

**AS ARTES DE *SABERFAZER* EM UMA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO
INTEGRAL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

GRACIELE FERNANDES FERREIRA MATTOS

**AS ARTES DE *SABERFAZER* EM UMA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

Juiz de Fora

2012

GRACIELE FERNANDES FERREIRA MATTOS

**AS ARTES DE *SABERFAZER* EM UMA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Luciana Pacheco Marques

Juiz de Fora
2012

Mattos, Graciele Fernandes Ferreira.

As artes de *saberfazer* em uma escola de educação em tempo integral / Graciele Fernandes Ferreira Mattos. – 2012.
254 f. : il.

Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

1. Formação de professores. 2. Escolas. 3. Educação. I. Título.

CDU 371.13/.14


GRACIELE FERNANDES FERREIRA MATTOS

**AS ARTES DE SABERFAZER EM UMA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

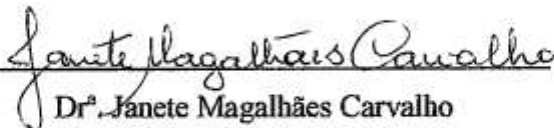
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Dr^a. Luciana Pacheco Marques (orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF.



Dr^a. Lígia Martha C. da Costa Coelho
Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIRIO.



Dr^a. Janete Magalhães Carvalho
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES.



Dr^a. Léa Stahlschmidt Pinto Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF.



Dr^a. Sônia Maria Clareto
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF.

Juiz de Fora, 30 de março de 2012.

A todos aqueles e aquelas que acreditam na escola pública, na educação em tempo integral e nas práticas cotidianas tecidas por professoras, professores, alunos e alunas como formas de produção de conhecimentos legítimos.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, por tudo que me deste durante minha vida, inclusive por minha teimosia em ir a diante, não desistir e sonhar.

À minha amada mãe. Por todos os ensinamentos, principalmente pela sabedoria com que vive, pensa e age.

À minha irmã, companheira de batalhas, de conflitos e de realizações. Ao meu sobrinho Davi, criança que há doze anos enche minha vida de alegria. À sobrinha Emanuelle, que desde que chegou em nossas vidas acompanha a escritura desta tese.

À *amigaprofessoraorientadora* Lu, que faz parte de minha vida há mais de dez anos, quando tive a oportunidade de adentrar no Núcleo de Estudos e de Pesquisa em Educação e Diversidade – NEPED/UFJF e tecer as primeiras tramas de minha formação acadêmica e profissional.

Às professoras Léa, Soninha, Lígia e Carmen que aceitaram contribuir com esta pesquisa. Obrigada pelos ensinamentos.

À professora Janete e ao professor Anderson que aceitaram serem membros suplentes da banca e que se disponibilizaram a ler este trabalho.

Às companheiras e companheiros de Orientação Coletiva: Rafa, Sandrelena, Anderson, Simone e Cristiane, pela leitura atenciosa de meus textos. Pessoas que souberam *dar conselhos* nas horas certas.

Volto a agradecer ao amigo Rafa, pela relação dialógica com que nossa amizade foi crescendo à medida que a pesquisa também ia. Pela partilha de angústias, pelas viagens ao Rio de Janeiro, pelos textos que fomos tecendo ao longo dos últimos anos.

Às professoras e ao professor da Escola Municipal Bom Pastor. Autoras e autor anônimos desta pesquisa, praticantes do ordinário que *sabemfazerem* a educação em tempo integral no invisível cotidiano.

Aos alunos e alunas da Escola Municipal Bom Pastor razão desta pesquisa, que me fizeram questionar meus *saberesfazeres*. Alguns e algumas chegaram a pensar que eu estava “virando médica” quando me perguntaram o que eu tanto estudava e eu respondi que fazia doutorado.

Estas pessoas e muitas outras se fizeram presentes em minha vida e, a partir de nossos conhecimentos e reconhecimentos, misturaram-se ao meu eu, possibilitaram minha constituição de *professoracoordenadorapesquisadora* nesta pesquisa.

Enfim, a todos e todas que de alguma forma praticaram comigo esta caminhada. Muito obrigada!

Vieste
Vieste na hora exata
Com ares de festa e luas de prata
Vieste com encantos, vieste
Com beijos silvestres colhidos prá mim
Vieste com a natureza
Com as mãos camponesas plantadas em mim
Vieste com a cara e a coragem
Com malas, viagens, prá dentro de mim
Meu amor
Vieste a hora e a tempo
Soltando meus barcos e velas ao vento
Vieste me dando alento
Me olhando por dentro, velando por mim
Vieste de olhos fechados num dia marcado
Sagrado prá mim
Vieste com a cara e a coragem
Com malas, viagens, prá dentro de mim
(Ivan Lins e Vitor Martins)

Ao meu *esposoamigo* Francisco, que como diz a canção,
entrou em minha vida, encheu-a de amor, graça, alegria, sonhos...
A você que veio pra dentro de mim.

RESUMO

Esta tese de doutorado objetivou *desinvisibilizar* (SANTOS, 2005) os *saberesfazeres* tecidos e praticados pelas professoras e pelo professor no cotidiano de uma escola de educação em tempo integral. Para tanto, me assumi como *a narradora* (BENJAMIN, 1994) das experiências tecidas na Escola Municipal Bom Pastor juntamente com as professoras e o professor durante o ano de 2010, mantendo acesa uma memória comum, partilhada, para que nossa experiência não esteja fadada ao esquecimento. Nesta escritura, os fios tecidos narraram o *mergulho* (ALVES, 2001) que fiz no cotidiano escolar, visualizando-o enquanto *tempoespaço* de criação de conhecimentos, de *saberesfazeres* diferenciados e legítimos, *táticas* praticadas pelos *sujeitos ordinários* como possibilidades de não somente repetição e reprodução, mas também como invenção, criação e transformação (CERTEAU, 1994). *Em fios que teceram a escritura* foquei o *mergulho* na realidade escolar *pensadasentida* e, principalmente, minhas primeiras (in)compreensões acerca dos *saberesfazeres* em uma escola de educação em tempo integral. Nas *Sequências de gestos* foi feita uma reflexão do Programa Escola de Educação em Tempo Integral da rede municipal de ensino de Juiz de Fora implantado no ano de 2006, acompanhada da experiência coletiva tecida no grupo de pesquisa e extensão *Tempos na Escola*. Também foquei a centralidade da discussão na educação integral que se passa nas instituições escolares e não em outros espaços sociais, propondo uma articulação da *educação integral* à *extensão do tempo* de permanência dos alunos e das alunas na escola como uma condição para a formação integral com ênfase na integralidade dos praticantes. No texto *Espaço, lugar, Escola Municipal Bom Pastor* abri o portão da escola, entrei e priorizei a discussão do *tempoespaço* e da educação em tempo integral praticada nesta rede educativa. *Práticas cotidianas* foram tecidas por vários fios puxados e tramados na tecedura da rede de *saberesfazeres* praticada pelas professoras e pelo professor no cotidiano da Escola Municipal Bom Pastor durante o ano de 2010. Tais fios foram nossas artes de *saberfazer* e de inventar *ensinoaprendizagem*, alfabetização, atendimentos individualizados, biblioteca itinerante, orientação de estudos, circuito de leitura e avaliação. Nos *Saberesfazeres engenhosos, complexos, operativos* considerei os *saberesfazeres* das professoras e do professor como processos fluidos, dinâmicos, mutantes, efêmeros, híbridos, bem como imprevisíveis e interpenetrados por variadas condições e situações cotidianas. No *invisível* cotidiano, em suas performances, negociações e invenções o que esteve submerso foram seus *saberesfazeres* a educação em tempo integral. Foram *saberesfazeres* legítimos e tecidos exclusivamente no contexto e em conformidade com as condições da Escola Municipal Bom Pastor no ano de 2010. E quais *saberesfazeres* das professoras e do professor foram *desinvisibilizados* em uma escola de educação em tempo integral? Foram as próprias práticas que as professoras e o professor *souberamfizeram*. Foram seus gestos, comportamentos, noções, dizeres, sentires. Suas *mil e uma táticas*, astúcias, maneiras de falar ou caminhar. Tivemos aí seus *saberesfazeres*.

Palavras-chave: Saberes Docentes – Educação Integral – Tempo Integral – Cotidiano – Escola.

ABSTRACT

This thesis aimed *to become visible* (SANTOS, 2005) the built and practiced *knowing-doings* by teachers and professor on daily of the school of full-time education. For this, I assumed myself as a *narrator* (BENJAMIM, 1994) of built experiences on municipal school Bom Pastor together with the teachers and professor during the year 2010, keeping lit in a common memory shared in order that our experience is not forgotten. At this writing, the yarn building described the *diving* (ALVES, 2001) done in the school daily seeing as a knowledge creation *time-space*, as a differentiated and legitimate *knowing-doings, tactics* practiced by the *ordinary subjects* as possibilities not only repetition and reproduction but also invention, creation and transformation (CERTEAU, 1994). In *yarn that built the writings*, I focused the *diving* in the *thinking-feeling* school reality and principally in my first (in) comprehensions about the *knowing-doings* in a school of full-time education. In the *sequences of gestures* was done a reflection about school of full-time education program in Juiz de Fora municipal school system deployed in 2006, accompanied for a collective experience built in *Times in the school* research and extension group. Also was focused the centrality of the discussion on full-time education that happen on school institutions and don't happen in others social spaces, propounding an articulation between *full-time education* and *time extension* of students, male and female as a condition to the comprehensive training with special emphasis on the completeness of the practitioners. In the text *Space, Place, Bom Pastor Municipal school*, I opened the school entrance gate, came into and gave priority to the discussion about *time-space* and full-time education practiced in this educative system. *Daily Practices* were built by several drawn and framed up yarns in the *knowing-doings* net practiced by teachers and professor in the Bom Pastor Municipal School daily during the year 2010. These yarns were our arts of *knowing-doing* and dreaming up *teaching-learning*, literacy, individualized treatment, mobile library, orientation studies, and reading and evaluation circuit. In the *ingenious, complex and operating knowing-doings*, I considered teachers and professor's *knowing-doings* as fluid, dynamic, mutant, ephemeral, hybrid processes as well unpredictable and interpenetrated by varied daily conditions and situations. In the *invisible* daily, in its performances, negotiations and inventions, which was submerged were their *knowing-doings* the full-time education. Were *knowing-doings* legitimate and built exclusively in this context and according to the Bom Pastor Municipal School conditions, in the year 2010. And which teachers and professor's *knowing-doings* became visible in a school of full-time education? They were the same practices that teachers and professor *knew and did*. It was their gestures, behaviors, notions, speaking, and feelings, their *one thousand and one tactics*, gimmicks, ways of speaking or walking. We could take in there their *knowing-doings*.

Key-words: Teaching knowing – Full time education – Full time – Daily – School.

ABRÉGÉ

Cette thèse a objectivé *deviennent visibles* (SANTOS, 2005) les *savoirfaires* tissé et pratiqué pour les professeurs et le enseignant sur le quotidien d'une école de éducation à temps plein. Pour cette chose, je me ai assumé comme la *narrateur* (BENJAMIN, 1994) de las expériences tissé dans l'École Municipale Bom Pastor avec les professeurs e le enseignant durant l'année 2010, en maintenant vivante une mémoire commune, copartagé, de sorte que notre expérience ne pas oublié. Dans cette écriture, les fils tissé ont raconté le *plongée* (ALVES, 2001) que j'ai fait dans le quotidien scolaire, en visualisant pendant *tempspace* de création de connaissance, de *savoirfaires* différent et légitime, *tactiques* ont pratiqué pour les *sujets ordinaires* comme possibilités de repetition et de reproduction, mais aussi comme invention, création et transformation (CERTEAU, 1994). Dans *les fils qui ont tissé l'écriture*, J'ai focalisé le *plongée* dans la réalité écolier *pensésenti* et, principalement, mes (in)compréhensions premiers sur les *savoirfaires* dans une école de éducation à temps plein. Dans les *Gestes suivants* il a été faisant une réflexion sur le Programme École de Éducation à Temps Plein de réseau municipale de enseignement de Juiz de Fora, implanté dans l'année 2006, accompagné de l'expérience collective tissé dans le group de recherche et extension *Temps à l'École*. J'ai aussi focalisé la centralité de la discussion dans l'éducation à temps plein que arrive dans les établissements d'enseignement mais n'arrive pas dans autres espaces sociaux, en proposent une articulation de *l'éducation à temps plein à extension de le temps* de rester de les étudiants et las étudiantes dans l'école comme une condition à formation complète avec l'accent dans l' intégralité de les praticiens. Dans le texte *Espace, Lieu, École Municipale Bom Pastor*, j'ai ouvert la porte de l'école, je suis allé et j'ai priorité le discussion de le *tempspace* e de l'éducation à temps plein pratiquée dans ce réseau éducatif. *Pratiques quotidiennes* ont été tissés pour plusieurs fils tiré et tissé en construisent la réseau de *savoirfaires* pratiquée pour les professeurs et pour l'enseignant dans le quotidien de l'École Municipale Bom Pastor durant l'année 2010. Telles fils ont été notre arts de *savoirfaires* et de concevoir *l'enseignement et l'apprentissage*, l'alphabétisation, visites individuelles, bibliothèques mobiles, d'orientation des études, circuit de lecture et d'évaluation. Dans *savoirfaires ingénieux, complexes, d'exploitation*, j'ai considéré les *savoirfaires* de les professeurs et de l'enseignant comme processus fluides, dynamiques, mutants, éphémères, hybrides, aussi bien que imprévisibles et interpénétrés pour en faisant varier termes et situations quotidiennes. Dans *l'invisible* au quotidien, dans leur performances, négociations et inventions, ont été submergés leur *savoirfaires* l'éducation à temps plein. Parce que ils ont été *savoirfaires* légitimes et ont tissé exclusivement dans le contexte et selon les conditions de l'École Municipale Bom Pastor dans l'année 2010. Et qui *savoirfaires* de les professeurs et l'enseignant *ont été visualisées* dans une école d'éducation à temps plein ? Les propre pratiques que les professeurs et l'enseignant *ont su et on fait*. Leur gestes, comportements, notions, dire, sentir. Leur *mille un tactiques*, gimmicks, des façons de parler ou de marcher. Nous avons eu ici leur *savoirfaires*.

