados segundo o modelo técnico-científico, baliza a lógica de ação cujo critério está em validar o conhecimento. Produzidos como não existentes, os saberes não formais são ignorados, tendo em vista sua falta de credibilidade científica, e, com isso, outros conhecimentos são reduzidos e contraídos.

Apontando como via de superação, a *ecologia de saberes* pode ser entendida como o exercício para reverter o que é tido como não existente e ignorado pela monocultura numa transformação da ignorância em saber aplicada através da identificação dos contextos das práticas onde cada saber é operado.

O caminho é transformar o saber ignorado pela monocultura apresentada em saber aplicado, sentido/vivido cotidianamente, onde a superação e a instalação de uma ecologia de saberes lutam contra os epistemicídios cometidos pelas verdades e totalidades modernas, até mesmo a tudo aquilo que julgamos saber e já conhecer.

Se aqui buscamos desinvisibilizar as alternativas e potências de uma educação integral emancipatória, faz-se mais do que necessário continuar a promoção de *fazeressaberes* centrada na ressignificação dos conhecimentos praticados, das experiências estéticas, da solidariedade, da partilha e da negociação de saberes, bem como no reconhecimento de que

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Como não há ignorância em geral, as ignorâncias são tão heterogêneas, autônomas e interdependentes quantos os saberes. (SANTOS, 2008, p. 157)

somos sujeitos complementares no todo social em que nos constituímos.

A que se buscar maior visibilidade para as práticas cotidianas que ofereçam possíveis desdobramentos de uma proposta de educação integral, a partir de distintos saberes, seja em suas particularidades e/ou, ainda, ao mesmo tempo, permitindo interfaces complementares, pois é no conjunto que nossas experiências e *fazeressaberes* vão ao encontro da formação integral do sujeito.

Identities and differences: formation of subjectivities no/do/com o cotidiano



*Sujeitos e Identidades: produção de artes elaborada por alunos da escola.
(Fonte: Acervo da Escola Bom Pastor)*

**Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.
Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos
descaracteriza.
(Boaventura de Souza Santos)**

As diferenças (des)naturalizadas

No capítulo anterior, trabalhamos a noção sobre as redes de sujeitos formadas em nossas relações, que juntas vão compor arquipélagos de subjetividades e sustentar uma discussão que alargue as possibilidades de percepção dessas redes nos/dos cotidianos escolares. Porém, a pluralidade dessas redes não terá as mesmas múltiplas possibilidades quando se tenta uniformizar e padronizar em uma totalidade única a diferença nela inserida, e um caminho possível é a percepção de que muita coisa estará fora deste todo supostamente uniforme.

Nas redes de sujeitos compostas cotidianamente, encontram-se fragmentos e, por que não, os fios, às vezes iguais, às vezes parecidos, e muitas vezes diferentes, que juntos dão o sentido e mostram a força e a capacidade que podemos ter. No entanto, ainda temos anúncios que buscam regular a percepção e o alinhamento dos fios de nossas redes fazendo com que ora passem despercebidos, por terem-se tornado invisíveis, ou ora acabam por “gritar”, dada a riqueza e pluralidade que o distingue dos demais.

No cotidiano escolar, somos encharcados por discursos que buscam legitimar as diferenças e, com isso, promovem não apenas a reflexão em si desse fato, como também a naturalização das nossas diferenças com a promoção da noção que “ser diferente é normal”.

Ser diferente é normal, e isso é um fato, porém, quando o diferente normalizado começa a passar sem expressão diante dos nossos sentidos, cremos que tem início o processo pelo qual as diferenças tornam-se ou ainda são tornadas invisíveis e, nesse caminho, acabam sendo negligenciadas e excluídas.

Da razão indolente discutida por Santos (2008) deriva também uma *razão metonímica* que opera no sentido de fazer com que o mundo e as redes

de sujeitos que nele habitam sejam percebidos através de uma única racionalidade possível, onde a totalidade de expressões, sujeitos e conhecimentos passam a ser não existentes perante um padrão de entendimento enrijecido.

No que se refere à diferença, a razão metonímica cria parâmetros que a ocultam e a naturalizam, promovendo a distribuição das redes de sujeitos em hierarquias. A *monocultura da naturalização das diferenças* passa a atuar no mundo exacerbando a exclusão através da inferiorização de classe, gênero, raça, orientação sexual etc., onde a estratificação social é realizada, alocando cada sujeito em seu suposto “devido lugar”, sendo sua característica primordial seguir a negação do pensamento acerca da diferença que ao mesmo tempo nos iguala e nos diferencia.

A partir das redes de conversações que tecemos com o uso das imagens fotográficas, traremos uma situação que vivemos no cotidiano da turma do 5º ano B. Naquele dia, uma situação que pode ser entendida como a naturalização da diferença levou com que uma atividade lúdica da matemática perpetuasse padrões estereotipados acerca da sexualidade masculina.

Antes de adentrar na narrativa do cotidiano em si, precisamos esclarecer que não estamos fazendo juízo de valor com relação ao desdobramento que a atividade possui, mas sim pretendemos trazer à tona como, em pequenos gestos, às vezes até mesmo proferidos mecanicamente, podem estar nuances da naturalização da diferença em nossas redes de sujeitos e que trazem implicações para a reflexão posterior à ação, promovendo potências e alternativas para a (des)naturalização das diferenças.

Uma sexta-feira de maio de 2011, aula de matemática no cotidiano da turma do 5º B, regida pela profa. Vanessa. Como era de seu costume, a professora iniciou a aula escrevendo no quadro de

giz o pensamento do dia e, juntamente com a turma, teceu algumas reflexões sobre o trecho citado.



Início da aula no 5º ano B. (Fonte: Acervo Pessoal)

A turma e a professora haviam percebido a necessidade de pensar o que falamos e fazemos, afinal tudo na vida tem consequências e gera situações que podem nos colocar no estado de negar aquilo que afirmamos ou ainda de criar conflitos desnecessários.

Vanessa relembrou uma situação que havia ocorrido em uma de suas aulas e que poderia ter sido melhor resolvida de outra forma se no momento a reflexão e a parcimônia tivessem antevisto a ação de uma das alunas. Outros alunos citaram situações parecidas; e todos os presentes no dia concluíram que é sempre melhor tentarmos viver de maneira harmoniosa, respeitando a nossa diferença e pensando nas consequências daquilo que fazemos.

Dando continuidade às atividades da aula, Vanessa solicitou à turma que se organizassem em duplas, alguns logo formaram seus pares, enquanto outros não quiseram e preferiram fazer a atividade sozinhos. A professora tentou intervir, mas, sem sucesso, achou melhor deixar cada aluno com a sua individualidade, porém comunicando que fazer a dupla facilitaria o desenvolvimento do exercício.

A professora começou a fazer uma breve revisão, buscando trabalhar a multiplicação através de um processo mnemônico, pegando o número da residência de cada aluno e transformando ele em uma multiplicação. Por exemplo, Mariana morava na casa de número 25, assim a sua multiplicação seria $2 \times 5 = 10$. À medida que perguntava os nomes dos alunos, eram ditas as operações correspondentes.

Acreditamos que a prática é diferenciada, pois, ao realizar tais paralelos com aspectos da vida cotidiana de cada um, são demonstradas outras possibilidades de memorização de algo lógico como a tabuada. De maneira geral, a turma mostrava-se interessada no modelo de trabalho e respondia positivamente. Vanessa aproveitou a situação e explicou à turma que a matemática faz parte de nossas vidas cotidianas e que precisamos entender os conteúdos da área como uma conversa, estando nesse processo o caminho para aprender, e que não bastava apenas memorizar os fatos.

Enquanto conversava com as crianças, Vanessa distribuiu uma espécie de folha a qual continha uma trajetória de fatos de multiplicação, como em um jogo de trilha onde o número de casas a ser andado seria a resposta da multiplicação formada pela posição do número que aparecia em dois dados.

A turma seguia com a atividade e em voz alta operava as multiplicações, ora fazendo uso dos números de suas residências, ora criando outras combinações mnemônicas compostas pelos números que apareciam nos dados.

Da mesma maneira que algumas operações matemáticas eram tecidas com o exemplo do número da casa dos alunos e alunas, a turma, juntamente com a professora, foi estabelecendo outros exemplos, até chegar à necessidade de um exemplo para a operação $6 \times 4 = 24$.



