

ENTRE (IN)VISIBILIDADES E PRÁTICAS COTIDIANAS: A TESSITURA DE ALTERNATIVAS NA/DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Rafael Marques Gonçalves

RESUMO

Tecemos este trabalho trazendo à tona noções, conhecimentos e *fazeres/saberes* tecidos cotidianamente no *espaço/tempo* de uma escola de educação integral em tempo integral, onde desinvisibilizamos as possibilidades e ampliamos a visibilidade dos conhecimentos produzidos, legitimando-os enquanto alternativas e potencialidades emancipatórias de educação integral. As perspectivas de pesquisa nos/dos/com os cotidianos alicerçaram nosso mergulho nas *arqueologias das existências invisíveis* das práticas tecidas cotidianamente, onde elegemos a imagem fotográfica como fonte de pesquisa que nos auxiliou a tecer diferentes *redes de conversações*. (In)concluimos vislumbrando que a busca por maior visibilidade das práticas cotidianas que ofereçam possíveis desdobramentos de uma proposta de educação integral, esteve no conjunto de nossos *fazeres/saberes* indo ao encontro da formação integral do sujeito, onde racionalidades estético-expressivas, a solidariedade, a partilha de conhecimentos, a ressignificação do senso-comum, e a dos estigmas e identidades fomentaram também a formação de subjetividades rebeldes.

PALAVRAS-CHAVE

Práticas escolares; Cotidiano Escolar; Educação Integral; Emancipação

ABSTRACT

We make this work by bringing to the fore knowledge, knowledge and learning that are woven every day into the space of a full-time integral education school, where we desinvisibilize the possibilities and expand the visibility of the knowledge produced, legitimizing them as alternatives and emancipatory potentialities of integral education. The research perspectives in our daily lives established our plunge into the archaeologies of the invisible existences of everyday practices, where we chose the photographic image as a source of research that helped us weave different networks of conversations. (In) we conclude that the search for greater visibility of daily practices that offer possible unfolding of a proposal for integral education, was in the set of our ideas, going toward the integral formation of the subject, where aesthetic-expressive rationalities, solidarity, sharing of knowledge, re-signification of the common sense, and that of stigmas and identities also fostered the formation of rebellious subjectivities.

KEYWORDS

School practices; School Daily; Integral Education; Emancipation

As escritas que se seguem nas páginas deste artigo buscam trazer à tona reflexões que puderam ser trabalhados em uma pesquisa desenvolvida a partir de um *mergulho* (ALVES, 2008) no cotidiano de uma escola de educação em tempo integral da rede municipal de Juiz de Fora em Minas Gerais. Para tal, buscamos relacionar a noção de educação integral com a ideia de que atualmente é possível tecer pesquisas com as quais possam ser exaltadas as práticas escolares

(in)visíveis no chão da escola e que podem ainda serem percebidas como alternativas emancipatórias de uma educação integral *pensada/vivida* pelos sujeitos que praticam o cotidiano escolar.

Para melhor compreender nossa proposta discursiva é preciso apresentar que temos diversas noções construídas historicamente sobre educação integral e podemos citar Coelho e Cavaliere (2002); Gonçalves (2006), dentre outros que buscam elucidar a proposta da educação integral enquanto um ideal de formação e educação que busque receber os alunos como indivíduos multidimensionais, considerando todos os envolvidos nos cotidianos escolares em suas necessidades e valores, ativos na contribuição da pluralidade em constante (re) configuração.

Neste sentido, aliado aos discursos sobre educação integral supracitados, acreditamos que compreender a educação enquanto uma abordagem integral é ir ao encontro de redes e conhecimentos que buscam problematizar os tempos atuais, bem como os cânones científicos e sociais prescritos cotidianamente. Acredito ainda que buscar compreender a educação integral é também construir, 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 tecidas pelas redes de conhecimentos cotidianos.

Por isso buscamos propor que a educação integral seja entendida enquanto uma possibilidade de trabalho que repercutem em instâncias reflexivas que buscam legitimar o *espaçotempo* cotidiano escolar como via de permanente produção de conhecimento, onde as redes de conhecimentos tecidas levam à emergência e os sujeitos praticantes reconhecidos enquanto sua complexidade, sem lançar mão da pretensão de que inseridos nesta tessitura, de uma forma ou outra nos encharcamos de uma noção de educação integral, na medida em que, de maneira retórica, busque apresentar nuances de legitimação daquilo que até então era excluído por um *epistemicídio* pela objetividade moderna da pesquisa em educação.

DO MERGULHO ÀS BRAÇADAS

O percurso teórico-político-epistemológico-metodológico (OLIVEIRA; SGARBI, 2008) de pesquisa e 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, junto à possibilidade de pesquisarmos com imagens e suas narrativas.

A dúvida, a suspeição de juízo, a incerteza e outros sentimentos avassaladores do aprisionamento do real fazem parte de nossa jornada, de nossos *espaçostempos* 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 *espaçostempos* 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, possam ser abertos para criarem-se espaços, outras brechas e intervalos no campo dos saberes desalinhados.

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 *percebersentir* 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 *fazerpensar* 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 *espaçostempos* 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 *estranhoconhecido*?

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

A escola atende desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental e, embora esteja localizado em um bairro tipicamente residencial de classe média alta, o Bom Pastor, que também nomeia a escola, não atende às crianças da comunidade que a circunda, mas sim às crianças oriundas de vários bairros, em sua maioria da periferia da cidade.

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 eu 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 *fazeressaberes* 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 desta dissertação 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 um total de 11 sujeitos, sendo dez professoras e um professor das turmas do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental. 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 *espaçotempos* 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 da escola.

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.

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.

COM NOSSAS (IN)VISIBILIDADES

Em nossas redes de conhecimentos e *fazeressaberes* cotidianas, buscamos entrelaçar nossas diferentes percepções com o intuito de fazer a 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-mos 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. (SANTOS, 2006)

Nos achados da pesquisa, percebemos que os sujeitos praticantes do cotidiano escolar fizeram, mesmo sem saberem ou terem ainda explícita ciência disso, foi buscar a luta pela superação das monoculturas impostas pela razão metonímica¹. Em suma, nossos *fazeressaberes*, que transitaram entre ecologias e monoculturas, levaram-nos a buscar diversificar os conhecimentos praticados, 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.

Portanto, estarmos mergulhados na *arqueologia das existências (in)visí-*

1 Conferir Santos (2006).

veis(OLIVEIRA, 2006) 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 em tempo integral, onde as integridades 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. 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.

As 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 invisibilizado, contribuiriam para a noção de educação integral em tempo integral que temos em mente implica um compromisso emancipador, 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.

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 *espaçotempos*, sendo essa multiplicidade um elemento propulsor para outras possíveis redes a serem tecidas através de diferentes combinações.

Com as tessituras que realizamos, percebemos a necessidade de de-

fender 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.

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. 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.

PARA ABRIR OUTRAS REDES

Buscamos lidar com a noção de que, em nossos cotidianos, encontrou-se a proposta da educação integral em tempo integral com seus fios e redes pelos quais os sujeitos envolvidos puderam 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*. (SANTOS, 2006)

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.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In.: ____; OLIVEIRA, Inês Barbosa de.(orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes e saberes. Petrópolis: DPetAlli, 2008, p. 39-48.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1:** Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (orgs.). **Educação e(m) tempo integral.** Petrópolis: Vozes: 2002.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, n.2, p. 1-10, 2 sem. 2006.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- Santos, Boaventura de. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- Santos, Boaventura de. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Data de recebimento: 27/12/2017

Data de aceite: 27/01/2018