Mots-clé : Savoir de l'enseignement – Education à temps plein – Temps plein – Quotidien – École.

SUMÁRIO

1	FIOS QUE TECERAM A ESCRITURA.....	11
1.1	A arte de dizer, de fazer e de pensar o cotidiano.....	16
1.2	Cotidiano escolar: área de produção de ações.....	25
1.3	Narrativização das práticas.....	33
2	SEQUÊNCIAS DE GESTOS.....	42
2.1	Estratégias em ação: Programa Escola de Educação em Tempo Integral....	44
2.2	Táticas de praticantes: Educação Integral.....	67
2.3	A arte de pensar a Educação Integral.....	76
3	ESPAÇO, LUGAR, ESCOLA MUNICIPAL BOM PASTOR.....	86
3.1	O consumo do <i>tempoespaço</i> cotidiano.....	88
3.2	As maneiras de <i>saberfazer</i> a educação em tempo integral.....	96
3.3	Novos praticantes do ordinário.....	115
4	PRÁTICAS COTIDIANAS.....	120
4.1	Inventores de trilhas de <i>ensinoaprendizagem</i>	124
4.2	Astúcias e práticas de alfabetização.....	134
4.3	Movimentos pelo terreno, atendimentos individualizados.....	144
4.4	Invenção da biblioteca itinerante.....	167
4.5	Performances, traduções da Orientação de Estudos.....	175
4.6	Consumidores, produtores do Circuito de Leitura.....	189
4.7	Trajetórias indeterminadas da avaliação.....	207

5	SABERESFAZERES ENGENHOSOS, COMPLEXOS, OPERATIVOS.....	221
	REFERÊNCIAS.....	238
	ANEXOS.....	248
	APÊNDICES.....	251

1 FIOS QUE TECERAM A ESCRITURA



Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (Walter Benjamin, 1994).

Esta tese de doutorado objetivou *desinvisibilizar* os *saberesfazeres* das professoras e do professor tecidos no cotidiano da Escola Municipal Bom Pastor. O desafio inicial identificado foi o de produzir uma *escritura, procurando encontrar as melhores palavras, as mais simples, comuns e precisas que pudessem narrar as sequências de gestos* (CERTEAU, 1994) entrelaçados que teceram a rede de *saberesfazeres* cotidianos em uma escola de educação em tempo integral.

Adotei nesta *arte de dizer* sempre escrever *professoras e professor*, uma vez que durante o ano de 2010, quando realizei a pesquisa, a Escola Municipal Bom Pastor tinha seu corpo docente formado por trinta e quatro professoras e um professor. Considerando que o universo de docentes que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é majoritariamente feminino, senti a necessidade de demarcar a predominância desse gênero na escrita. Contudo, não considerei justo inserir o único professor do sexo masculino no gênero feminino, pois me recusei torná-lo *invisível* ao processo de tecedura de *saberesfazeres*, uma vez que meu objetivo é *desinvisibilizá-los*.

Propositalmente, escrevi primeiro a palavra *saberes* para depois adicionar a palavra *fazeres*, a fim de demarcar meu entendimento de que as professoras e o professor são sujeitos possuidores de *saberes legítimos* tecidos no cotidiano escolar. A opção por sempre escrever *saberesfazeres* e não *fazeressaberes* foi em oposição ao pensamento que compreende as professoras e os professores como meros profissionais que *fazem* uso de conhecimentos produzidos por outros e que agem de forma passiva na prática cotidiana escolar. Quis *desinvisibilizar* os *saberesfazeres* das professoras e do professor, reconhecendo-os como praticantes do ordinário que teceram, complexamente, as *artes* de saber, pensar e de fazer o cotidiano escolar.

Dialogando com as autoras e com os autores que vem produzindo pesquisas a partir dos estudos *com o cotidiano*, sendo eles Certeau, Alves, Oliveira, Azevedo, Pérez, Garcia, Ferraço, passei a

Segundo ele [Santos], a sociologia das ausências é uma sociologia que busca desinvisibilizar as práticas sociais reais tornadas invisíveis pela modernidade em diferentes dimensões. Praticar a sociologia das ausências é, portanto, mergulhar na vida cotidiana buscando nela práticas emancipatórias reais (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 93).

Faço uso das denominações *saberesfazeres, tempospaço, sabersentir, ensinoaprendizagem* de acordo com Alves (2010) para mostrar como as dicotomias necessárias na invenção da ciência moderna têm se mostrado limitantes ao que precisamos criar para a prática da pesquisa com o cotidiano.

Se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte (CERTEAU, 1994, p. 152).

compreender o cotidiano numa *perspectiva teórico-político-epistemológico-metodológica de compreensão do mundo* (OLIVEIRA; SGARBI, 2008), das realidades sociais a partir de sua complexidade, ou seja, dos inúmeros (des)encontros entre o falado, o percebido e o praticado. Foram os (des)encontros que deram sentido à prática cotidiana, em uma tentativa de apreender as lógicas próprias dos *saberes-fazeres* docentes na Escola Municipal Bom Pastor.

Na tentativa de produzir uma *prática escriturística*, neste texto introdutório, contei um pouco da história de minha chegada a esta escola, bem como os vários momentos significativos dessa trajetória, para poder assumir o desafio de captar as práticas e os movimentos cotidianos, em torno de uma relação mantida entre a *estranheza e a familiaridade* (CERTEAU, 1994).

Uma questão que muito preocupou Benjamin foi a respeito do que seria contar uma história, o que significa, para que serve e por que nossa necessidade e ao mesmo tempo incapacidade de contar? E então, o próprio Benjamin, em sua filosofia da história respondeu dizendo que a narração é importantíssima para a constituição do sujeito. O lembrar adquire importante significação, seja para tentar reconstruir um passado que nos escapa, seja para resguardar alguma coisa da morte dentro de nossa frágil existência humana.

Ao propor esta escrita narrativa, contei uma história aos outros e a mim mesma como um *fluxo constitutivo da memória* (GAGNEBIN, 2007) e, portanto, de minha identidade. Entretanto, o movimento da narração foi atravessado, mesmo que de forma não aparente, pelo *refluxo do esquecimento* (GAGNEBIN, 2007), que é não somente uma falha, um “branco” de memória, mas também uma atividade que renuncia, recorta, apaga, opondo ao infinito da memória a finitude necessária da morte, a inscrevendo no cerne da narração.

E esta prática de lembrar e esquecer, me permitiu na tecedura desta rede, através dos vários fios e de sua urdidura, compreender o esquecimento enquanto um princípio produtivo, o qual pode ser compreendido como “franjas” tecidas pelo não lembrado.

[...] o cotidiano não pode mais ser percebido nem como espaço-tempo dissociado dos espaços de produção do conhecimento, nem como espaço-tempo de repetição e mera expressão do chamado senso comum. Ao contrário, ele assume uma importante dimensão de locus de efetivação de todos esses entrecruzamentos, é o espaço-tempo da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais. Daí a extrema importância de aprofundar seu estudo e desenvolver a compreensão de sua complexidade intrínseca para pensarmos a realidade social e as possibilidades emancipatórias que nela se inscrevem (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 72).

[...] o jogo escriturístico, produção de um sistema, espaço de formalização, tem como “sentido” remeter à realidade de que se distinguem em vista de mudá-la. Tem como alvo uma eficácia social. Atua sobre a sua exterioridade. O laboratório da escritura tem como função “estratégica”: ou fazer que uma informação recebida da tradição ou de fora se encontre aí coligida, classificada, imbricada num sistema e, assim, transformada; ou fazer que as regras e os modelos elaborados neste lugar excepcional permitam agir sobre o meio e transformá-lo (CERTEAU, 1994, p. 226).

Essa importância sempre foi reconhecida como a da rememoração, da retomada salvadora pela palavra de um passado que, sem isso, desapareceria no silêncio e no esquecimento (GAGNEBIN, 2007, p. 3).

Nesse percurso narrativo, pretendi manter o diálogo em torno da reflexão sobre a educação em tempo integral e os *saberes-fazeres* das professoras e do professor que praticaram o cotidiano da Escola Municipal Bom Pastor, sendo uma instituição de educação em tempo integral.

Os narradores, conforme disse Benjamin (1994), gostam de começar suas histórias com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir e, a partir desta perspectiva, olhei para trás e iniciei a memória da trajetória percorrida até chegar aqui. Minha tecedura se deu sempre com um olhar de pesquisadora, uma vez que meu ser já está impregnado com este olhar, desde minha graduação em Pedagogia, quando fui bolsista de iniciação científica e experienciei a primeira pesquisa acadêmica de minha vida. Assim, enquanto professora, pesquisadora e coordenadora pedagógica, narrei minhas experiências que foram sendo tramadas através dos vários fios ao longo de minha história. Fios estes que foram tecidos a outros tantos, que culminaram nesta *arte de contar histórias* de minhas experiências tecidas com as professoras e o professor nas *artes de saberfazer* a educação em tempo integral.

Como *professoracoordenadorapesquisadora*, devo dizer que minha intenção nesta tese foi superar a dicotomia entre o fazer e o pensar, contradizendo que uns fazem e que outros pensam, que uns dominam a teoria e que outros dominam a prática, que a professora faz, aquilo que foi pensado e planejado pela coordenadora, a partir de teorias elaboradas pela pesquisadora.

Na prática do *pensamento complexo*, no decorrer desta tese me assumi como professora, tendo o meu *pensarsaberfazer* transpassado, assim como uma rede por diferentes fios, nós e pontas, que constituíram minha tecedura de ser coordenadora e pesquisadora. E, como tal, através do exercício narrativo, *re-citei os gestos táticos* (CERTEAU, 1994) tramados e praticados na escola na qual sou *professoracoordenadorapesquisadora*.

Mas assim se abre a questão, pouco kantiana, de um discurso que seja a arte de dizer ou fazer a teoria bem como a teoria da arte, ou seja, um discurso que seja memória e prática, em suma, o relato do tato. [...] A arte de contar histórias (CERTEAU, 1994, p. 149).

O pensamento complexo é, pois, essencialmente o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de reunir, de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto (MORIN, 2008, p. 191).

Na tecedura desta narrativa, encontrei-me com as professoras e com o professor que, assim como eu, são mulheres e *homem ordinário, heroínas e herói comuns. Caminhantes inumeráveis* (CERTEAU, 1994). Desse encontro e de nossas *conversas* foram *desinvisibilizados* nossos *saberes-fazer*s tecidos em uma escola de educação em tempo integral.

[...]a arte de conversar: as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras “de situações de palavra”, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular “lugares comuns” e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los “habitáveis” (CERTEAU, 1994, p. 50).

1.1 A arte de dizer, de fazer e de pensar o cotidiano

Rememorar minha chegada à Escola Municipal Bom Pastor, ou melhor, o *mergulho* (ALVES, 2001) que fiz nesta instituição de ensino, exige que eu faça um retorno àquele *tempoespaço* vivido/sentido, praticado. Retornarei ao ano de 2006, mais especificamente durante o mês de maio, quando, já tendo finalizado o Mestrado em Educação, recebi um telegrama agendando o dia, horário e o local de minha efetivação como professora da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. Já fazia três anos que eu havia sido aprovada em um concurso para professora efetiva da rede e, finalmente, havia chegado a minha “hora”.