Alunos(as) praticando multiplicação. (Fonte: Acervo Pessoal)

Nesse instante, a professora e a turma começaram a pensar qual seria a maneira que eles poderiam usar para representar o referido fato. Eis que surgiu o comentário que usariam o veado, o “24 do gay”, do homossexual masculino, porque o resultado era o número 24; e algumas piadas e trejeitos afeminados foram feitos por alguns na turma.

Sabemos que algumas representações numéricas possuem uma relação de significado de ilustração de um conhecido jogo no Brasil, o Jogo do Bicho, onde o número 24, por exemplo, é representado pelo animal veado. Porém, no popular, o animal representado pela numeração acima deixa a sua representação para dar lugar à outra, que, de certa forma, acabou tornando-se um estigma referente à homossexualidade masculina.

Aparentemente, outros(as) alunos(as) da turma não demonstravam muita ênfase na questão da sexualidade em si quando eles queriam saber

como poderiam memorizar aquele fato, mas um dos alunos ainda insistia em fazer expressões corporais do que ele achavam ser típico e padrão de um comportamento gay.

No momento, não tive como esconder o meu embaraço e, enquanto acompanhava a aula, percebi a professora olhando em minha direção apontando que essa é apenas mais uma forma de decorar a tabuada, mesmo tendo ciência de que o ato acarretava situações e discursos de estigmatização homossexual.

A aula seguia com as operações que surgiam com os dados; e tudo no dia foi motivo para representar a forma das operações de multiplicação; inclusive uma flatulência ocorrida em sala virou exemplo, sendo $9 \times 8 = 81$ igual a “pum”.

O exemplo do número 24 reapareceu marcado mais uma vez pela piada e pelos trejeitos. Surgiu, então, o número 48, que passou a ser representado como o das mulheres de orientação lésbica, sendo caracterizado com voz grossa e posição corporal firme por uma das alunas, que acabou escolhendo essa representação como sendo a sua. Ao mesmo tempo em que os processos mnemônicos eram realizados para o cálculo da tabuada, os paralelos com a sexualidade humana continuavam.

O episódio narrado, com o auxílio das nossas redes de conversações, traz para discussão a relação entre identidade e diferença, sobre os estigmas que carregamos como marcas de nossas construções enquanto sujeitos no mundo em que vivemos. Para Goffman (1982), o estigma é uma forma de marcar o sujeito dito desviante da normalidade, com o intuito de evidenciar algo extraordinário ou mau sobre seu status, ou seja, a sociedade cria e estabelece meios de categorizar as pessoas e dotá-las de atributo considerado comum e/ou natural em suas categorias.

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso. (GOFFMAN, 1982, p.6)

Na situação ocorrida em sala de aula, o estigma atravessou a relação entre gênero e sexualidade, havendo uma clara demarcação das características físicas e expressões corporais, atribuídas aos sujeitos gays e às lésbicas. Tal demarcação possui relação com os padrões construídos e historicamente concebidos, onde cabe à mulher o comportamento afeminado e ao homem o modelo de virilidade. Por tal motivo, os desviantes do padrão acabam tendo sua identidade marcada pela contraposição depreciativa da característica tida como comum, ou seja, se o homem é gay lhe é atribuído o estereótipo da feminilidade, enquanto a mulher, quando lésbica, é pautada pela virilidade, antes comum ao homem hétero.

O que entra em jogo é a percepção de que, com a crise de identidades defendida por Hall (2005), momento em que há uma descentralização da identidade única e uniforme atribuída aos sujeitos, acaba-se por serem criadas fronteiras menos definidas e que provocam crises no entendimento do que poderia ser, ou não, uma identidade normal ou desviante.

Se antes atribuíamos ao homem de orientação homossexual a identidade afeminada e repleta de trejeitos comuns à mulher, hoje podemos encontrar na sociedade sujeitos que fogem à construção identitária entendida como comum e estabelecem outras que costuram e estruturam diferenças, contrárias ao estigma padrão da homossexualidade.

Referente a questão da identidade homossexual, sobretudo a do gay, não queremos aqui defender um dado padrão de comportamento, onde ter uma postura afeminada, ou não, seja melhor ou ainda por vezes mais correto, mesmo porque nosso intuito é trabalhar com a crise das identidades a qual vivenciamos e que portanto, cabe a cada sujeito “vestir” a identidade que o convém não cabendo a nós fazer (pré)julgamentos.

*Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas (...) isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração dos sujeitos.
(HALL, 2005, p. 9)*

Como a definição da identidade depende da diferença, a definição do normal depende da definição do anormal. Aquilo que é deixado de fora é sempre parte da definição e da constituição do "dentro". A definição daquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural. (SILVA, 2009, p. 84)

Como as identidades são construídas também a partir do que está entendido como suas oposições e negações, é comum a utilização da homossexualidade para afirmar a masculinidade. Assim, quase sempre, a homossexualidade aparece de forma caricata, jocosa, pejorativa, associada à feminilidade, à "desmunhecação", servindo de chacota, piada e gozação por parte dos "homens", que negam o diferente, o outro, o homossexual, para se reafirmarem. (FERRARI, 2004, n.p.)

Silva (2009) vai nos dizer que a construção da identidade é marcada pela diferença, sendo também simbólica, ou seja, a identidade traz consigo um conjunto de aspectos que vai desde a condição social e material até a classificação, que apontam como as relações sociais são organizadas.

Portanto, a identidade não é o oposto da diferença, elas dependem uma da outra. Quando um sistema classificatório aplica um princípio unilateral para a construção da diferença, há neste movimento o estabelecimento do binômio nós/eles, onde a fixação da identidade como uma norma passa a ser naturalizada e uma identidade passa a ser a identidade única e imutável.

Quando a turma do 5º ano B da Escola Bom Pastor buscou fazer uso da identidade homossexual do gay, estigmatizada por trejeitos e vozes afeminadas, estabeleceu-se uma suposta demarcação da imagem e uma definição do que poderia ser e como se comportava um gay ou uma lésbica, visto que contradizem ao padrão preestabelecido socialmente. Seria como se existissem apenas critérios típicos a um determinado grupo social, como o andar, a voz e os trejeitos, e que esses sempre fossem se repetir na construção da identidade de cada sujeito.

A situação em questão invade a escola e vai servir de exemplo pelo qual se pode ressignificar as desigualdades que se concretizam na educação, sobretudo no que se refere ao rompimento com os estigmas e padrões.

Para constituir as redes de conversações na/da pesquisa, realizava semanalmente um texto narrativo dos dias vividos com a turma e entregava para os sujeitos praticantes, a fim de, em seguida, conversarmos sobre aqueles momentos registrados em imagens e narrativas, conforme já narrado.

Quando entreguei a rede de conversação tecida em suas aulas à Vanessa, percebi que ela estava

bastante apreensiva; presumi que fosse pelo fato de termos vivenciado a situação narrada acima em face de toda discussão sobre identidade/diferenças que estávamos fazendo na escola à época, porém decidi deixar um momento oportuno para problematizarmos o acontecido na aula. Afinal, não queria que ela se sentisse pré-julgada.

Passado alguns dias que havia entregado o material produzido para a discussão da pesquisa, percebi que a professora estava com ares de preocupação; até que, em uma das minhas “janelas” no horário da escola, fui chamado à sala da direção, onde estavam Vanessa e Graciele conversando sobre o ocorrido.

Ao entrar na sala, percebi que Vanessa estava desconcertada e preocupada com a minha opinião sobre o caso, inclusive com receio de algum juízo de valor sobre a sua prática. Começamos a conversar, e logo lembrei à professora que meu intuito em trazer à tona aquele momento era apenas promover uma problematização sobre o ocorrido, e não uma crítica.

Vanessa – Eu estava trabalhando tabuada, e tentei buscar outra forma para a turma “decorar” (faz sinal de aspas com as mãos), uma delas foi assim com o número da casa do Fulano, que ele associou com uma tabuada. A gente foi criando essas estratégias. Até que saiu então se o número 24 é do gay, e eu guardei isso. Aí falei lá com a turma: “O 24, olha, 6x4 é 24”, e fazia assim, os trejeitos.

Rafael – A questão que eu coloquei ali, observando a turma, é que, ao mesmo tempo em que eles associavam, para eles tanto faz como tanto fazia o número 24. A Clara escolheu: “Ah, tia, então esse pode ser meu. Eu vou ser sapatão. Eu vou ser sapatão agora. ”Então, assim, é mais no sentido mesmo talvez de identidade. A gente está discutindo identidade e diversidade. Mas, mesmo assim, isso é um estigma preconceituoso.