No dia, previamente marcado, fui à Secretaria de Educação (SE) a fim de escolher, dentre as opções de vagas disponíveis, qual escola eu desejaria lotar minha vaga, em outras palavras, para qual escola eu seria conduzida como professora efetiva, cuja matrícula e lotação estariam diretamente relacionadas a esta. No momento da escolha, eu não estava sozinha, havia outras professoras que também definiriam suas escolhas profissionais naquele dia.

Comecei a conversar com algumas delas, sobre nossas angústias em escolher uma escola. Qual escola? Em qual lugar? Quais, dentre as opções, eram escolas “boas”? Quais eram as “ruins”? Quais critérios adotaríamos em nossa escolha? Deveria ser uma escola próxima às nossas residências? Ou seria melhor optar por escolas menores, que ofereciam apenas a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental? E foi perante todas estas angústias ao escolher, pois escolher pressupõe sempre renunciar, que eu troquei as primeiras palavras com Débora Vasconcelos, Miriam Gusmão e Vanessa. No decorrer de nossa conversa, vimos que nossas classificações eram sequenciais e percebemos que escolheríamos praticamente juntas.

Mencionei o sobrenome das professoras Débora e Miriam porque durante o ano de 2010, no qual fiz a pesquisa, havia outras duas professoras com estes mesmos nomes atuando na Escola Municipal Bom Pastor, ou seja, havia a professora Débora Vasconcelos e Débora Vidal; Miriam Gusmão e Miriam Basílio.

Também notamos que Miriam Gusmão, Vanessa e eu morávamos no mesmo bairro, em ruas paralelas e que, desta forma, usando o critério de escolha de localização próxima à nossa residência, poderíamos escolher a mesma escola.

Então, Miriam Gusmão foi chamada para fazer sua escolha. Os nomes das escolas, com o respectivo número de vagas disponíveis, estavam listados em várias folhas de papel pardo coladas na parede. Miriam Gusmão procurou saber onde ficava a Escola Municipal Bom Pastor, pois nenhuma de nós havia ouvido falar desta escola. Ficou sabendo que se localizava na zona sul da cidade, mais especificamente no bairro Cidade Jardim, próximo ao bairro Bom Pastor, ambos considerados bairros de classe média alta. Esta localidade fez Miriam Gusmão se animar em escolher esta escola, pois ficava a uma distância de apenas vinte minutos de onde morávamos.

Após a escolha de Miriam Gusmão, vimos que esta tal Escola Municipal Bom Pastor tinha cinco vagas. Seguidamente, Vanessa foi chamada e, influenciada pela escolha da amiga, também escolheu Bom Pastor. Eu escolhi logo após a Vanessa e, também, optei por escolher a mesma escola que as colegas. Débora Vasconcelos, classificada um número após o meu, faria sua escolha após a minha, mas estava insegura, pois reside em Matias Barbosa, cidade pequena, que fica cerca de vinte e cinco quilômetros de distância de Juiz de Fora e já possuía um cargo efetivo nesta cidade e, dentre vários outros motivos, sua escolha deveria favorecer seu deslocamento diário entre as duas escolas em cidades diferentes, significando proximidade entre a saída de Juiz de Fora para Matias Barbosa. Após conversar com as técnicas da SE sobre o caminho a ser percorrido, Débora Vasconcelos também fez a opção pela Escola Municipal Bom Pastor.

Logo após nossas escolhas e com os encaminhamentos nas mãos, decidimos conhecer a escola. Ainda naquela manhã, entramos todas dentro do carro da Vanessa e fomos rumo ao nosso novo local de trabalho. Chegamos à escola animadas porque não estávamos sozinhas, porque de fato ficava muito próximo às nossas residências e à saída de

Juiz de Fora para a cidade de Matias Barbosa e, com este entusiasmo, entramos na escola e nos apresentamos à diretora.

Esta imediatamente nos disse: “ *_Gente, eu falei que não queria professoras efetivas aqui na escola* ”. Olhamos uma para a cara da outra e, não lembro bem o que dissemos, mas justificamos que foram disponibilizadas cinco vagas para aquela escola e que, nós quatro juntas, decidimos ocupar tais vagas. Ressaltamos que ainda havia uma quinta vaga disponível, a qual foi escolhida por Ana Cláudia, na parte da tarde ainda naquele dia. A diretora nos disse que nosso horário de trabalho seria a partir das 11:30 horas, pois a partir daquele momento, a escola passaria a funcionar em tempo integral. Débora Vasconcelos começou a chorar, porque não poderia cumprir este horário, tendo em vista que sairia de Matias Barbosa somente às 11 horas. Então, vendo o desespero da recém-chegada professora, a diretora disse que encontraria um jeito para esta chegar todos os dias às 12:30 horas.

Também nesta primeira conversa e entrega de nossos encaminhamentos, ficamos sabendo que a escola tinha oito turmas, indo da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que havia duas turmas de 2º período da Educação Infantil. Seguindo nossa classificação no concurso, fizemos as escolhas das turmas que desejávamos assumir, considerando as vagas disponíveis que até então estavam sendo ocupadas por professoras com contratos temporários.

Estava tudo indo muito bem, mas não fomos conjuntamente para a escola naquele momento. As quatro professoras – Débora Vasconcelos, Miriam Gusmão, Vanessa e Ana Cláudia – tinham contratos temporários em outras escolas da rede municipal de ensino e tiveram que esperar o semestre letivo se encerrar para ocuparem seus cargos efetivos. Eu ainda não havia assumido contrato de trabalho temporário em escolas de rede municipal e, naquele momento, atuava como professora substituta da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF), lecionando disciplinas da área de Psicologia da Educação para alunas e alunos do curso de Pedagogia e de outros cursos de Licenciatura. Por não estar com vínculo

temporário na rede municipal de ensino, eu tive que assumir o cargo efetivo naquele mês de maio de 2006, ao passo que as outras quatro professoras assumiram somente em agosto de 2006.

Quando cheguei à escola, ainda sem as outras professoras, mas claro sendo muito bem recebida por aquelas que lá estavam, deparei-me com um ambiente de trabalho bastante novo: primeiro, porque os *saberesfazer*s de minha experiência em uma escola eram, até então, somente como aluna e, segundo, porque aquela escola, também a partir do mês de maio de 2006, havia sido inserida no Programa Escola de Educação em Tempo Integral da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Logo no início de meu trabalho, percebi meu *total desconhecimento*, literalmente, acerca da educação em tempo integral, das suas formas de organização, das diferentes concepções e propostas político-metodológicas que podem alicerçar sua prática cotidiana.

No primeiro mês de trabalho, eu estava muito confusa e assustada. A escola havia passado por uma reformulação, resultado da implantação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral. Percebia que, assim como eu, as outras professoras e profissionais da escola também demonstravam bastante insegurança. Sentia como se todas nós estivéssemos “apagando incêndios” dia-a-dia. Na vivência de todos aqueles momentos, fomos tecendo nossos *saberesfazer*s da experiência, sendo aqueles que nos iam passando, que nos tocavam e nos aconteciam e que, ao nos passar nos formavam e, inevitavelmente, nos transformavam, deixando marcas (LARROSA, 2002).

Nossos *saberesfazer*s foram cada vez mais inquiridos perante questões que se colocavam à nossa frente, desde a simples extensão quantitativa do horário de permanência diário de todos os alunos e alunas na escola, até a definição do currículo ampliado, da (re)elaboração e atualização de nosso Projeto Político Pedagógico (PPP), do perfil de professoras e de professores para uma escola de educação em tempo integral e, principalmente, pelas várias situações de resistências verbais e corporais dos alunos e alunas frente à nova proposta administrativa e pedagógica desta instituição.

Programa Escola de Educação em Tempo Integral da rede municipal de ensino de Juiz de Fora foi instituído pela Lei nº 11.669/2008 e visa promover a permanência do educando na escola, ampliando as possibilidades de aprendizagem, com um currículo diversificado, explorando situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural (JUIZ DE FORA, 2008b).

Em meio a tantas (in)seguranças, (in)compreensões e nos desdobramentos de minha *prácticateoriaprática* e de minhas ações na complexidade do cotidiano escolar, deparei com meus *saberes e ignorâncias* acerca dos processos de construção de uma educação para todos, que contemple e problematize as diferenças e identidades e, mais do que isso, que possa acontecer em um *tempoespaço* integral.

Mergulhando no cotidiano escolar, pude visualizar que a realidade não é apenas múltipla, diversa, mas também *complexa* e que eu teria, para me aproximar dela, olhar para todos os lados, de forma multidirecional. Quando pensava ter compreendido algo ou a forma de agir de alguém, percebia que em outro momento tal compreensão escapava, fugia à simples compreensão. Algumas respostas para tantas (in)certezas foram possíveis de serem encontradas, *desinvisibilizadas*, outras continuaram submersas, obscuras. Encontrei certo aconchego para lidar com a complexidade da vida cotidiana, quando comecei a estudar a pesquisa *com o cotidiano* e a metáfora da tecedura do *conhecimento em rede*, uma vez que esta nos permite compreender a realidade a partir do ato de tecer, no qual vários fios são trançados, destrançados, deixados de lado, formando pontas, em contínuo processo de inacabamento.

Na pesquisa que desenvolvi no Mestrado em Educação, busquei a compreensão de uma política estadual de educação para a diversidade. Em minhas “análises” abordei *sobre* a política, *sobre* suas concepções e *sobre* suas propostas (MATTOS, 2005). Agora, nesta pesquisa de doutorado, pretendi falar *com* as professoras e *com* o professor que praticaram o cotidiano escolar. Não quis produzir mais uma pesquisa que fala sobre um sujeito desencarnado, atemporal. Não quis produzir um discurso que generaliza o múltiplo. Pretendi problematizar e refletir a respeito dos *saberesfazeres* das professoras e do professor praticantes do cotidiano da Escola Municipal Bom Pastor a partir das conversas *com* essas pessoas.

Algumas questões que me causavam (in)seguranças e (in)compreensões no primeiro ano de trabalho na Escola Municipal

Assim, partimos da prática, vamos à teoria a fim de a compreendermos e à prática retornamos com a teoria ressignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferirmos na prática. Essa é a razão pela defesa da prática como locus de teoria em movimento, cindindo-as em apenas uma só palavra: prácticateoriaprática (GARCIA, 2003, p. 12).

Todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda ignorância é ignorância de um certo saber (SANTOS, 2005, p. 78).

Entendemos que o conhecimento, ao contrário do que se pensou e acreditou na modernidade, não se constrói linearmente e hierarquicamente em árvore e que talvez nem mesmo se “construa”. Alguns autores vêm usando outras metáforas para tentar entender o processo de criação de conhecimentos em todos os tempos e espaços do ser/fazer humano. Assim, Deleuze e Guatarri trabalham com o conceito de transversalidade e a idéia de rizoma; Foucault caracterizou a capilaridade do poder; Lefebvre, Certeau e Latour introduzem a noção de conhecimento em rede; Boaventura de Sousa Santos vem desenvolvendo a ideia de rede de subjetividades a partir do entendimento das redes de contextos cotidianos. Estes autores, entre tantos outros, vêm indicando que a criação do conhecimento segue caminhos variados, diferentes, não lineares e não obrigatórios, ao que Morin acrescenta que os conhecimentos são gerados pela complexidade social e que, dialética e dialogicamente, geram a complexidade social (ALVES; GARCIA, 2004, p. 12).

Bom Pastor foram sendo contempladas pelo projeto de pesquisa e extensão *Tempos na Escola*. Esse projeto foi desenvolvido através de uma parceria entre o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade da Universidade Federal de Juiz de Fora (NEPED/UFJF), a Secretaria de Educação (SE) e as escolas participantes do Programa Escola de Educação em Tempo Integral que iniciou em agosto de 2006, possibilitando a todos nós a tecedura do conhecimento em rede.

Através dos estudos e das pesquisas do grupo *Tempos na Escola*, meus conhecimentos sobre questões que me causavam insegurança na prática cotidiana foram ampliados. Estudamos as diferentes experiências desenvolvidas no país sobre a educação em tempo integral; as implicações que a noção de tempo repercute sobre a escola; as vivências dos tempos de *ensinoaprendizagem*; a organização do tempo pedagógico; o tempo do professor e da professora diante de tantas indagações sobre o tempo; o tempo de permanência dos alunos e das alunas na escola; os espaços educacionais que permitem viver o tempo como tempo de criação.

Entretanto, à medida que os estudos do projeto de pesquisa e extensão *Tempos na Escola* avançavam, mais indagações eu fazia com relação à prática cotidiana de todas nós, professoras e professor que trabalhavam na Escola Municipal Bom Pastor, com relação aos nossos *saberesfazer*s e dizeres. Minhas reflexões indagavam sobre a organização administrativa, pedagógica, sobre nossas práticas avaliativas, o currículo tecido e praticado, dentre outras tantas. Nesse montante de (in)certezas, passei a visualizar o cotidiano escolar como possibilidade de reflexão, adotando uma postura sugerida por Certeau (1994) de estranhar o familiar, tendo como desafio *compreender o compreender do outro* (PÉREZ, 2005).