Vanessa – São detalhes que a gente tem que estar atento. Eles têm essa questão da piada do número 24, mas, na questão da sexualidade, não teve malícia minha com relação a isso. Em nenhum momento, eu vi, Graciele. Lá na turma não gerou isso.

Graciele – O fato de o menino fazer os trejeitos quando calcula o número 24, há um currículo oculto sendo trabalhado e há ainda a perpetuação desse estigma, como o Rafa falou.

Vanessa – Que foi trabalhado comigo e passou, e na hora eu não pensei nisso. Realmente eu fui rever esse meu ato, que acaba rotulando... Não quer dizer que é porque é a opção dele que ele vai ter esse trejeito afeminado. E eu não pensei nessa questão. Eu pensei mais no ato de decorar, de ser engraçado para o aluno. Mas quando eu li o material da pesquisa do Rafa, eu não conseguia pensar em outra coisa, eu só penso nisso...

Graciele – Isso que é legal de a gente pensar, quem oficializou o número 24 do jogo do bicho, que é o animal, a opção sexual e que oficializa o estigma da identidade sexual. Estamos lidando com uma turma de quinto ano, com 10, 11 anos, que vê a homossexualidade, que debocha do homossexual... que está começando a desenvolver também as suas opções e pode ter ali também opções homossexuais. E aí pensar: “Gente, eu gosto de menino, sou um menino e gosto de menino. Mas não necessariamente vou assumir essa forma pejorativa de ser gay.

Vanessa – Porque a minha intenção foi assim: chamar atenção do engraçado para ser lembrado na hora de decorar.

Graciele – Eu sei. É um processo mnemônico. É o que o meu marido faz com o meu sobrinho, decora tudo com processos mnemônicos.

Funciona muito, a gente cria várias associações para decorar outras... funciona. A tabuada do nove, ela é toda processo mnemônico, né? Você vai montando depois você inverte toda a próxima regrinha. Mas eu acho que foi uma ótima opção para você repensar a questão de como a gente, na sociedade, introjeta posturas pejorativas, preconceituosas; e desde quando ser gay é ser engraçado?

Vanessa – A gente vai aceitando esse tipo de coisa sem prestar atenção, sem falar: “Para com isso”. A própria Inês falou comigo, a gente fala assim: “Ih, a coisa está preta.” Tenho horror disso, mas a gente fala.

Rafael – Quando eu sinalizei, foi até que ponto a turma percebeu, entendeu? A gente está trabalhando; até que ponto o fato de a gente usar esse tipo de exemplo não vai acarretar na confirmação, até na demarcação, de uma identidade. Eu não prestei atenção na hora de falar isso, mas eu vou prestar atenção em outras coisas como se a gente estivesse oficializando algo.

Vanessa – Gente, mas isso é sério. Sabe por quê? É o que você falou, são crianças formando personalidade. Nós temos que ser bem cuidadosos. Porque a gente tem que ficar o tempo todo prestando atenção mesmo, não pode deixar assim, essas coisas...

Graciele – Se a gente for parar para pensar, o que fica muito para o aluno é o currículo oculto. É o que a gente fala como a gente trata, como a gente organiza a escola, é onde a gente demarca os lugares... Aprendemos a ser preconceituosos, aprendemos a categorizar as pessoas, aprendemos a normalizar o outro, a falar quem é normal e quem não é...

Ferrari (2008) aponta que situações como a narrada nas páginas anteriores constituem-se como relações sociais indicadoras de construções culturais que demarcam a condição das diferentes sexualidades no mundo, resultando em situações que tomam outro sentido, sobretudo pelo fato de terem acontecido no interior de uma escola.

Da conversa que tivemos sobre o episódio ocorrido, na aula da Vanessa, pudemos perceber que há um discurso sobre escola como *espaçotempo* onde os estigmas precisam ser questionados e combatidos. A preocupação da professora centrava-se na aprendizagem do conteúdo pela turma e, como ela mesma apontou, sequer passou pela cabeça dela que a atitude poderia estereotipar o diferente como algo natural e inerente à sua identidade.

Santos (2007) nos diz que a razão metonímica, pautada pela monocultura da naturalização das diferenças, conforme discutimos no início deste capítulo, faz com que o diferente acabe sendo normalizado em nossos sentidos, tornando-se invisível. No episódio em questão, naturalizou-se a identidade homossexual em uma única expressão.

No que diz respeito à questão da sexualidade, essa naturalização aponta e define os estereótipos identitários, que, perpetuados em dizeres preconceituosos, entendem como se fossem universais as identidades homossexuais, sobretudo pelo fato de que, além das investidas padronizadas, coexiste o discurso que minimiza e rechaça tais sujeitos.

Retomando para o cotidiano escolar as questões sobre sexualidade, Ferrari (2008) aponta que, ao mesmo tempo em que as situações ligadas à sexualidade ocorridas na escola são inquietantes, elas também são recusadas, no sentido de que esbarram em juízos morais de professores e professoras. Porém, existe a preocupação de que esses aspectos e essas

discussões sejam abordados em face do imaginário existente na mente de professores e professoras, alunos e alunas e famílias.

Vanessa, ao refletir sobre a sua prática a partir do material produzido para esta pesquisa, passou a se questionar sobre o ocorrido. Sua postura poderia ter sido outra, continuando a caminhada na negação da afirmativa que havia realizado em aulas anteriores referentes ao respeito e ao reconhecimento das múltiplas identidades e diferenças que trabalhávamos naquele período avaliativo da escola.

Ao se propor retomar o olhar ao que ocorreu e buscar a discussão junto a Graciele, Vanessa nos possibilitou ampliar a discussão para além da homossexualidade, definindo a escola como um *espaçotempo* da diferença o qual uma prática atenta pode possibilitar, por meio das contradições, resistências às acomodações que temos com relação às diferenças e à resignificação das práticas cotidianas.

A noção que merece ser trabalhada, até discutida, é a de que todos os sujeitos fazem parte de uma mesma população e que as diferenças existentes não são invisíveis e circulam entre nós a todo tempo. Por tal motivo, centraremos a discussão na proposta trazida pela *ecologia dos reconhecimentos* de Santos (2007), onde o procedimento a ser adotado centra na descolonização dos sujeitos e na construção de noções que possam distinguir as diferenças, no entanto, sem pregar a desigualdade, na articulação entre um princípio de igualdade e da diferença em reconhecimento recíproco.

No dia em que conversamos sobre a situação, Vanessa combinou de realizar um trabalho com a turma, mas sem retomar à força o assunto, por considerar melhor esperar a situação ocorrer novamente, ou não, em sala de aula. Passados alguns dias, a professora havia me chamado para conversar e relatar como a discussão havia ocorrido na turma.

Vanessa – Outro dia, fui voltar à tabuada, chegou no 6x4 é 24, e logo eles já falaram e imitaram gay. Eu, na hora, perguntei por que, quando falavam de gay, faziam aqueles gestos com a mão e afinavam a voz. Teve um aluno que falou assim: “Ah, tia, é porque o gay faz assim”, e outro, logo em seguida, já retrucou: “Mas na minha rua tem um gay que não faz essas coisas, ele nem parece gay!”. Falei sobre a situação, e lembrei que a maneira como usamos para decorar a tabuada dos números 24 e 48 não é de toda certa porque nem todo gay ou lésbica se porta com os trejeitos que fizemos. Alguns concordaram na hora. Como havia alunos que conhecem gay que são afeminados e outros que não são, eles ficaram discutindo e falaram assim: “Mas a maioria é, né, tia? Porque muitos que a gente conhece são, mas também a gente não pode dizer que vai todo mundo ser assim”.

A fala da professora sobre a atitude da turma demonstra algo importante e que merece destaque nos cotidianos escolares, referindo-se à possibilidade de ressignificar identidades e diferenças. A noção trabalhada liga-se a um encaixe nas redes de conhecimentos dos alunos e das alunas de outras formas com as quais um mesmo grupo lida e reconhece a diferença.

Problematizar identidades foi o objetivo da rede de *fazersaber* tecida na sala de aula. A desconstrução partiu do rompimento com a normalização de que ser gay é sempre ser afeminado. Resignificar foi trazer para esta rede a possibilidade de haver outras constituições de identidade do gay, estabelecendo *fazeressaberes* que deslocam, ou não, a discussão em torno da identidade e que valorizem a coexistência de diferentes identidades.

Marques (2001) nos lembra que a descentralização de sentidos da identidade vai pautar-se no movimento de considerarmos as diferenças como valor primordial à humanidade do homem. A

interação da turma com a diferença pautou-se pelo seu reconhecimento na sociedade.