Comecei a perceber que o que a literatura diz sobre a educação em tempo integral é um preceito teórico genérico, tendo em vista que a educação em tempo integral da Escola Municipal Bom Pastor é, de fato, o que cada docente, cada aluna e aluno e cada funcionária que ali atuam *sabemfazer*m durante as nove horas diárias que *inventam* (CERTEAU,

1994) aquele cotidiano escolar. Então, por que não visualizar tais *saberesfazeres* enquanto criação de conhecimentos?

Além do arcabouço teórico produzido e legitimado cientificamente, por entre os muros da Escola Municipal Bom Pastor existem muitos momentos de criação de conhecimentos, de práticas emancipatórias e transformadoras que, devido à forma legitimada de produção de conhecimento do paradigma da ciência moderna, não são compreendidos enquanto *saberesfazeres* legítimos.

A partir daí, fortifico minha atuação como professora que na tentativa de criar/produzir uma escritura, pudesse *desinvisibilizar* os *saberesfazeres* das professoras e do professor tecidos numa escola de educação em tempo integral, reconhecendo-os como formas de conhecimento legítimos e alternativos.

Tomando a escola enquanto uma instituição *complexa*, percebi que para *desinvisibilizar* a techedura das práticas, houve a necessidade de um mergulho em seu cotidiano, visualizando-o enquanto um *tempoespaço* de criação de conhecimentos, ou seja, de *saberesfazeres* diferenciados, de *estratégias* e *táticas praticadas* pelos sujeitos do *ordinário* (CERTEAU, 1994) como possibilidades de não somente repetição e reprodução, mas também como invenção, criação e transformação.

O desafio foi o de não somente *olhar*, mas também *sentir* o cotidiano escolar, a fim de ver, degustar, saborear a realidade *pensadasentida*. Por isto essa escritura exigiu que a ação investigativa escapasse das grades totalizantes e homogeneizadoras que deram forma ao modo de compreender o real.

Não hesitei em mergulhar com todos os meus sentidos naquilo que me propus estudar. E esse mergulho exigiu o reconhecimento de que isso não foi fácil, pois o *ensinadoaprendido* frequentemente tentou me levar para o estabelecimento de esquemas estruturados de observação e classificação e, foi com enorme dificuldade que estive atenta para conseguir sair da comodidade que isto significa.

A epistemologia dos conhecimentos ausentes parte da premissa de que as práticas sociais são práticas de conhecimento. As práticas que não assentam na ciência não são práticas ignorantes, são antes práticas de conhecimentos rivais e alternativos. Não há nenhuma razão apriorística para privilegiar uma forma de conhecimento sobre qualquer outra. Além disso, nenhuma delas, por si só, poderá garantir a emergência e desenvolvimento da solidariedade. O objetivo será antes a formação de constelações de conhecimentos orientados para a criação de uma mais valia de solidariedade (SANTOS, 2005, p. 247).

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambigüidade, da incerteza... (MORIN, 2007, p. 13).

Ao mesmo tempo em que eu estudava *sobre* a educação em tempo integral no grupo *Tempos na Escola*, no *invisível cotidiano* da Escola Municipal Bom Pastor, *sob o sistema silencioso e repetitivo das tarefas cotidianas feitas como que por hábito* (CERTEAU *et al.*, 2008), iam sendo tecidas práticas diferenciadas, decisões, posturas, em defesa da educação em tempo integral que objetivasse a formação integral dos alunos e alunas.

À medida que os estudos do grupo *Tempos na Escola* avançavam, todas as pesquisadoras e pesquisadores que constituíam este grupo começaram a elaborar um discurso em defesa da *escola de educação em tempo integral*, sendo aquela que tece seu PPP e suas práticas cotidianas em torno da *educação integral*, com ênfase na formação humana, considerando a integralidade de todos os alunos, alunas, professores, professoras, funcionários e funcionárias. E desenvolver uma formação integral a todos e todas, considerando as diferentes linguagens – corporal, estética, expressiva do movimento, das artes, cognitiva – demanda também uma extensão do tempo de permanência dos alunos e alunas na escola, ou seja, *tempo integral*.

Todavia, há de se preocupar com a extensão do tempo de permanência dos discentes na escola, pois se corre o risco de que esse tempo seja ampliado apenas quantitativamente, e não qualitativamente, oportunizando experiências diferenciadas no *tempoespaço* escolar, que se aproximem ao *conhecimento-emancipação*.

Autoras como Coelho (1997, 2009) e Cavaliere (2007), cujas produções teóricas foram estudadas e discutidas no grupo *Tempos na Escola*, elucidam que a educação em tempo integral pressupõe conjugar a extensão do tempo físico, quantificável com a intensidade de um tempo vivido, praticado no *tempoespaço* escolar. Neste sentido, quantidade e qualidade caminham juntas, de forma a garantir a ampliação da quantidade de horas na escola como condição para a formação integral com ênfase na integralidade dos sujeitos.

Esta concepção de educação em tempo integral defendida pelas autoras e que contribuiu para a tecedura do conhecimento em rede que

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades dos cotidianos escolares ou dos cotidianos comuns, exige que se esteja disposta a ver além daquilo que outras já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (ALVES, 2008, p. 18-19).

Segundo Santos (2005), o paradigma da ciência moderna assenta-se em dois pilares: o pilar do conhecimento-regulação constituído pelo princípio do Estado, do mercado e da comunidade; e o pilar do conhecimento-emancipação que é constituído por três lógicas de racionalidades: estético-expressiva das artes e da literatura, cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia e moral-prática da ética e do direito.

Educação integral que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial (GONÇALVES, 2006, p. 3).

fomos praticando no interior do grupo *Tempos na Escola*, é a concepção *democrática* de educação em tempo integral.

Frente a esta concepção, fui percebendo que desenvolver uma proposta de educação em tempo integral em escolas da rede municipal de ensino implica um compromisso com a educação pública, que extrapole interesses políticos partidários imediatos, para que possa consolidar-se em instituições com práticas pedagógicas desenvolvidas em uma perspectiva político-filosófica. E é a partir desse ensejo, que o Programa Escola de Educação em Tempo Integral foi assumido pelo grupo *Tempos na Escola* e que passou a ser vivenciado por cinco escolas do município de Juiz de Fora.

O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

1.2 Cotidiano escolar: área de produção de ações

A Escola Municipal Bom Pastor foi a primeira escola inserida no Programa Escola de Educação em Tempo Integral e, a partir do ano de 2006, passou a funcionar de 7:30 às 16:30 horas. Logo no início de sua inserção no Programa Escola de Educação em Tempo Integral, o foco de nossas ações foi a extensão quantitativa do tempo de permanência diário dos alunos e das alunas na escola, de modo que as disciplinas curriculares foram ampliadas e modificadas. Foram mantidas as disciplinas que constituem a base nacional comum, contemplada pelas disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Artes. E, além disso, foram contratadas três professoras e um professor para as disciplinas diversificadas de Música, Dança, Artesanato e Capoeira. Todas essas disciplinas eram oferecidas aos alunos e alunas do 1º período da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

[...] língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especificamente do Brasil (BRASIL, 1996).

Nesse ínterim, o grupo de docentes que atuavam na escola em 2006, no qual eu me incluo, acreditava que o oferecimento destas disciplinas garantiria a formação integral de nossos alunos e alunas. Entretanto, a partir dos estudos propostos pelo grupo *Tempos na Escola*, eu e Zaine, professora do 1º ano, começamos a ter clareza de que essa proposta pedagógica deveria extrapolar a sala de aula, de modo que pudesse tecer um currículo em rede. Nós duas fomos percebendo que as disciplinas estavam acontecendo de forma isolada, sem nenhuma integração, que havíamos ampliado o tempo e as disciplinas apenas quantitativamente. O grupo de professoras também foi percebendo que os alunos e alunas da Educação Infantil estavam com um excesso de disciplinas diversificadas o que ocasionava no excesso de professoras e professor que passavam pelas turmas diariamente, dificultando aos alunos e alunas estabelecerem vínculos com tais profissionais.

Perante este quadro, Zaine e eu, compartilhando o que Milton Santos *apud* Azevedo (2003) denomina *solidariedade de preocupações*, procuramos esclarecer isso ao grupo em nossas reuniões pedagógicas e algumas professoras também identificavam isso e demonstraram desejo em tentarmos rever tal situação, entretanto, nós não sabíamos como propor e iniciar essa mudança. Outras professoras, diretora e coordenadora pedagógica não compreendiam nossas falas e começaram a criar *estratégias*, no sentido cerateuniano, que pudessem nos silenciar.

Estes vários momentos de confrontos velados e revelados, de resistências frente à concepção política e educacional dos diferentes sujeitos ordinários, experienciados durante os três primeiros anos de vigência do Programa Escola de Educação em Tempo Integral, culminaram em diferentes formas de *saberfazer*, pensar a educação em tempo integral na Escola Municipal Bom Pastor. Essa diferenciação contribuiu para a fragilidade do coletivo escolar. E esta fragilidade passou a ser um dos maiores entraves para novas propostas de tecedura do currículo em rede em prol da educação integral.

De minha parte e influenciada pelos estudos e discussões no grupo *Tempos na Escola*, visualizava que nosso objetivo e desafio maior naquele momento era de que as disciplinas do currículo pudessem trabalhar de forma integrada, compreendendo nossos alunos e alunas enquanto sujeitos multidimensionais, sujeitos corpóreos, cognitivos, afetivos e inseridos em contextos de inter-relações.

Entretanto, nas nossas *artes de pensar* e nas *artes de fazer* o cotidiano escolar, demonstrávamos (in)seguranças com relação às nossas *maneiras de saberfazer* uma educação em tempo integral, na qual a extensão quantitativa das horas na escola – tempo integral – seria apenas uma condição para o desenvolvimento da qualidade – educação integral (COELHO, 1997).

Um ponto a ser ressaltado, refere-se ao fato de termos conseguido desenvolver um currículo não dicotômico, não separando entre o turno da manhã e o turno da tarde, as disciplinas da base comum nacional daquelas disciplinas diversificadas. A este respeito, Cavaliere

(2007) afirma que o aumento do horário escolar é um elemento que coloca em pauta um tipo de mudança curricular que aponta em direção a uma prática de educação integral. Nossas intenções eram, a partir do desenvolvimento da educação integral em tempo integral, possibilitar aos alunos e alunas uma educação crítica, ética, em prol do *conhecimento-emancipação*, mesmo que reconhecendo a frequente tensão entre este e o *conhecimento-regulação*.

Mesmo em meio a esta dificuldade de tecer práticas coletivas entre as professoras e o professor, houve um momento bastante significativo que merece ser lembrado. Foi durante o mês de outubro de 2007, quando programamos a comemoração da Semana da Criança, na qual um dia letivo foi dedicado a levar todos os cento e noventa e sete alunos e alunas matriculados na escola, de uma só vez, à grande Praça do Bairro Bom Pastor. Não faria sentido se, juntamente com todas as crianças, não fossem todas as professoras, o professor, a diretora e a coordenadora pedagógica. Dessa forma, todos nós fomos e desenvolvemos atividades diversificadas, brincadeiras, estudos, danças, rodas de capoeiras (MARQUES; MATTOS *et al.*, 2009).

Na reunião pedagógica do mês seguinte, que paramos para avaliar esse significativo dia, todas as professoras e o professor, ressaltaram o sucesso do evento, proveniente de um trabalho coletivo. Os alunos e alunas adoraram esse momento, não somente pelas brincadeiras, mas pelo *ensinoaprendizagem*, fruto da descontração, alegria e integração. O evento serviu para que o grupo compreendesse que não podíamos defender a educação integral para nossas alunas e alunos, se não conseguimos praticar a perspectiva da solidariedade, na contramão do *colonialismo*.

Conhecimento-emancipação, cujo ponto de ignorância se designa por colonialismo e cujo ponto de saber se designa por solidariedade (SANTOS, 2005, p. 29).

As várias reflexões feitas durante as reuniões pedagógicas da Escola Municipal Bom Pastor, naquele primeiro triênio (2006 a 2008) do Programa Escola de Educação em Tempo Integral, acerca de conseguir cada vez mais tecer conhecimento em rede, abriram espaço para a discussão sobre a importância de atuação do coletivo escolar,

formado por todas as professoras, professor, funcionárias de serviços gerais, diretora e coordenadora pedagógica desta instituição.

Alcançar uma postura profissional crítica e que pratica o *conhecimento-emancipação* parte de um trabalho coletivo no qual os *saberes-fazer*s de uns somam-se aos *saberes-fazer*s de outros. Isto não é tarefa fácil, principalmente em se tratando da Escola Municipal Bom Pastor, naquele primeiro triênio de trabalho, quando vigorava uma administração fechada ao *diálogo*, à mudança e às diferentes formas de *saber-fazer* cotidianas.