Podemos dizer que a turma, juntamente com a professora Vanessa, pode ir ao encontro de um discurso antirreducionista da ampla rede de sujeitos e significações, onde o desenvolvimento de alternativas e potências nas/das práticas escolares situa-se na luta pela igualdade sem mesmidade, mesmo que, de alguma forma, o padrão e a naturalização da diferença, como vimos na fala de um aluno dita pela professora, coexistam com a interação e as assimetrias das múltiplas identidades humanas.

Praticar cotidianamente *fazeressaberes* com os quais podemos perceber as diferenças e os desafios que elas trazem, aponta caminhos potentes para a problematização do outro, que é diferente de mim e dos demais sujeitos do cotidiano escolar, em que novos contornos e noções vão se somar a outros *fazeressaberes* em nossas redes de conhecimentos e de sujeitos.

Encontramos, no discurso de Santos (2007), que a igualdade, a liberdade e a cidadania criam alternativas para o reconhecimento dos princípios emancipatórios da formulação de que todos somos iguais e diferentes ao mesmo tempo, e que inclusive temos o direito de transitar por diferentes identidades e diferenças.

Se buscamos sentir o cotidiano escolar como território de conflitos e incertezas, trazer a prática da professora Vanessa, e seus desdobramentos, fomenta uma reflexividade modificadora de uma leitura prévia e parcial do episódio ocorrido durante sua aula.

As redes de *fazeressaberes* tecidas no/do cotidiano escolar, sobretudo as desenvolvidas acerca do eixo temático identidade/diferença, foram essenciais para a compreensão da proposta de atuar na ecologia dos reconhecimentos, problematizando o fenômeno das diferenças no cotidiano escolar.

Discutir e problematizar a homossexualidade nos possibilita não apenas pensar as sexualidades, suas práticas e discursos, mas, sobretudo nos coloca o desafio de repensar as representações e as identidades que estão presentes nas escolas e na sociedade em geral .
(FERRARI, 2008, p. 49)

Quando, durante o segundo período avaliativo, a Escola Bom Pastor buscou concentrar as discussões sobre identidade/diferença, as práticas cotidianas tecidas pelos sujeitos praticantes tentaram trazer à tona novas articulações entre os princípios da identidade e da diferença, sobretudo do reconhecimento recíproco.

Foram várias atividades, jogos, trabalhos e produções em que o objetivo era o de fazer os alunos perceberem as suas próprias diferenças diante das de seus colegas. Os momentos de preparo e discussão foram ricos, e as produções demonstraram a percepção que cada um possuía de si inserido na rede de sujeitos que compomos cotidianamente.

Subjetividades rebeldes

As redes que tecemos e as relações que fazemos em nossos cotidianos vão estar, de alguma forma, relacionadas com as significações dos *espaçotempos* nos quais vivemos. Marques (2008) define que essa grande teia de relações na qual estamos envolvidos, todavia, não pretende apropriar, massificar e dominar as identidades que construímos durante nossas vidas, mas, de certa forma, norteia os sentidos das tessituras que buscamos fazer.

Quando a Escola Bom Pastor propôs, no início do ano letivo de 2011, trabalharmos com um dos eixos temáticos, especificamente o segundo período avaliativo, de abril a junho, o tema da identidade/diferença, a proposta era trazer para nossas práticas cotidianas a busca pela resignificação das identidades preestabelecidas modernamente.

Responsáveis por confeccionar o mural da escola que ilustraria a temática do período avaliativo, as professoras Delianni, do 3º ano, e Mirella e Roberta, do 4º ano, trabalharam com seus alunos a confecção de autorretratos para dar início à discussão sobre as identidades de cada aluno e aluna.

A intenção das professoras era problematizar com os alunos e as alunas os pontos que os/as igualavam e os que os diferenciavam. Em nosso entender, as atividades trabalhadas acarretaram a reflexão de que somos múltiplos, com histórias de vida diversificadas, *fazeressaberes* cotidianos, maneiras de se *pensarsentirdiferir* o mundo múltiplas, ou seja, para além de um modelo universal como proposto pela modernidade e sua monocultura da naturalização da diferença.

Todo o trabalho realizado pelas professoras, pelos alunos e pelas alunas do 3º e 4º anos resultou em um mural que invocou as demais crianças e sujeitos da escola a uma reflexão acerca de suas identidades e das diferenças que existiam em nosso *espaçotempo*, fossem elas físicas, de cor, cabelo diferente ou ainda pelas coisas que cada um gosta de fazer.



*Alunos(as) do 3º e 4º após a montagem do mural.
(Fonte: Acervo Pessoal)*

A maneira como o mural foi montado e, ainda, o uso das fotografias de cada aluno e aluna para compor a rede de sujeitos chamaram a atenção das outras crianças, e muitas buscavam criar redes de comparações em afinidades; e outras, naquilo em que se diferenciavam.

Ainda mergulhado no/do/com o cotidiano da Escola Bom Pastor, junto à turma do 5º ano B, pude presenciar um episódio interessante que fará referência a uma discussão sobre identidade e formação de subjetividades rebeldes.

Desde que a biblioteca havia sido inaugurada na escola, no início do ano de 2011, a professora Marci, regente cedida para a biblioteca, busca os alunos e as alunas em pequenos grupos para desenvolverem suas atividades ligadas a um projeto de promoção da leitura. Devido ao pequeno número de alunos e alunas do 5º ano B, a professora levou todos juntos para a biblioteca e pediu que eles se dividissem em dois grupos.

Levando em consideração o fato de a biblioteca ter sido recentemente criada à época e ainda estar sem um nome, a professora buscava trabalhar com todas as turmas da escola um grupo de quatro autores, a saber: Elias José, Cecilia Meireles, Monteiro Lobato e Vinicius de Moraes, que fariam parte de uma votação na escola na qual o mais votado seria eleito como nome da biblioteca.

Naquele momento, Marci trabalhava o autor Elias José e seu livro intitulado “Caixa mágica de surpresa”. Em uma aula anterior, a turma havia lido o livro, e houve uma ênfase sobre a poesia “A bruxa”, cujo motivo não sabemos bem explicar; acreditamos que fosse devido ao fato de essa personagem, tão mística, residir nas redes de conhecimentos das crianças.

Como discutíamos o eixo temático identidade/diferença, Marci, após consulta e planejamento junto à coordenação pedagógica, trabalhava com a turma uma atividade que envolveria um trabalho tendo como viés a questão da identidade.

A professora distribuiu certa quantidade de livros para a turma e, juntos, todos leram novamente a poesia. Após a leitura, Marci pediu que cada aluno

e aluna registrassem em uma folha uma cópia da poesia para, dessa maneira, todos terem o texto em seus cadernos. Enquanto realizava as cópias, a professora jogava algumas questões para começar a indagar a turma sobre as características entendidas como comuns e passíveis de serem aplicadas a uma bruxa.

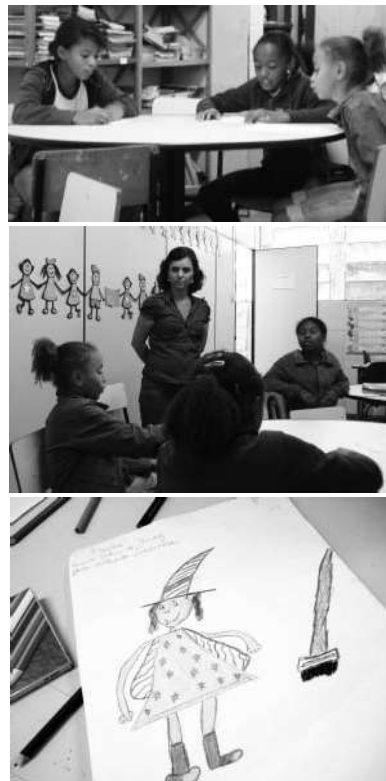


*Profa. Marci e alunos(as) do 5º ano B na biblioteca.
(Fonte: Acervo Pessoal)*

À medida que terminavam os registros, os alunos e as alunas começavam a discutir características típicas de uma bruxa, como, por exemplo: feia, vestida com roupas escuras e trapos, suja etc. Marci problematizava as colocações dos alunos e das alunas apontando que todos precisavam estar atentos para o fato de que uma bruxa não precisaria necessariamente ser como é descrita nos filmes e livros.

Cada grupo pôde se expressar e falar as características que suas bruxas poderiam ou não ter. De certa forma, quase toda a turma caracterizou inicialmente sua bruxa com o modelo padrão que já conhecemos, mas, quando a ideia foi problematizada pela professora, a turma precisou buscar outras referências para trabalhar a descrição da identidade da personagem desenhada.

Durante toda a atividade, Marci conversava com a turma sobre as diferentes maneiras de como podemos ser e existir no mundo. Depois de uma enxurrada de características de bruxas e de problematizações feitas sobre elas, a professora pediu à turma que desenhasse na mesma folha em que havia copiado a poesia uma bruxa que tivesse um pouco da identidade contrária ao padrão e que fosse mais próxima da discutida.



Reinventando a Bruxa.
(Fonte: Acervo Pessoal)

A turma fazia seus desenhos, enquanto alguns já ditavam a identidade que a sua bruxa teria; a preocupação da maioria era fazer uma bruxa que não fosse feia, com verrugas e cara de má. Todos queriam fazer bruxas com aspectos de uma pessoa boa, bem cuidada e bonita. Ainda enquanto desenhavam, um

dos alunos mencionou que o fato de uma bruxa ser má não teria que também ter uma aparência feia e suja. Para o aluno, mesmo uma bruxa sendo má poderia ser bonita e ter uma aparência boa.

Terminado o período de desenho, a professora pediu que os alunos e as alunas fossem um a um à frente da biblioteca para apresentar seus desenhos. Enquanto todos mostravam seus desenhos, a professora discutia com a turma sobre os meios pelos quais nos deixamos levar pelos estigmas criados socialmente.

Nesse dia, a professora ressignificava com os alunos e as alunas a constituição identitária do sujeito. Ela lembrou os alunos da personagem Bruxonilda, que, apesar de ser uma bruxa, não era má como as de outras histórias.

Enquanto todos davam características comuns as suas, uma das alunas levantou a mão e pediu para fazer uma pergunta: *“Mas, professora, todo mundo desenhou um monte de bruxas! Bruxa feia, Bruxa bonita, com cabelo vermelho e loiro... Mas sabe, ninguém fez uma bruxa pretinha? Por que não fizemos uma bruxa pretinha? Eu vou fazer outro desenho, pois quero uma bruxa pretinha igual a mim!”*.



**Momento em que a aluna do 5º ano B faz o questionamento sobre os desenhos.
(Fonte: Acervo Pessoal)**

A fala da aluna desestruturou toda a aula e trouxe à tona mais uma vez o processo pelo qual acabamos por naturalizar a diferença no cotidiano escolar, mesmo quando achamos ou tentamos na verdade desnaturalizá-la.

Tanto a professora quanto eu não havíamos pensado na possibilidade de aproveitar a discussão e promover com a turma uma rede de *fazeressesaberes* que pudesse afirmar a própria identidade de cada um, lembrando que a maioria dos alunos e alunas da escola são negros; e acaba sendo muito comum termos histórias e filmes com personagens brancos, loiros etc.

O fato de a aluna questionar a falta de um desenho de uma bruxa que tenha a mesma raça ou ainda a cor da pele dela ressaltou a questão para que todos conversassem sobre a temática, discutindo ainda sobre o preconceito e a discriminação que algumas pessoas sofrem cotidianamente.

Em sua fala sobre a aula, a professora nos disse o seguinte:

Marci – Sabe, tentei planejar dentro do que foi combinado quando conversamos com as outras professoras e a coordenadora. Eu já tinha programado a poesia da bruxa, mas com outros olhares, não com o olhar com o qual eu trabalhei. Porque, na véspera de eu trabalhar com essa poesia, conversei com a Graciele, e ela me alertou para isso. Foi onde eu resolvi problematizar a poesia para envolver o tema gerador, que era a diversidade, e acabou que a aula rendeu muito mais que o esperado, até mesmo por conta de ver a criticidade de alguns alunos.

O conhecimento praticado pela professora e a postura questionadora da aluna traduzem no/do cotidiano escolar uma das nossas maiores preocupações ligada à formação crítica de nossos

alunos e nossas alunas, afinal é comum termos o discurso de que preparamos as crianças para viverem o mundo de maneira crítica e que, nele, elas possam praticar em diferentes redes de *fazeressaberes* o que seria uma formação cidadã.

Aqui vamos apontar que, diante de todas as redes de conversações e conhecimentos tecidas na Escola Bom Pastor, a formação de subjetividades mais ou menos rebeldes pode encontrar fios para se entrelaçar e recuperar a capacidade de espanto e indignação que orienta a inconformidade e a rebeldia diante de conhecimentos (im)postos cotidianamente.

Para Santos (2006b), a invenção de um novo senso comum emancipatório assenta na capacidade de criarmos e ressignificarmos conhecimentos que orientem para a solidariedade e possam também ser capazes e desejosos de (re)inventar as subjetividades individuais e coletivas que formamos em nossas redes de sujeitos, inclusive com o conhecimento sobre nós mesmos.

Estabelecer meios onde alunos e alunas, professores e professoras, enfim, todos os envolvidos no/do/com o cotidiano escolar, possam pressupor revistar os limites que a representação de cada sujeito busca romper com a epistemologia dos sujeitos ausentes (SANTOS, 2006b).

Se em nossa rede de sujeitos formamos constelações de *fazeressaberes* e conhecimentos, nelas podemos (re)inserir a promoção de noções que possam desestabilizar e questionar, ressignificando as experiências vividas pelos sujeitos em suas individualidade e coletividade, e que possam também ser resultado das múltiplas combinações que as constelações de conhecimentos formam no cotidiano escolar.

A atitude da aluna em questionar os desenhos de seus colegas, lembrando ainda que a sua posição

A epistemologia dos agentes ausentes é, por conseguinte, uma demanda de subjectividades desestabilizadoras, subjectividades que se rebelem contra práticas sociais conformistas, rotinizadas e repetitivas, e se deixem estimular por experiências de limiar, ou seja, por formas de sociabilidade excêntricas ou marginais.
(SANTOS, 2006b, p. 249)

já partia de outro questionamento, exacerbava essa formação de subjetividades rebeldes que temos discutido. Ainda ligada ao desejo de se afirmar enquanto mulher e negra, a aluna trouxe à tona a pluralidade de formação identitária que poderia ser possível naquela ocasião.

À noção da formação de identidades e subjetividades rebeldes e conformistas na escola como possibilidades de emancipação social, advindas do ambiente escolar, apresento a escola como construção social, isto é, compreendida, no seu fazer cotidiano, como *espaçotempo* onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura.

Essa relação escola e sociedade é uma contínua construção que incorpora conflitos e negociações em razão da realidade social na qual está inserida; e a questão da produção de subjetividades “rebeldes” e “inconformistas” no cotidiano escolar demonstra ainda o propósito de ressaltar a perspectiva de que determinadas atitudes dos alunos e das alunas em relação à escola podem servir para produzir e reproduzir subjetividades individuais e coletivas rebeldes.

Nos episódios narrados, a partir das imagens fotográficas de nossas redes de conversações, poderíamos ainda nos encontrar com a situação da formação de subjetividades conformadas caso Vanessa não se propusesse a ressignificar a sua prática, e o estigma da sexualidade seria mais uma vez perpetuado nas redes de conhecimentos da turma. A mesma turma que, semanas depois, com o discurso “inocente” de uma aluna, porém engajado, mesmo que ela não saiba, poderia ser silenciada por Marci e enquadrada nos desenhos das demais crianças, estabelecendo-se aí a promoção da naturalização da diferença em detrimento da diferença que somos em nossas redes de sujeitos.

Oliveira (2006) traz a noção de que experiências práticas e cognitivas nos cotidianos escolares vão interferir decisivamente na formação das subjetividades, que são indissociáveis à democratização das práticas sociais e dos conhecimentos nesses espaçotempos onde o desenvolvimento do potencial emancipatório encontra caminhos potentes no trabalho de (des) naturalização das diferenças e da formação subjetiva rebelde.

Aqui vamos levar em conta que as práticas tecidas no cotidiano da Escola Bom Pastor buscaram considerar a subjetividade e as diferenças. Diante do assombro e espanto das atitudes regulatórias que tivemos, defendemos a hipótese de que, ao *espaçotempo* da educação integral, favoreceu a intervenção sobre a formação das redes de subjetividades individuais e coletivas diante da nossa proposta de ressignificar identidade/diferença.