Vale a pena trazer a contribuição de Oliveira (2007), a partir de Von Forster, quando esta afirmou que temos uma visão parcial de tudo: dos acontecimentos, fatos, “verdades”, de nós mesmos e dos outros. E essa discussão é bastante significativa, principalmente para os anos de 2006, 2007 e 2008 experienciados por todas as professoras, professor, diretora, coordenadora pedagógica e pelas profissionais de serviços gerais da Escola Municipal Bom Pastor. Foi um momento em que cada um defendia sua única forma de *ver* e demonstrava total dificuldade em compreender que por detrás de sua visão, havia uma parcialidade, que poderia ser somada à visão do outro. O trabalho coletivo demonstrava-se fragilizado, com dificuldades de o olhar de cada um ser tecido ao *olhar do outro*.

(Re)conhecer a existência de práticas emancipatórias e diferenciadas no cotidiano escolar questionar as leituras formalistas – cegas às dinâmicas não-formais da vida real – do cotidiano como *tempo-espaço* de repetição e mesmice, situa-se na necessidade que se depreende desta constatação: a de que nossos *saberes-fazer*s escolares precisam ser obra coletiva, na qual a *cegueira epistemológica* de uns pode ser minimizada pela capacidade de *ver* de outros, portadores de outras *cegueiras* (OLIVEIRA, 2007).

O final do primeiro triênio, mais especificamente outubro e novembro de 2008, foi marcado pelo processo eleitoral de direção escolar que, de acordo com o edital da SE, só poderiam se submeter à candidatura profissionais efetivos, cujo mandato seria de 2009 a 2011.

Diálogo, conforme defendido por Freire (1997), é aquele que não pressupõe o consenso, mas sim respeito ao conhecimento e às opiniões do outro, repercutindo em redes de sujeitos, que possibilitam a tecitura de redes de subjetividades e de conhecimentos.

Essa parcialidade nos impede de compreender e de poder, a partir daí, crer e ver/ler/ouvir determinadas classificações, determinadas formas de compreender o mundo, determinadas formas de organização social, determinados valores morais, entre tantas outras coisas que nos causam espanto e nos imobilizam a capacidade de raciocinar “friamente” (OLIVEIRA, 2007, n.p).

No caso de nossa escola, tivemos três candidatas: a professora Andréia que há muito tempo leciona para o 2º período da Educação Infantil, a professora Carmen de Educação Física e Inês que, apesar de ser pedagoga, seu cargo público efetivo na escola é como secretária escolar. Após o processo eleitoral, Inês foi eleita com significativo número de votos, recebidos das professoras e funcionárias da escola, bem como dos pais, mães ou responsáveis pelas alunas e alunos. O fato de atuar como secretária escolar, com uma carga horária de quarenta horas semanais na escola e de já ter sido diretora durante dois mandatos em outra escola da rede municipal de ensino, são questões que eu destaquei como elementos que favoreceram a preferência de votos de grande parte dos eleitores, pois como secretária escolar estabelecia relações de proximidade com os pais e mães de alunos, bem como com as professoras e professor da escola, demonstrando conhecimentos pedagógicos e administrativos que poderiam favorecer as práticas (re)tecidas na Escola Municipal Bom Pastor.

Os vários conflitos administrativos, pedagógicos e até mesmo pessoais vivenciados e intensificados no decorrer de três anos eclodiram neste momento de mudança de gestão escolar e um novo ordenamento começou a se estabelecer. O ano de 2009 iniciou com grandes mudanças em nossa escola. Estávamos “sob nova direção”. Algumas professoras e o professor se foram e outros professores e professoras chegaram.

No primeiro dia de trabalho do ano de 2009, na reunião pedagógica, grande parte das professoras, inclusive eu, que demonstravam oposição à direção anterior e que apoiaram a candidatura de Inês, estavam muito alegres e confiantes de que poderiam iniciar um projeto de mudança em nossos *saberesfazeres* docentes, em prol de oferecermos às nossas alunas e alunos uma formação mais integralizada. O grupo de professoras o tempo todo da reunião, procurou situar as professoras e os professores recém chegados para a experiência coletiva vivenciada nos anos anteriores naquela instituição de ensino.

O edital para processo eletivo para cargos de diretores e vice-diretores das escolas municipais de Juiz de Fora explicita que poderão candidatar-se os servidores que preencham os seguintes requisitos:

I – ser profissional efetivo do Quadro de Carreira do Magistério Municipal, com exercício na Escola cujo cargo de direção ou vice-direção concorre;
II – ter formação de nível superior;
III – estar em exercício na Escola há, pelo menos 01 (um) ano consecutivo, contado até a data da publicação desse edital, ressalvadas as escolas com menos de 01 (um) ano de criação.

No caso de Secretário Escolar haverá a necessidade de comprovação de 02 (dois) anos de experiência no magistério (JUIZ DE FORA, 2012).

Foi nessa reunião que as professoras contaram aos “novatos e novatas” as peculiaridades da Escola Municipal Bom Pastor, com sua organização em tempo integral. No dia seguinte, iniciamos os trabalhos com as alunas e alunos. As professoras e os professores recém chegados ficaram muito confusos. Mesmo aquelas docentes que já possuíam muito tempo de profissão, levaram uma “surra” das alunas e alunos, da organização em tempo integral, na qual tem criança para todo lado, umas em aula na quadra, outras em sala de aula, outras no refeitório. Perceberam que a dinâmica da educação em tempo integral, além de possuir sua função educativa de tecedura de conhecimentos, exige o cumprimento de atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida, como alimentação, higiene, cultura, arte, lazer (CAVALIERE, 2007).

No movimento de que as coisas acontecem em meio às *sequências de gestos*, algumas professoras recém chegadas à escola, trabalharam somente um ou dois dias, outras ficaram apenas uma semana e logo voltaram à SE pedindo que fossem encaminhadas para outra escola. Umas afirmaram que no momento de assinar o contrato temporário de trabalho foram alertadas de que a Escola Municipal Bom Pastor era muito “difícil” de trabalhar.

A professora Cristina, que assumiu o contrato temporário para trabalhar com a disciplina de Literatura foi uma delas, que depois de uns quinze dias de trabalho tentou sair de nossa escola e teve que se explicar para a equipe responsável pela contratação temporária da SE. Ela me contou que foi chamada à SE e que disseram a ela que não poderia sair, que nossa escola precisava muito de seu trabalho. Ela, então, passou quase um mês de licença médica devido a estresse. Durante o mês em que permaneceu ausente, todos os dias as alunas e alunos da Educação Infantil perguntavam carinhosamente pela professora Cristina, indagavam por que ela havia ido embora e, sem saber disso, Cristina decidiu voltar. Conversamos sobre isso naquele ano e ela relatou: “_Hoje eu não quero sair daqui. Eu acho que os alunos precisam de mim. Eu tenho muito a ensinar e muito a aprender.

Quer se trate do domínio culinário ou de outro tipo de transformação material feita com uma determinada intenção, o gesto é antes de tudo uma técnica do corpo; segundo a definição de Mauss, uma ‘das formas pelas quais os homens, sociedade por sociedade, de uma maneira tradicional, sabem servir-se de seu corpo’. Superpõem-se aí invenção, tradição e educação para dar uma forma de eficácia que convém à constituição física e à compreensão prática de quem faz o gesto (CERTEAU et al., 2008, p. 273).

Aprender a viver, a dar valor às coisas mínimas que eu tenho, aprender sempre com estas crianças”.

Ao final do primeiro semestre letivo de 2009, percebi que as professoras e professores que permaneceram na Escola Municipal Bom Pastor tiveram que deslocar suas visões e entendimentos de que na escola reproduzimos *mesmidades*, para tentar abrir espaço para a produção das diferenças, uma vez que tiveram suas certezas quanto à metodologia adequada, à relação professor e aluno, ao *ensinoaprendizagem* questionados. Tiveram que nessas tensões, nos *tempoespaços* em que ocorrem descontinuidades, permitir o estranhamento em busca do reconhecimento do outro, de outra forma de existir, do outro não determinado pelo que sabemos ou pelo que podemos.

Entendo que os docentes que se permitiram permanecer no ano de 2009 na Escola Municipal Bom Pastor, quando as coisas ainda estavam sendo (re)planejadas, (re)construídas, principalmente em prol de posturas mais dialógicas, tiveram que não somente vivenciar este *tempoespaço* escolar, mas sim experienciá-lo.

Rememorando esta história, evidenciei que somente vivenciar uma proposta de educação em tempo integral não é suficiente para deixar-se tocar e transformar por ela. Tais professores e professoras permitiram-se, neste *tempoespaço* cotidiano, tecer diferentes *saberesfazeres da experiência*, aqueles que lhes passaram, lhes aconteceram, lhes tocaram e, nesse acontecer, lhes transformaram. Notei que a Escola Municipal Bom Pastor, com sua forma de organização, com seus *tempoespaços* definidos, reduzidos e muitas vezes ampliados, com seus alunos e alunas, não pode apenas ser vivenciada, necessitando ser experienciada para ser entendida enquanto local de tecedura de diferentes *saberesfazeres*. Sua compreensão enquanto um local para ser apenas vivenciado ou (in)formado não permite a abertura ao novo, ao inusitado, àquilo que escapa a determinações e hierarquizações, em prol da possibilidade de se deixar transformar neste cotidiano escolar.

O saber da experiência se trata do modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e do modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. Não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. Por isso, o saber da experiência é particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. Ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002, p. 27).

Ao (re)significar meus *saberesfazeres* da experiência, percebo que a trajetória de quase seis anos na Escola Municipal Bom Pastor se converteu em *saberesfazeres* dos quais só agora me dou conta, transformando-me em quem sou hoje, influenciando, irreversivelmente, minha identidade como professora. Comecei a perceber o cotidiano escolar como *área de produção de ações*, conforme proposto por Certeau (1994), como um *tempoespaço* de permanente negociação de sentidos, de (re)criação e (re)invenção dos *saberesfazeres*, valores e emoções. Necessitando que os sujeitos praticantes do cotidiano busquem por práticas diferenciadas, caminhando em prol de um discurso contra-hegemônico.

A negociação de sentidos e a (re)invenção permanente dos *saberesfazeres* são possíveis em virtude dos *usos* que os *praticantes* fazem dos produtos e das regras oferecidos para o seu *consumo* (CERTEAU, 1994). Portanto, a ampliação da compreensão do dinamismo das realidades cotidianas exigiu estranhar o que parecia familiar, consistindo em uma *virada do olhar*.

Frente a essas discussões, ressalto a importância de aprendermos a enfrentar a incapacidade de ver/ler/ouvir/sentir aprendida, que dá origem à *cegueira epistemológica*, buscando, por meio do trabalho coletivo, superar as *cegueiras* desenvolvidas, incorporando aos possíveis modos de perceber o mundo, convicções, *saberesfazeres* e “sentires” diversos daqueles que formam, a cada momento, as redes de subjetividades que somos.

1.3 Narrativização das práticas

Na narração, a vida faz-se presente porque ela se constitui daquilo que nos acontece, das palavras que tiramos da vida, da tradição partilhada, da certeza de que somos homens e mulheres criadoras de nossa história. E, ao fazer história, no ano de 2009, percebemos e fomos tecendo a possibilidade de envolvimento e participação de um grupo de professores e professoras, funcionárias, alunos e alunas e, também de suas mães e pais cheios de vontade de tecer práticas mais próximas do conhecimento-emancipação, e não apenas do conhecimento-regulação. Fomos caminhando em direção a relações de trocas de *saberesfazeres* que se mostravam cada vez mais necessárias.

Pensando que uma escola se consolida enquanto tal a partir das *estratégias* e *táticas* diferenciadas e desenvolvidas por seus sujeitos, em prol de um objetivo comum, em se tratando de uma escola de educação em tempo integral, que visa a educação com o foco na integralidade do sujeito, as *maneiras de saberfazer* são, quase sempre, negociadas, mesmo não estando todos conscientes disso (AZEVEDO, 2003). Essa negociação além de ser externa ao indivíduo é também interna, na medida em que permite aos sujeitos a constituição de uma rede de subjetividades.

Nos desdobramentos da prática pedagógica e de nossas ações na complexidade do cotidiano escolar, fomos deparando com nossos *saberesfazeres* e *ignorâncias* acerca dos processos de construção de uma educação em tempo integral que contemplasse e respeitasse as diferenças e identidades humanas, compreendendo cada indivíduo em sua integralidade.

E na tentativa de *desinvisibilizar* nossas diferentes *maneiras de saberfazer* a educação em tempo integral, foi que no dia 10 de abril de 2010, em mais uma reunião pedagógica mensal, iniciada às 7:30 horas,

As fronteiras entre esses múltiplos espaços-tempos, longe de serem facilmente identificáveis, são fluidas – comunicam-se, articulam-se, produzem negociações. Em seus interstícios, vamos nos constituindo como sujeitos. Por todo o tempo, articulamos e negociamos nossas formas de ser, de pensar e de sentir (AZEVEDO, 2003, p. 13).