Das ausências às emergências



*Alunos(as) brincando no antigo Poeirão.
(Fonte: Acervo da Profa. Giane Elisa)*

**Aprendo mais com as abelhas do que com os aeroplanos. É um olhar para baixo que eu nasci tendo. É um olhar para o ser menor, para o insignificante que eu me criei tendo. O ser que na sociedade é chutado como uma barata - cresce de importância para meu olho. Ainda não entendi por que herdei esse olhar para baixo. Sempre imagino que venha de ancestralidades machucadas. Fui criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão - antes que das coisas celestiais. Pessoas pertencidas de abandono me comovem. Tanto quando as soberbas coisas íntimas.
(Manoel de Barros)**

A (im)possibilidade de um ponto final

Logo no início deste trabalho, assumi, com a ajuda de Italo Calvino, o quão difícil seria escrever esta dissertação. Difícil porque resolvi junto daqueles que fizeram parte de todo o processo, contar um pouco da razão, da paixão e da emoção à qual votamos.

A partir desse momento, começamos a entender que as quedas, os passos, o medo, os sonhos, a procura e os encontros tecidos em nossas redes apontaram um pouco das alternativas e das potências de trabalho que tecemos cotidianamente na Escola Bom Pastor.

Junto à possibilidade de pesquisarmos com imagens e suas narrativas, criando assim as redes de conversações que aparecem ao longo desta obra, trouxemos à tona diálogos entre as diferentes experiências e práticas cotidianas captadas em imagens, em que a expectativa do confronto de nossas experiências com as experiências que nos são (im)postas, tanto em nosso cotidiano quanto em nossas leituras e narrativas imagéticas, demonstrou o quanto a pluralidade e a diversidade insistem em aparecer.

Ainda assumimos que, no mergulho no/do/com o cotidiano da Escola Bom Pastor, não nos furtamos de lutar para desinvisibilizar a multiplicidade, onde o conhecimento e o reconhecimento dos *espaçostempos* cotidianos não se resumiram ao que esteve diante de nossos olhos e muito menos ao que a simples leitura das imagens, bem como as possíveis interpretações pôde exigir.

Todo o movimento para se chegar às redes de conversações exigiu ainda de nós um grande esforço para nos livrarmos de nossos juízos e, assim, *pensarviversentir* nossas vidas, as narrativas e as memórias imagéticas em sua diversidade, já que o momento de ontem não retorna ao hoje em sua plenitude e nunca irá se repetir igualmente.

As tessituras realizadas trouxeram consigo possíveis marcas do que buscamos compreender como uma educação integral emancipatória, bem como as maneiras com as quais nos deixamos problematizar e ressignificar em nossas práticas, tanto em suas singularidades quanto nas suas multiplicidades.

Buscamos lidar com a noção de que, em nossos cotidianos, encontra-se a proposta da educação integral com seus fios e redes pelos quais os sujeitos envolvidos possam ter uma oportunidade da tessitura do saber sistemático e emancipatório.

Propomo-nos, podemos dizer também que ao menos tentamos, a nos colocar na contramão de um conhecimento que diminua as possibilidades de compreensão dos sujeitos e dos cotidianos escolares, aproximando-nos de um discurso que entenda a educação integral como possibilidade de trajetória epistemológica, uma condição de busca do *conhecimento prudente para uma vida decente*.

Em nossas redes de conhecimentos e *fazeressaberes* cotidianas, buscamos entrelaçar nossas diferentes percepções com o intuito de fazer o que Santos (2006) entende como uma aplicação edificante da ciência, onde uma trajetória entre a regulação e a emancipação enalteça a necessidade de viver a conflitualidade desses sentidos e ainda entenda que não basta apenas mudar a lógica da tessitura em si, mas sim trabalhar, com a complementaridade, noções que sentimos cotidianamente.

Buscamos nos colocar na luta contra o desperdício da experiência, mesmo quando o pensamento ortopédico, em sua racionalidade indolente, viesse a contrapor e se opor à necessidade de nos filiar a uma racionalidade cosmopolita expansiva da nossa realidade e dos *fazeressaberes*, criando condições para o conhecimento e a valorização da inesgotável experiência no/do mundo.

Da razão indolente, que se constrói arrogante e impotente, temos a composição de sub-racionalidades que se desdobram e a caracterizam. No formato de razão metonímica, que, por ser uma racionalidade indolente, toma a parte pelo todo, temos um modelo racional que contrai, diminui, subtrai o presente e suas ações, não nos permitindo ter uma visão ampla do tempo presente.

Essa razão, quando exercida sobre nossas práticas, criou a noção de que tudo, todos e todas se configuram em apenas uma totalidade como se fôssemos uma humanidade apenas e, com isso, tivéssemos características simétricas e lineares. A ideia é a de que tudo acontece no mundo enquanto uma linearidade que faz parte desse tipo de conhecimento dicotômico, pois emprega, para as diferenças, suas simetrias.

Por outro lado, a *razão proléptica* é uma racionalidade indolente que sugere claramente a ideia de que conhecemos bem o fim das coisas, levando-nos a reconhecer no presente a história futura numa espécie de profetização do final das coisas, das pessoas e das suas vivências, tornando invisíveis aos nossos olhares o momento em que vivemos e a necessidade de uma real tomada de consciência sobre nossa condição de existência, seja individual e/ou coletiva. (SANTOS, 2007b)

Surge, dessa razão, a noção de que aparentemente se conhecem bem todas as nossas ações e de que pautamos nossas escolhas sobre cálculos e formas racionais com as quais se evitam problemas. A imagem dessa razão é aquela profetizada dos sujeitos e das diferenças como desnecessárias, insuficientes e sem futuro.

Em nossas práticas, sobretudo nas tentativas que fizemos, encontramos um pouco do que Santos (2010) discute nos procedimentos da *Sociologia das ausências* e da *Sociologia das emergências*,

[...] então esse conceito de razão metonímica contrai o presente porque deixa de fora muita realidade, muita experiência, e, deixá-las de fora, ao torná-las invisíveis, desperdiça a experiência. (SANTOS, 2007b, p. 26)

sociologias possíveis de desinvisibilizar das nossas práticas cotidianas as alternativas e potencialidades emancipatórias de uma educação integral.

Nesse viés de raciocínio, a sociologia das ausências e a sociologia das emergências surgem como base para (re)leitura de nossas práticas cotidianas e *fazeressaberes* na busca por (re)construir um projeto educativo integral emancipatório enquanto meios sociológicos de combate às razões que permutam os valores sociais, tornando invisível a diversidade de redes existentes nos cotidianos.

O que os sujeitos praticantes da Escola Bom Pastor fizeram, mesmo sem saberem ou terem ainda explícita ciência disso, foi buscar nas ecologias de saberes a luta pela superação das monoculturas impostas pela razão metonímica. O trabalho transgressivo dessa razão esteve assente na sociologia das ausências, que busca mostrar que o que não existe é excluído e produzido ativamente como não-existente, descartável e invisível à realidade.

Quando teceram e propuseram trabalhar diferentes racionalidades, a participação efetiva e democrática na votação para escolha de uma música, ou ainda na promoção e articulação de uma maior cooperação e participação das turmas nas atividades e jogos lúdicos, houve a luta por uma superação da razão que torna invisível a multiplicidade epistemológica.

O combate e a tessitura de alternativas cotidianas à razão metonímica exigiram-nos levar em consideração nossos próprios limites e inseguranças, que fazem parte da nossa vida. Aqui podemos destacar as várias vezes em que, durante as redes de conversações, partilhamos o medo e a angústia de não estarmos apenas repetindo tudo o que afirmávamos.

Em suma, nossos *fazeressaberes*, que transitaram entre ecologias e monoculturas, levaram-nos a buscar diversificar os conhecimentos praticados,

*E o que vou lhes
propor é uma
estratégia oposta:
expandir o presente
e contrair o futuro.
Ampliar o presente
para incluir nele muito
mais experiência, e
contrair o futuro para
prepará-lo.
(SANTOS, 2008, p. 26)*

suas perspectivas e desdobramentos, seja no (re) conhecimento das diferentes práticas e dos sujeitos envolvidos, ou ainda no permanente trabalho de (re)invenção e desconstrução de conhecimentos estandardizados.

Buscamos, junto de Oliveira (2006), que trabalhar na sociologia das ausências, associando-nos a uma reflexão de nossas práticas e no desejo de construir um projeto educativo emancipatório, encontra-se posta uma espécie de *arqueologia das existências invisíveis*, ou seja, tivemos de *percebersentir* nossas invisibilidades e com elas partir para a desinvisibilização de nossos *fazeressaberes*.

Portanto, estarmos mergulhados na arqueologia das existências invisíveis de nossas práticas foi estarmos prontos a ressignificá-las e, com elas, tecermos as redes de conhecimentos e sujeitos inseridos num processo de tessitura de uma educação integral, onde as integralidades pudessem superar a visão fragmentada de educação hegemonicamente (im)posta e prescrita por conhecimentos formais, fundados na ciência moderna.

De tudo que vivemos, podemos também perceber que um projeto educativo integral emancipatório centra-se na legitimação de modos contra-hegemônicos e contra monoculturais das práticas cotidianas, onde não se trata apenas de estar numa escola de tempo integral, mas sim trabalhar as potencialidades dos conhecimentos, das diferenças, enfim, das singularidades e das redes de subjetividades que compomos integralmente.

Buscamos desenhar caminhos através dos quais pudéssemos multiplicar as práticas e os conhecimentos tornados visíveis e evidenciar a capacidade de produção e legitimação do conhecimento. Encontramo-nos com a noção de sociologia das emergências, capaz de potencializar a expansão dessas produções.

Como discuti anteriormente, a razão metonímica busca produzir a não-existência invisibilizando a diversidade de práticas epistemológicas do mundo através de uma contração do presente; a razão proléptica busca instaurar uma abdicação indolente que expande o futuro supondo já conhecê-lo sem sequer ter sido construído. Temos a noção de que vivemos o tempo presente em prol de um futuro que ainda não alcançamos e, nessa brecha, a razão proléptica atua concebendo um futuro que, ampliado, não precisa ser pensado, já que, abundante e infinitamente igual, ele somente existe para se tornar passado.

[...] em lugar de pensarmos um par dicotômico e estático, o presente que é o futuro que não é, passamos a pensar processualmente, na criação e gestão das possibilidades de vir a ser. (OLIVEIRA, 2006, p. 100)

A sociologia das emergências (SANTOS, 2007b) insinua a prática da contração do futuro como meio plausível para a substituição do aparente vazio do futuro enquanto tempo linear por um futuro de possibilidades plurais e concretas, encharcadas de utopias reais, construídas no presente expandido.

A sociologia das emergências pretende trabalhar o futuro inscrito nas práticas, nas experiências e nas formas de saber antes invisibilizadas, buscando agir tanto sobre as capacidades quanto sobre as possibilidades, tecendo os sinais, os indícios e os traços de outras redes futuras onde tudo possa existir na efetivação destas. Enfim, digamos que a reflexão sociológica ligada a esse procedimento vai assentar sobre as ausências, mas não sobre as práticas invisibilizadas, e sim sobre a ausência real de caminhos futuros que ainda estão para ser identificados.

Tecendo as redes de um projeto educativo integral emancipatório, é possível buscar identificar e dar crédito aos saberes e às práticas plurais, no vislumbrar de outros horizontes que possam permitir conhecermos melhor tudo o que existe no cotidiano escolar e que possam ser futuros possíveis, gerando (re)conhecimentos emancipatórios anteriormente conhecidos e já trabalhados.

Das ausências às emergências, a tessitura de uma proposta de educação integral emancipatória se anima pelo trabalho de combate à racionalidade indolente que coexiste com a diversidade epistemológica no/do mundo. Assim como a sociologia das ausências está para a razão metonímica, a sociologia das emergências está para a razão proléptica, sendo ambas capazes de realizar uma ampliação simbólica da produção de possíveis fatos e conhecimentos através da visualização de um futuro, mas não sem limites, baseado nas produções sociais existentes.

Tecemos redefinições possíveis e desejáveis, de uma equação entre a identidade e a diferença, na (re) construção de relações horizontalizadas com base numa perspectiva de (re)valorização das culturas, dos modos de pensar e de estar no mundo antes invisibilizados.

A noção de educação integral em tempo integral que temos em mente implica um compromisso emancipador, de uma escola que atue de forma plena e significativa na construção da liberdade pessoal e crítica de cada um de nós, através de um processo de formação humana e permanente.

A ideia é a de que pudesse ter havido uma superação da alienação na articulação entre individualidade e coletividade, buscando romper com os modelos hegemônicos de transmissão e regulação de conhecimentos e formação de subjetividades.

A construção de um projeto educativo emancipatório inserido na discussão da *pedagogia do conflito* (SANTOS, 2009) leva em consideração o momento de conflitualidade de ideias e pressupostos teóricos pelo qual passamos. Esse momento aponta dimensões de discussão e trabalho pautadas por uma (re)tomada epistemológica com base numa resignificação das noções que sondam e alicerçam o pensamento nos tempos atuais.

[...] a ampliação do presente e a contração do futuro se tornam mais claras a partir dessa ideia de possibilidade que, estando inscrita na realidade, não automatiza nenhum movimento, embora defina a direção possível deste. O futuro a ser construído, então, só pode sê-lo a partir do aproveitamento de possibilidades criadas/inscritas no presente; por isso, não pode nem deve ser entendido como infinito. Por outro lado, o futuro é também indeterminado porque o presente contém mais de uma possibilidade, na medida em que inclui uma multiplicidade de realidades invisibilizadas, mas existentes e, ainda realidades potencialmente concretizáveis, mas ainda não realizadas. (OLIVEIRA, 2006, p. 101-102)

A educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista. A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual. Por isso, a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que optar. Optam os alunos tanto quanto os professores, e as opções de uns e outros não têm de coincidir nem são irreversíveis. As opções não assentam exclusivamente em ideias já que as ideias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. (SANTOS, 2009, p. 19)

A proposta educativa, enquanto uma proposta para o conflito pauta-se na criação de um campo epistemológico em que o modelo técnico-científico seja colocado em conflito com as alternativas, onde a ética, a argumentação, a busca de um equilíbrio nos contextos de aplicação na geração de usos e credibilidade edificantes, o reforçar as definições alternativas e emergentes, a superação dos limites técnicos e a ampliação do espaço de diálogo e comunicação aconteçam, buscando nos saberes locais a complementação e interpenetração em outros saberes locais e criando espaços de legitimação de conhecimentos antes tornados invisíveis.

Tecer a noção de uma educação integral emancipatória é também entrelaçar as diferentes redes que existem em nossa sociedade, encontrando na conflitualidade de ideias e noções epistemológicas a produção de imagens e subjetividades desestabilizadoras e de indignação para com as razões (im)postas pela modernidade e seu pensamento ortopédico.

Pautando-se pela formulação da noção de um projeto educativo integral emancipatório, é possível buscar identificar e dar crédito aos saberes e às práticas plurais, no vislumbrar de outros horizontes que possam permitir conhecermos melhor tudo o que existe no cotidiano escolar e que possam ser futuros possíveis, gerando (re)conhecimentos emancipatórios anteriormente conhecidos e já trabalhados.

Enquanto sujeitos praticantes e tecedores, a partir de nossa coletividade e individualidade, constituímos as diferentes redes de sujeitos (SANTOS, 2005) que viveram experiências práticas e teóricas nas quais nossas relações se entrecruzaram em diferentes *espaçostempos*, sendo essa multiplicidade um elemento propulsor para outras possíveis redes a serem tecidas através de diferentes combinações.

Acreditamos que compreender a educação enquanto uma abordagem integral é ir ao encontro de redes e conhecimentos que buscaram problematizar os tempos atuais, bem como os cânones científicos e sociais prescritos cotidianamente. Consideramos ainda ser importante compreender que tecer redes para compreensão da educação integral também encontra eco na necessidade de se criar, como define Oliveira (2006), outros parâmetros de formação de subjetividades inconformadas com o mundo em que vivemos, presente num projeto educativo emancipatório, que (re)transforme a ação educativa relacionada com as alternativas emancipatórias.

Com as tessituras que realizamos, percebemos a necessidade de defender a convivência e o respeito às nossas diferenças e às relações subjetivas que constituímos. Portanto, acabamos por nos aproximar de uma noção em que um projeto educativo pode levar em consideração os diferentes aspectos intrínsecos à sua formulação, sobretudo no sentido de promover um viés epistemológico e ontológico no qual as diferenças e a pluralidade sejam os aspectos centrais; em que a emancipação e o conhecimento possam valer a partir de suas mais diferentes construções, fazendo com que possamos viver, ou ainda nos aproximar, de um conhecimento prudente para uma vida decente.

A noção de educação integral que, por ora, podemos elucidar buscou também estabelecer e agregar a ideia de que a pluralidade de conhecimentos permite e reconhece as outras distintas formas de conhecimento e suas expressões no/do mundo, assim como temos a responsabilidade uns com os outros em buscar criar maior cooperação, diálogo e planejamento das nossas práticas, elementos-chave para a constituição de uma rede de *fazer saberes* emancipatória.