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta (CERTEAU et al., 2008, p. 46).

Denomino, ao contrário, tática um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro (CERTEAU et al, 2008, p. 46).

após o 1º Exame de Qualificação da Tese, eu apresentei às professoras e ao professor meu projeto de tese de doutorado, com seu título provisório, questão, objetivo e forma de pesquisar. Procurei expor com bastante clareza, evitando citar nomes de autores ou apenas preceitos teóricos. Afirmei o tempo todo que meu intuito era registrar e divulgar os nossos *saberesfazeres* cotidianos praticados nesta escola, que são desconhecidos e não considerados como conhecimentos legítimos. Expliquei que meu intuito seria *desinvisibilizar* nossas práticas cotidianas. Elucidei que minhas anotações seriam feitas a partir de nossas conversas e que eu iria produzir o registro de nossos *saberesfazeres*. Todas as professoras e o professor riram, algumas disseram que deviam tomar cuidado comigo a partir daquele momento. A professora Chrystiane disse: “_Aí meu Deus, você vai registrar tudo?” “_Que perigo!”. Miriam Gusmão perguntou: “_Você vai gravar nossas conversas?” Eu respondi que por ora eu estava pensando que o gravador poderia inibir e congelar nossas experiências, mais do que contribuir para esta narrativa.

Acrescentei, ainda, que minha intenção seria pensar em nossos *saberesfazeres*, compreendendo-os enquanto *interconhecimento*, *reconhecimento* e *autoconhecimento* (SANTOS, 2006). A professora Zaine, que recentemente havia defendido sua dissertação de mestrado em educação e que participou do grupo *Tempos na Escola*, pediu: “_Você podia explicar para nós se vai ou não usar os nomes verdadeiros ou fictícios na pesquisa, para garantir o anonimato”. Eu, logo afirmei que, nesse primeiro momento, eu não queria que elas e ele se preocupassem com isso. Disse que precisavam me receber, não só como professora e coordenadora pedagógica, mas também como pesquisadora, pois minha pesquisa só seria possível de ser realizada e só ganharia sentido se fosse feita juntamente com todas elas e ele. Eu novamente afirmei que o objetivo seria narrar as experiências tecidas na Escola Municipal Bom Pastor no ano de 2010.

Trata-se de um saber não sabido. Há, nas práticas, um estatuto análogo àquele que se atribui às fábulas ou aos mitos, como os dizeres de conhecimentos que não se conhecem a si mesmos. Tanto num caso como no outro, trata-se de um saber sobre os quais os sujeitos não refletem. Dele dão testemunho sem poderem apropriar-se dele. São afinal os locatários e não os proprietários do seu próprio saber-fazer. A respeito deles não se pergunta se há saber (supõe-se que deva haver), mas este é sabido apenas por outros e não por seus portadores. Tal como o dos poetas ou pintores, o saber-fazer das práticas cotidianas não seria conhecido senão pelo intérprete que o esclarece no seu espelho discursivo, mas que não o possui tampouco. Portanto, não pertence a ninguém. Fica circulando entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não-praticantes, sem pertencer a nenhum. Trata-se de um saber anônimo e referencial, uma condição de possibilidade das práticas técnicas ou eruditas (CERTEAU, 1994, p. 143).

Logo após minha apresentação, foi feito um intervalo para o café e uma professora me disse que não gostaria de participar da pesquisa. Eu respondi que tudo bem, que não havia problemas.

Mas, depois disso, me fiz várias perguntas com relação à recusa dessa professora perante meu convite: Será que ela estaria insegura com relação a seus *saberesfazeres*? Ou talvez a professora temesse que eu expusesse suas práticas cotidianas? Talvez fosse porque esta professora não confiava em mim? Na minha escritura? Poderia ser também porque visualizou minha pesquisa na perspectiva das pesquisas acadêmicas que vigoraram até a década de 1990, quando priorizavam uma perspectiva pessimista acerca dos *saberesfazeres* docentes, vendo estes profissionais a partir de suas carências.

Voltando àquela manhã quando apresentei a pesquisa às professoras e ao professor, logo que saímos da sala e que eu recebi a recusa da professora, outras docentes vieram me cumprimentar, dizendo que gostaram do tema da tese, que é interessante esse movimento de divulgar nossos *saberesfazeres*. Eu fiquei aliviada e vi que também havia sido aceita pelo grupo na condição de narradora de nossas experiências. Após o intervalo para o café, a reunião continuou com a discussão para os primeiros passos que deveríamos caminhar em prol da (re)elaboração de nosso PPP escolar.

O ano de 2010 passou, e no percurso de tecer nossos *saberesfazeres engenhosos, complexos e operativos* (CERTEAU, 1994) e de produzir esta *prática escriturística*, fui autorizada pelas professoras e pelo professor a usar seus nomes verdadeiros e suas imagens nesta pesquisa, no intuito de também *desinvisibilizar* as mulheres e o homem da vida cotidiana, com exceção de uma professora que denomino como Andréia (APÊNDICE A, B e C).

Devo dizer aqui que, no início da pesquisa e na tentativa de estranhar o familiar, eu adotei a dinâmica de não gravar as conversas que eu teria com as professoras e o professor. Dessa forma, produzi três textos com minhas próprias palavras, após sair da escola e ir correndo, literalmente, para minha casa, ou melhor, para a frente de meu

computador. Entretanto, eu comecei a me sentir incomodada com isso. Passei a pensar que estava silenciando as professoras e o professor, pois ao contar nossas conversas, digitando-as em um arquivo no meu computador, eu estaria apenas produzindo uma *escritura* advinda de minhas próprias (in)compreensões daquelas histórias. Quando eu parava para contar e no processo de lembrar para registrar, mesmo que, de forma não intencional, eu acabava refletindo *sobre* a situação narrada e não necessariamente *com* as professoras e o professor. E foi então, que a partir desse incômodo, passei a fazer o que a professora Miriam Gusmão sugeriu quando eu apresentei a proposta desta tese: passei a gravar todos os mais variados momentos que experienciamos na Escola Municipal Bom Pastor durante todo o ano de 2010.

Foram momentos de planejamentos pedagógicos entre eu e as professoras e o professor; reuniões feitas pela equipe administrativa; reuniões com o colegiado escolar; momentos de conversas no interior das salas de aulas; ou até mesmo conversas mais descontraídas ocorridas na sala de professoras e professor ou durante o recreio; dentre tantos outros momentos nos quais foram tecidos e partilhados cotidianamente nossos *saberesfazeres*.

Intercambiar experiências com as professoras e o professor possibilitou transformar a prática desta pesquisa em minha própria experiência. Como diz Benjamin (1994), experiência advinda de práticas cotidianas que possuem forma, conteúdo, sentido, *saberesfazeres*.

Larrosa (2002), ao traduzir o conceito benjaminiano de experiência, define-o como sendo aquilo que “nos toca” e, logo, nos transforma, pois a experiência, ao contrário da informação, produz marcas. E são a estas experiências que recorrem os narradores. Ao narrar a experiência do outro, o faz a partir de sua experiência em ouvir a narrativa e a incorpora a sua própria. Ela envolve o ouvinte ou o leitor, de tal modo que o leva a tecer outras narrativas, como numa rede.

A narrativa é uma forma artesanal de comunicação, pois não se interessa em transmitir uma explicação da coisa narrada como uma

Designo por escritura a atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado. [...] Noutras palavras, na página em branco, uma prática itinerante, progressiva e regulamentada – uma caminhada – compõe o artefato de um outro “mundo”, agora não recebido, mas fabricado (CERTEAU, 1994, p. 225).

O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros (BENJAMIN, 1994, p. 201).

informação ou um relatório. A narrativa mergulha na experiência a ser narrada na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, vemos na narrativa impressa a marca, os traços do narrador, *como a mão do oleiro na argila do vaso* (BENJAMIN, 1994).

Esta *arte artesanal* envolve o compartilhamento de relações, de *tempoespaços*, de vozes, de encontros e desencontros entre os sujeitos que contam suas histórias. Por isto, tais sujeitos são também os narradores. E desprovidos da experiência, desaparecem os narradores.

A narrativa é complexa porque uma vida também o é. É uma questão de crescimento para um futuro imaginário e, portanto, implica recontar histórias e tentar revivê-las. E ao assumir o desafio de ser a narradora desta história tive que, ao mesmo tempo, me ocupar de (re)viver e de (re)contar histórias.

Ser capaz de escrever relatos das práticas das professoras e do professor requeri que eu produzisse um delicado giro mental da *professoracoordenadorapesquisadora*, pois as *desinvisibilizações* foram cada vez mais agudas, tal como foram sendo (re)contadas as histórias compartilhadas.

Como seres humanos, necessitamos contar nossas próprias histórias. E, nesta pesquisa de doutorado contei *os gestos que significaram* (CERTEAU, 1994) tecidos em minha experiência com as professoras e o professor nas práticas cotidianas. E, neste processo de contar relatos, meus relatos foram tramados aos relatos das professoras e do professor e configuraram-se em relatos colaborativos.

A tese em si, com suas diversas páginas é uma escritura colaborativa, advinda de uma história construída e criada a partir das vidas, tanto da professora que narra esta história, quanto das professoras e do professor. E o que emergiu de minha relação com as professoras e o professor foram novas histórias de docentes, de todos aqueles e aquelas que refletem essa escola, histórias que oferecem novas possibilidades para mim, para as professoras e professor e, principalmente, para aqueles e aquelas que irão lê-las.

Essa narratividade seria um retorno à “Descrição” da época clássica? Há uma diferença que as separa, fundamental: no relato não se trata mais de ajustar-se o mais possível a uma “realidade” (uma operação técnica etc.) e dar credibilidade ao texto pelo “real” que exhibe. Ao contrário, a história narrada cria um espaço de ficção. Ela se afasta do “real” – ou melhor, ela aparenta subtrair-se à conjuntura: “era uma vez...” Deste modo, precisamente, mais que descrever um “golpe”, ela o faz. Para voltar ao que dizia Kant, ela mesma é um ato de funâmbulo, um gesto equilibrista em que participam a circunstância (lugar e tempo) e o próprio locutor, uma maneira de saber, manipular, arranjar e “colocar” um dito deslocando um conjunto, em suma “uma questão de tato” (CERTEAU, 1994, p. 153).

O relato não exprime uma prática. Não se contenta em dizer um movimento. Ele o faz. Pode-se portanto compreendê-lo ao entrar na dança (CERTEAU, 1994, p. 156).

Procurei *narrar a vida e literaturizar a ciência* (ALVES, 2001), adotando-se uma nova forma de escrever, demonstrando mudanças profundas, já que a pesquisa *com o cotidiano* comunica novas preocupações, novos problemas, novos fatos e achados.

À medida que fui percebendo a complexidade cotidiana, pratiquei uma escrita na qual minhas preocupações e inquietações do pensamento, as dúvidas, (in)certezas, *saberes-fazeres e ignorâncias* pudessem estar presentes. Foi adotada nesta *prática escriturística a narrativização das práticas*. Por isto me assumi como *a narradora* (BENJAMIN, 1994) dessa história, tecida a partir de minha experiência com as professoras e o professor e de minha tentativa de *compreender o compreender destas e deste*.

A fim de permitir maior fluidez à história contada adotei o uso das caixas de texto ao lado, que contêm informações adicionais ao texto e citações diretas das autoras e dos autores com os quais eu dialoguei.

A ideia de produzir uma escrita narrativa objetivou contrapor a linearidade do texto científico, que frequentemente é desprovido dos sujeitos do conhecimento e de toda a vida envolvida na sua tecedura. Evitou a adoção de uma visão pluralizada e generalizada do real, que tenta nos convencer da neutralidade e objetividade da pesquisa, nos impondo como norma e forma exclusiva o conhecimento advindo de *pensar sem sentir nem se situar* (OLIVEIRA; GERALDI, 2010).

A narrativização das práticas é uma maneira de fazer textual, com seus procedimentos e *táticas* próprios. Pode ser a adoção de uma *escritura a aprender*, aquela que talvez possa ser expressada através de múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros). Seria uma escrita não linear, mas sim uma tecedura advinda de múltiplos, diferentes e diversos fios. Seria uma escrita que pergunta mais do que oferece explicações e respostas.

Então, me vi em um terreno movediço e senti a necessidade de compreender minhas possibilidades e limitações quando assumi a condição de ser *a narradora* dessa história. Fiz, então, indagações a respeito de mim mesma e, conseqüentemente, sobre a escritura desta

A narrativização das práticas seria uma “maneira de fazer” textual, com seus procedimentos e táticas próprios. A partir de Marx e Freud (para não remontar mais acima), não faltam exemplos autorizados. Foucault declara, aliás, que está escrevendo apenas histórias ou “relatos” (CERTEAU, 1994, p. 151).

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias contadas pelos inúmeros narradores anônimos (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Uma escrita que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, uma escrita/fala, uma fala/escrita ou uma fala/escrita/fala (ALVES, 2008, p. 31).

pesquisa. Li e estudei vários trabalhos e textos que focaram as narrativas como o cerne de suas produções. A maior parte deles adotaram em suas escritas narrativas a contribuição de diferentes linguagens, como da música, das imagens, das poesias, dos contos, poemas. Fiquei bastante insegura, entrei em conflito com minha formação pessoal, acadêmica e profissional e tive que parar um tempo para refletir e me compreender, porque sem esse movimento de me olhar, de me sentir e de me compreender, seria impossível *compreender o compreender do outro*.

Nesse exercício de introversão, comecei a questionar se somente quem tem facilidade/conhecimento/formação para o uso da escrita poética, literária, poderia se aventurar a produzir uma prática escriturística narrativa. Nesse momento, me vi em meio a (in)certezas e (in)seguranças quanto à forma de produzir a escritura desta tese e mais, quanto à minha constituição humana.

Comecei a me estudar, a me escutar e a me compreender. Não sei porque, quando, nem mesmo onde eu fui me constituindo como uma pessoa bastante *moderna*, no sentido de sempre ter apresentado facilidade e proximidade com a racionalização humana, com sua necessidade de tudo compreender, desvendar e explicar. Até mesmo o amor, sentimento que para renomados poetas seria ambíguo, como dizia Luís Vaz de Camões e a canção de Renato Russo, me peguei muitas vezes, pelas estradas da vida, racionalizando.

Amor é fogo que arde sem se ver, é ferida que dói, e não se sente; é um contentamento descontente, é dor que desatina sem doer (CAMÕES, 2012).

Não quero rememorar, apesar de declarar que minha formação pessoal, escolar, acadêmica e de pesquisadora nada deram ênfase à arte literária, à pintura, à música, à imagem, aos contos, aos “causos”. Lamentavelmente, os anos de minha existência foram passando, eu fui crescendo, conhecendo, tecendo, mas não fui me constituindo no universo literário. Antes mesmo da tese, já havia sentido falta disso, mas sempre pensei que haveria um momento propício que eu poderia me dedicar ao saber, sabor, sentir, fluir literário.

Esse momento por ora não se anunciou e me vi na condição de doutoramento que talvez estivesse me defrontando com um dos maiores

desafios, quer seja me permitir sentir, cheirar, tocar, contar e cantar, mais do que raciocinar objetivamente. Por isso, me identifiquei com a pesquisa *com o cotidiano* e com a forma de *invenção* desse cotidiano a que Certeau (1994) anuncia. Identifiquei-me porque desejei contar a história minha e de outros *sujeitos encarnados*, que praticaram *saberes-fazer* cotidianos, quando adentraram pelo portão da Escola Municipal Bom Pastor. Queria anunciar nossas *artes de saber-fazer* uma escola de educação em tempo integral. Nossas práticas reais, com suas (in)seguranças, interrupções, conhecimentos alternativos, práticas inéditas, efêmeras, únicas e inaugurais.

Alves (2001) destacou como um dos movimentos necessários à prática da pesquisa *com o cotidiano* *narrar a vida e literaturizar a ciência*. É a produção de uma rede de comunicação que indique uma escrita/fala, uma fala/escrita ou uma fala/escrita/fala.

Então, me lancei o desafio de produzir a *narrativização das práticas*, que conforme Oliveira e Geraldí (2010) é a produção de um trabalho com formas narrativas (imagens, pinturas, poemas, canções, fotografias) que contribuem para a preservação da amplitude e da complexidade do meio social e de sua história, uma vez que as diferentes formas de *sentir o mundo* expressam coisas, fatos, episódios que a maioria dos textos em linguagem científica não consegue expressar.

Contudo, identificada minha limitação, esta seria uma *escritura a aprender* (ALVES, 2001). Então, pensei em desistir de assumir a forma de escrita narrativa devido à minha condição. Todavia, em meio ao conflito e à desistência, indaguei: será que não sou capaz de produzir uma escritura que assuma o compromisso de *narrativização das práticas* e que adote a perspectiva *teórico-político-epistemológico-metodológica de compreensão do mundo* devido à minha limitação literária?

Depois de algumas crises, a resposta que encontrei foi: produzir a minha tese, considerando minha condição de existência e de formação. Então, adotei nesta tese minha forma de narrar, minha possibilidade de *escrita aprendida*, com o rigor científico necessário,

O “corpo vivencial” não alude a substância alguma, não tem um referente fixo fora de nossa experiência como sujeitos encarnados. Nosso “corpo vivencial” é antes de tudo um limite fundamental e trama constitutiva de um território autônomo e, por sua vez, ligado não extrinsecamente ao entorno com o qual vive em permanente intercâmbio. Dessa perspectiva, um sujeito encarnado é uma linguagem específica de transformação (NAJMANOVICH, 2001, p. 24).

com a seriedade que toda pesquisa acadêmica requer e que fosse capaz de anunciar minhas reflexões e de *desinvisibilizar* os *saberesfazer*s tecidos e praticados pelas professoras e pelo professor. E que, neste ato de anúncio, também, anunciasse os limites da pesquisa e, logicamente, os limites da pesquisadora.

Neste texto introdutório *Fios que teceram a escritura* rememorei o mergulho que fiz na Escola Municipal Bom Pastor, no ano de 2006, dando ênfase às minhas (in)seguranças e (in)compreensões perante a proposta de educação em tempo integral e elucidei o objetivo que me moveu na escritura desta pesquisa.

Nas *Sequência de gestos* fiz uma reflexão acerca do Programa Escola de Educação em Tempo Integral, acompanhada de minha experiência no grupo *Tempos na Escola*. Além disso, *desinvisibilizei* as diferentes concepções acerca da educação em tempo integral e apresentei meu *olhar* quanto ao que venho considerando educação em tempo integral.

Posteriormente, no texto *Espaço, Lugar, Escola Municipal Bom Pastor* abri o portão da escola, entrei e priorizei a discussão do *tempoespaço* e da educação em tempo integral praticada nesta *rede educativa* (ALVES, 2010).

O texto *Práticas cotidianas* foi escrito em formato de vários fios que foram sendo puxados e tramados na tecedura da rede de *saberesfazer*s praticada pelas professoras e pelo professor na escola de educação em tempo integral – Escola Municipal Bom Pastor. Esses fios foram nossas artes de *saberfazer* e de inventar *ensinoaprendizagem*, alfabetização, atendimentos individualizados, biblioteca itinerante, orientação de estudos, circuito de leitura e avaliação.

No último texto *Saberesfazer*s *engenhosos, complexos, operativos* teci minha forma de compreender os *saberesfazer*s das professoras e do professor praticados exclusivamente no contexto e em conformidade com as condições da Escola Municipal Bom Pastor no ano de 2010.

2 SEQUÊNCIAS DE GESTOS



*Para alguns, os mais pragmáticos, o tempo não tem nada de misterioso: ele passa, envelhecemos e um dia morremos, ponto final. Já para outros, o tempo é um paradoxo, nosso grande amigo e inimigo. Amigo por nos ensinar a ser pacientes com a impaciência dos outros, por nos fazer esquecer coisas que devem ser esquecidas e lembrar aquelas que devem ser lembradas. Inimigo por interromper vidas e relações, mudar coisas que não queremos que sejam mudadas, por nos fazer esquecer coisas que devem ser lembradas. Em termos psicológicos não temos dúvidas: como ninguém consegue se lembrar do futuro, o tempo anda sempre adiante. Mas a situação não é assim tão simples. Em arte, podemos inventar o futuro no presente, “visualizar” o que vai ser e tentar dar vida a essa visão. O paradoxo, aqui, é que toda criação depende apenas do passado: criamos o futuro reexperimentando e reintegrando o passado. Isso não significa que tudo já existe; significa apenas que existem infinitos modos de olhar para trás
(Marcelo Gleiser, 2011).*

As narrativas são constituídas na cultura e pela cultura (PARMIGIANI, 2007). Através delas temos a capacidade de conhecer lugares que nunca fomos, visitamos tempos passados, encontramos explicações remotas. As narrativas têm o poder de estar em diversos lugares. Podem habitar os livros, a arquitetura de uma cidade, as marcas dos homens e mulheres sobre a pedra. Podem estar nas escolas, nas salas de aula, em propostas políticas educacionais. Há sempre uma história a ser contada.

E qual história eu quis contar neste texto? Quis contar o processo de implantação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral e a experiência coletiva que teci com as pesquisadoras e pesquisadores do grupo *Tempos na Escola*. Também neste texto contei as diferentes concepções de educação em tempo integral e apresentei meu *olhar* quanto ao que venho considerando educação integral em tempo integral nesta escritura.

E por que eu quis contar minha experiência coletiva tecida no grupo *Tempos na Escola*? Porque essa pesquisa fez parte de todo o meu processo de constituição enquanto *professoracoordenadorapesquisadora* que se aventurou a olhar e sentir o cotidiano escolar praticado como forma de investigação.

2.1 Estratégias em ação: Programa Escola de Educação em Tempo Integral

Nesse exercício narrativo de rememorar o passado, adentrei novamente ao ano de 2006, quando o executivo municipal implantou o Programa Escola de Educação em Tempo Integral.

Estamos vivendo um momento de retomada das propostas de escola de tempo integral por governos estaduais e municipais. Esta ampliação do tempo diário de permanência dos alunos e alunas na escola tem sido justificada e compreendida de diferentes formas: a) como forma de alcançar melhores resultados da ação escolar sobre seus alunos e alunas; b) como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e, particularmente, da mulher; c) como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007).

Todavia, somente a ampliação do tempo quantitativamente não garante práticas escolares qualitativamente diferentes, uma vez que o tempo é sempre um conjunto de relações entre diferentes dimensões que compõem um determinado contexto histórico.

O *tempoespaço* escolar está submetido a diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Em geral, o tempo na escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais e mães ou professores e professoras.

Mesmo frente a essa submissão do tempo, ainda assim, as pesquisas que relacionam o tempo ao desempenho escolar ressaltam a percepção de que a escola, além da transmissão de conteúdos historicamente acumulados e estabelecidos através de um currículo

De acordo com Kohan (2010), em grego clássico há várias palavras para dizer o tempo: khrónos que seria a continuidade de um tempo sucessivo, o tempo cronológico; kairós que significa o momento crítico, a oportunidade e aión que designa um destino, uma duração, uma temporada intensiva, qualitativa, tempo da experiência e do acontecimento. Apesar de considerar que essas três temporalidades coexistem nas instituições escolares, o objetivo desta tese não é aprofundar nessa discussão.

comum, pode ser também um *tempoespaço* de convivência, de tecedura de diferentes *ensinoaprendizagens* em várias áreas de conhecimento.

Em conformidade com o contexto político educacional da época, o executivo municipal implantou na rede municipal de ensino de Juiz de Fora no ano de 2006 uma política de *formação integral em tempo integral*, consistindo no Programa Escola de Educação em Tempo Integral.

Eu obtive algumas informações que me permitiram esboçar um cenário histórico acerca da implantação da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Juiz de Fora em 2006. Tive acesso a algumas notícias e entrevistas que foram concedidas pelo prefeito e pela Secretária de Educação, ambos daquela época, que me permitiram delinear o cenário político do período de implantação do referido Programa.

Em um dos folhetos de campanha de Alberto Bejani, filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), quando candidato à prefeitura municipal de Juiz de Fora, dizia que a Política de Educação em Tempo Integral de Juiz de Fora significava um compromisso sócio-educativo da Prefeitura para com a *formação integral em tempo integral* das crianças e dos adolescentes juizforanos, atendendo ao desejo demonstrado pela sociedade civil e em consonância com as determinações da legislação vigente.

Tais legislações vigentes são, em âmbito federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 que dedica dois artigos à ampliação progressiva da jornada escolar do Ensino Fundamental para o regime de tempo integral e o Decreto nº 6.253/2007 que regulamenta o FUNDEB e que define que a Educação Básica em tempo integral é aquela com jornada escolar de duração igual ou superior a sete horas diárias de permanência dos alunos e alunas na instituição de ensino.

Já em âmbito municipal são: o Plano Decenal Municipal de Educação para o período de 2006/2015, Lei Municipal n. 11.145, de 31 de maio de 2006 que apresenta como meta para o Ensino Fundamental a

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.
Art. 87 § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

ampliação gradativa do horário de atendimento nas escolas da rede pública, respeitando a carga horária dos professores, garantindo profissionais especializados e condições adequadas para o desenvolvimento das atividades extracurriculares (JUIZ DE FORA, 2007a). O Plano Plurianual para o período de 2006/2009, Lei Municipal n. 11.060, de 05 de janeiro de 2006, o qual prevê a construção de escolas de educação em tempo integral e a reorganização de outras instituições para o atendimento em tempo integral (JUIZ DE FORA, 2007b).