A democratização das relações entre os diversos saberes numa perspectiva de revalorização social dos saberes chamados “não-formais”, “cotidianos” ou do “senso-comum” que integram nossas competências de ação social e que podem nos permitir pensar processos de tessitura do conhecimento-emancipação (esse sujeito aqui gigantesco está sem predicado – a citação está confusa), ligado à ideia de solidariedade e as formas de relacionamento social fundadas não na ordem e na hierarquia, mas em possibilidades de criação de uma “ordem” social auto-organizada, a partir de processos de negociação mediados por relações de autoridade partilhada. (OLIVEIRA, 2006, p. 150)

Nossa vida cotidiana, aqui assumida como um tempo de perguntas fortes e respostas fracas, levou-nos a buscar outras respostas potentes, ou ainda por respostas momentâneas para nossas perguntas. Digo momentâneas porque ainda assumimos sua completa incompletude e superação no desejo de que os movimentos dos sujeitos praticantes em torno de uma educação integral emancipatória se encontrem em suas fronteiras.

Acreditamos que a materialização das noções tecidas, trabalhadas e discutidas cotidianamente emergiu de uma rotina escolar compreendida sob uma ótica contrária à linearidade e aos (pré) julgamentos modernos em sua razão indolente.

Ao longo da trajetória, tivemos, por vezes, dificuldades em nos encontrar, sentindo ainda a necessidade de mais redes de conversações e, com isso, passamos a perceber o quanto a criação e a busca para a ampliação e a consolidação de outros momentos de encontro para conversas e trocas são importantes na tessitura das práticas cotidianas.

A essa altura do campeonato, como costumamos dizer, finalizar um trabalho não é algo fácil, porém vamos assumir também que estamos finalizando apenas um período, uma rede de conhecimentos e *fazeressaberes* tecida cotidianamente. Afinal, quando temos todas as respostas, vem a vida e muda todas as perguntas, trazendo-nos outras que vão demandar mais respostas e tessituras cotidianas.

A sensação é a de que existe uma trama interminável na qual estamos inseridos, em que os movimentos que fazemos de modo diferenciado trazem consigo a indissociabilidade entre conhecimentos e *fazeressaberes*, que residem, portanto, no fato de que, nas tessituras cotidianas, as práticas com as quais convivemos nos levaram à

constituição de um arquipélago de *fazeressaberes* desinvisibilizados e emergidos da arqueologia cotidiana.

Os *fazeressaberes*, que atravessados pelas dimensões ética, estética e política, aliadas à cognição que os sustenta, como também pelo trabalho com a pesquisa que produzimos, trazem uma perspectiva das alternativas e potências de emancipação. Por tal motivo, cremos na impossibilidade de tornar nossas redes como únicas ou ainda como um modelo a ser seguido.

Acreditamos é na possibilidade de termos tecido uma ressignificação epistemológica em que as experiências adquiridas podem apontar os horizontes da importância da solidariedade. Buscamos ainda entender que os processos de desinvisibilização que fizemos caracterizaram-se pelo encontro de uma constelação de saberes, práticas, racionalidades, experiências e formas de expressão que configuram um novo senso comum.

Assim, o percurso teórico-político-epistemológico-metodológico de compreensão do mundo que empreendemos nos possibilitou vislumbrar e tecer este trabalho, onde a esperança e o sonho utópico de uma educação integral emancipatória estiveram alicerçados no trabalho coletivo e na tessitura de uma vida mais humana, solidária, afetiva e feliz.

Desejamos ainda que este trabalho possa contribuir para a produção e a ressignificação de outras redes de conhecimentos, sujeitos e *fazeressaberes*, que, suscitadas pelas perguntas que a vida possa nos trazer, apontem a (in)conclusão e as múltiplas interpretações coexistentes no/do mundo.

As parcerias das nossas redes de conversações



*Aula da Profa. Marci com a turma do 2º ano.
(Fonte: Acervo Pessoal)*

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In.: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de.(orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes e saberes. Petrópolis: DPetAlli, 2008, p. 39-48.

———. Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores: as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de espaçotempos de processos curriculares. In.: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Narrativas:** outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis: DPetAlli, 2010.

———. ; GARCIA, Regina Leite. Continuando a conversa. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa:** novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DPetAlli, 2008, p. 9-14.

———. , Inês Barbosa de. Imagens de escolas: espaços tempos de diferenças no cotidiano. In.: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 17-36, abril 2004.

———. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes e saberes. Petrópolis: DPetAlli, 2008.

AZEVEDO, Joanir Gomes. A tessitura do conhecimento em rede. In.: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes de saberes. Petrópolis: DPetAlli, 2008, p. 65-78.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:<<http://www.mj.gov.br/conade2.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2003.

———. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article>. Acesso em: 04 mai. 2008.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação integral:** uma nova identidade para a escola brasileira. Educação e sociedade, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

———. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto.** Brasília, vol. 22, N. 80, abr. 2009, p. 51-64.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1:** Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Escola Pública de horário integral.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, n. 15, p. 53-59, maio/jun. 1997.

———. ; HORA, Dayse. **Diversificação curricular e educação integral.** 2004. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurriceduint.doc>> Acesso em: 15 out. 2010.

———. (org). **Educação Integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis: DPetAlli, 2009.

———. ; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (orgs). **Educação e(m) tempo integral.** Petrópolis: Vozes: 2002.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora Pesquisadora:** uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 101-117.
- . ; MAGALHÃES, Janete Carvalho. Aprendizagens cotidianas com a pesquisa. In.: Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino, 15, **Anais...**, Cd-room, Belo Horizonte, 2010.
- FERRARI, Anderson. E quando as homossexualidades invadem a escola? In.: MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. **(Re) significando o outro**. Juiz de Fora: UFJF, 2008, 25-52.
- . Mãe! E a Tia Lu? É menino ou menina? Corpo, imagem e educação. **Gênero**. Niterói, vol. 4, n. 1, p. 115-132, 2004.
- FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. (orgs). **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In.: ————. (org). **Método; métodos; contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 193-208.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro, 1982.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Çenpec**, n.2, p. 1-10, 2 sem. 2006.
- . ; PETRIS, Liliâne. **Escola de tempo integral - a construção de uma proposta**. 2006. Disponível em: <http://www.nexusassessoria.com.br/downloads/ETI_a_construcao_de_uma_proposta.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2007.
- GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**. Brasília, vol. 22, N. 80, abr. 2009, p. 65-82.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- JOSE, Elias. **Caixa mágica de surpresas**. 14. ed. São Paulo: Paulus, 2008.
- JUIZ DE FORA** Linhas orientadoras das escolas de educação em tempo integral do município de Juiz de Fora. Diretrizes educacionais para a rede de ensino de Juiz de Fora. v. 3, n. 3, out. 2008.
- . Projeto político pedagógico da escola municipal Bom Pastor. 2011.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e inquietudes estéticas para a educação. In.: PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: NAU, 2011, p. 39-52.
- MACEDO, Regina Coeli Moura de. Imagens e narrativas nos/dos murais: dialogando com os sujeitos da escola. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 98, abr. 2007, p. 111-128.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

- MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia**. Rio de Janeiro, 2001. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, CFCH, UFRJ, 2001.
- MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira. **As artes de saberfazer em uma escola de educação em tempo integral**. 265f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.
- MOLL, Jaqueline. (org.) **Educação integral**: texto referencia para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- . ; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- OSWALD, Maria Luiza. Educação pela carne: estesia e processos de criação. In.: PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Educação experiência** estética. Rio de Janeiro: NAU, 2011, p. 23-38.
- PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**. São Paulo: Cortez, 2007.
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professorasalfabetizadas. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 97-118.
- ROCKWELL, Norman. **332 magazine covers**. Unidade States: Folio, 1990.
- SAMPAIO, Carmen Sanches. Pesquisa com o cotidiano e as opções interessadas da ação pesquisadora. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petropolis: DPetAlui, 2008, p. 47-64.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.
- . **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.
- . **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.
- . **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007b.
- . **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- . Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MORAES, Saete Campos de. (orgs.). **Contra o desperdício da experiência**: a pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes, 2009.
- . Um Ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a dou-ta ignorância e a aposta de Pascal. In.: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paulo. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 519-562.
- SILVA, Tomas Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In.: ————. ; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petropolis: Vozes, 2009, p. 73-102.

Livro disponível em formato e-book em

www.ufac.br/editora



Edufac