O candidato Alberto Bejani foi eleito para um período de mandato de 2005 a 2008. A primeira vez que foi publicada uma informação sobre as intenções do executivo municipal de implantar a educação em tempo integral em Juiz de Fora, quando já na condição de prefeito, foi em uma coletiva à imprensa que aconteceu no dia 07 de novembro de 2005, quando Alberto Bejani anunciou que no ano seguinte iria implantar no centro da cidade de Juiz de Fora uma escola que deveria oferecer a Educação Infantil em tempo integral, para crianças de quatro e cinco anos de idade. Além desta escola, a recém municipalizada Escola Municipal Maria José Villela, também no centro da cidade e a Escola Municipal Bom Pastor, no Bairro Cidade Jardim, região Sul, também passariam a funcionar em tempo integral. Mesmo caso seria para a Escola Municipal Dom Justino José de Sant'Anna, localizada no distrito de Torreões na zona rural da cidade de Juiz de Fora.

Em maio de 2006, a Escola Municipal Bom Pastor foi de fato inserida na proposta de educação em tempo integral. Logo após, no dia 29 desse mesmo mês e ano, o prefeito Alberto Bejani presidiu o processo de municipalização e deu início, oficialmente, ao *regime de tempo integral* em mais um estabelecimento da rede municipal de ensino, sendo a Escola Municipal Maria José Villela (JUIZ DE FORA, 2007c).

Naquela ocasião, a Secretária de Educação declarou que se tratava de um enorme ganho à comunidade escolar, porque funcionando

das 7 às 17 horas, o tempo integral iria permitir que os pais e mães pudessem trabalhar com tranquilidade, sabendo que seus filhos estariam sob a assistência integral por uma equipe de professores e professoras preparados para as atividades da Educação Infantil (JUIZ DE FORA, 2007c).

Diferentemente da Escola Municipal Bom Pastor que não havia passado por reforma ou adaptação em sua estrutura física para ser inserida à política educacional que se anunciava, a Escola Municipal Maria José Villela havia passado por reformas, tendo, a partir de então, um espaço para recreação dos alunos e alunas. Todas as salas de aula haviam sido ampliadas e ganharam mais iluminação e arejamento. Todavia, ainda assim o espaço físico desta escola, conforme o da Escola Municipal Bom Pastor, é bastante reduzido e alugado em regime de comodato.

Nesse contexto, a Secretária de Educação da época confirmou que outra escola estaria passando por reforma e processo de adaptação para também funcionar em tempo integral. Esta instituição ocuparia um imóvel alugado pela Prefeitura na esquina entre duas ruas centrais na cidade de Juiz de Fora, com capacidade para atender a cento e vinte crianças, sendo a Escola Municipal Professor Nilo Camilo Ayupe, que em agosto de 2006 foi inaugurada. O prefeito ressaltou que a meta seria contemplar não somente os alunos e alunas com uma educação de qualidade, mas, também, de oportunizar aos pais e mães exercerem suas atividades de trabalho com tranquilidade. Durante seu discurso, o prefeito destacou a importância de se adotar modelos que trouxessem benefícios diretos à sociedade, como acontece com a escola em tempo integral.

Já a Secretária de Educação considerou que um dos benefícios da educação em tempo integral seria o desenvolvimento de atividades pedagógicas aliadas às rotinas diárias de alimentação, higiene, recreação e de estudos complementares. E declarou acreditar que estariam no caminho certo, perante a implantação de um projeto importantíssimo para a redução das desigualdades sociais e o combate à

O art. 579 do Código Civil brasileiro define que comodato é o empréstimo gratuito de coisas não fungíveis (BRASIL, 2012).

Se iniciativas como essa tivessem sido adotadas há mais tempo, talvez não teríamos necessidade de se investir tanto em segurança, pois não assistiríamos a certos casos de violência que chocam a população (SITE OFICIAL DO PREFEITO ALBERTO BEJANI, 2008).

violência, elevando, assim, a taxa de cidadania (SITE OFICIAL DO PREFEITO ALBERTO BEJANI, 2008).

A quarta unidade escolar em tempo integral foi inaugurada em abril de 2007 – Escola Municipal Dom Justino José de Sant’Anna – que naquela ocasião passou por um ritmo acelerado de obras, sendo erguido um novo prédio com 13 salas de aula, uma quadra poliesportiva, num total de 1.357 metros quadrados de edificação, com capacidade para 300 alunos.

Apesar de todas essas ações anteriores, foi somente no dia 05 de março de 2008, que o prefeito Alberto Bejani regulamentou o *Regime Escolar de Tempo Integral da rede municipal de ensino*, quando visitou o canteiro de obras da nova sede da Escola Municipal José Calil Ahouagi, no bairro Marilândia, que seria a quinta escola de educação em tempo integral. O evento marcou, também, a assinatura da Ordem de Serviço para o início de construção da nova Escola Municipal Augusto Gotardelo, no bairro Caiçaras, anunciada pelo prefeito como a sexta escola em tempo integral (JUIZ DE FORA, 2008d).

Vale dizer que naquele momento ainda não havia a denominação *Programa Escola de Educação em Tempo Integral*, uma vez que esta denominação passou a vigorar somente após a publicação da Lei nº 11.669/2008 que regulamentou o referido Programa. Perante essa regulamentação legal, nesta tese irei sempre adotar a denominação vigente que é Programa Escola de Educação em Tempo Integral.

O prefeito disse que a implantação do tempo integral nas escolas representaria um grande investimento da Prefeitura de Juiz de Fora na busca da educação de qualidade, que valorizassem a formação humana e cidadã dos alunos e alunas da rede municipal. Acrescentou que esta iniciativa se destacava não apenas pelo empreendimento no campo educacional, mas, também, no social, uma vez que as famílias teriam a oportunidade de desenvolverem suas atividades econômicas durante o período em que seus filhos e filhas estivessem na escola.

A nova sede da Escola Municipal José Calil Ahouagi teve 13 salas, uma quadra poliesportiva coberta, cozinha, refeitório, sala

Na implantação do Regime Escolar de Tempo Integral Bejani afirmou: “Hoje quatro escolas já funcionam neste período, beneficiando mais de 800 crianças. Este número irá dobrar, até o final do ano, com a implantação do sistema em mais quatro unidades (José Calil Ahouagi, no Marilândia; Augusto Gotardelo, no Caiçaras; Elpídio Corrêa, no Borboleta; e Pedro Nagib Nasser, no Bairro Industrial), beneficiando mais mil alunos” (JUIZ DE FORA, 2008c).

multimídia, biblioteca, banheiros, salas de diretoria e secretaria. Naquele momento foi afirmado que o objetivo da Secretaria de Educação era oportunizar aos alunos e alunas a aquisição de uma educação mais abrangente, efetivando a escola como espaço sociocultural para além do enfoque predominantemente de aquisição de conhecimento. No *espaçotempo* escolar seriam desenvolvidas uma série de atividades lúdicas e pedagógicas, acompanhadas de quatro refeições, com uma alimentação de qualidade e balanceada. Quanto ao currículo escolar, além das aulas convencionais e de Educação Física, as escolas em tempo integral ofereceriam também atividades relacionadas à boa convivência e práticas de higiene, acrescidas de uma série de projetos especiais, como musicalização, teatro, dança e brinquedoteca. Conforme as considerações da Secretária de Educação, as atividades desenvolvidas nas cinco escolas que passaram a oferecer educação em tempo integral variavam de acordo com a idade das crianças e a própria autonomia das escolas que buscavam, sempre, atender aos anseios e necessidades das comunidades na qual estão inseridas.

Para a Secretária de Educação daquela administração, Juiz de Fora estaria no caminho certo implantando um projeto importantíssimo para a redução das desigualdades sociais e combate à violência, oportunizando aos alunos e às alunas a *formação completa do cidadão*.

A proposta político educacional daquele momento foi de implantar educação em tempo integral de forma gradativa na rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Porém, a implantação de escolas em tempo integral se encerrou na quinta escola, já no último ano de mandato do prefeito Alberto Bejani, não sendo estendida nem mesmo para aquelas escolas que já haviam sido anunciadas publicamente como futuras escolas inseridas na política municipal de educação em tempo integral.

O exercício de reflexão sobre a implantação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral exigiu que eu fizesse, concomitantemente, uma reflexão acerca da experiência coletiva que teci no grupo de pesquisa e extensão *Tempos na Escola*. Ambos

processos – a implantação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral e o grupo *Tempos na Escola* – encontram-se imbricados na tecedura de minha constituição como professora, coordenadora e pesquisadora. Foi a partir da implantação deste Programa e da criação do grupo *Tempos na Escola* que eu me deixei seduzir pela temática da educação em tempo integral e me propus a tecer uma pesquisa de doutoramento buscando *desinvisibilizar os saberes/fazeres* das professoras e do professor tecidos na Escola Municipal Bom Pastor.

Conforme já anunciei anteriormente, o Programa Escola de Educação em Tempo Integral da rede municipal de ensino de Juiz de Fora iniciou em maio de 2006, sendo a Escola Municipal Bom Pastor a primeira escola a ser inserida no Programa, em um total de cinco escolas. Os critérios para a adesão dessas cinco escolas ao Programa foi o fato de naquele momento, estas escolas já oferecerem, no contraturno escolar, projetos pedagógicos diversos. O critério com relação ao espaço físico apropriado para o oferecimento da educação em tempo integral, sob o meu ponto de vista, foi totalmente desconsiderado, uma vez que três destas cinco escolas (Escola Municipal Bom Pastor, Escola Municipal Maria José Villela e Escola Municipal Professor Nilo Camilo Ayupe) não possuem nem mesmo sede própria, ocupando prédios alugados pela Prefeitura em regime de comodato, cuja estrutura física é reduzida ao oferecimento da educação em tempo integral. Todavia, foi assim que iniciou, por vontade política do governo municipal, a proposta de educação em tempo integral da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

Eu havia sido efetivada como professora da rede municipal de ensino e me apresentei à escola no dia 30 de maio de 2006. Logo quando cheguei, encontrei dificuldades em entender a proposta de trabalho pedagógico e organizacional de uma escola de educação em tempo integral. A escola tinha acabado de ser inserida no Programa Escola de Educação em Tempo Integral, momento no qual as professoras, professor, diretora e coordenadora, bem como os alunos e alunas e suas famílias ainda estavam tentando compreender como se

configuraria essa escola frente a esta mudança em sua estrutura político-metodológica. Frente às minhas (in)certezas e (in)seguranças, fui conversar com a professora Luciana, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diversidade (NEPED) da UFJF.

O NEPED já vinha fazendo estudos e pesquisas acerca das categorias – conhecimento, tempo, espaço e identidade – e suas implicações no/do cotidiano escolar, considerando o deslocamento do dado do universal da modernidade para o do múltiplo da atualidade, significando o momento atual de crítica ao paradigma moderno.

E, então, dessa nossa conversa originou a proposta de, através de uma parceria entre o NEPED, a SE e as cinco escolas participantes do Programa, iniciar um projeto de pesquisa e extensão que pudesse subsidiar a implementação do Programa nas escolas. Foi assim que o grupo *Tempos na Escola* iniciou, com financiamento do CNPq e FAPEMIG, a fim de problematizar e discutir as questões relacionadas à educação em tempo integral, envolvendo a equipe técnica da SE, professoras, coordenadoras pedagógicas, diretoras das escolas participantes do Programa, bolsistas de Iniciação Científica e extensão e uma professora do NEPED.

O que vimos praticando no grupo foi o modelo de formação interactiva-reflexiva, onde formador e formandos são colaboradores.

Nas nossas primeiras reuniões semanais definimos que os objetivos eram conhecer a organização dos *espaçostempos* escolares das/nas escolas, para podermos organizar as Linhas Orientadoras para as escolas de educação em tempo integral do município de Juiz de Fora e auxiliá-las na tecedura de seus PPP, levando em conta a necessidade de se (re)pensar a organização dos *espaçostempos* escolares, extrapolando a compreensão de simplesmente ampliar quantitativamente tais *espaçostempos*.

Durante o ano de 2006, discutimos a concepção do projeto e de seu funcionamento e estudamos as principais propostas de educação em tempo integral desenvolvidas no país, como por exemplo o Centro Educacional Carneiro Ribeiro criado por Anísio Teixeira em

No cenário do mundo moderno, a exclusão social se manifesta como formação ideológica dominante, onde o sujeito com deficiência é o principal personagem, já que o modo de se pensar o mundo e as relações entre os seres humanos são calcados na dicotomia do “certo” e “errado”, “bom” e “ruim”, “normal” e “anormal” (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 227).

No cenário do mundo atual, ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas “ser diferente”. Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário, ou, ainda, como o único universal possível, o que resulta em práticas sociais de reconhecimento e respeito pelo outro (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 234).

A competência estimulada neste modelo é a capacidade de resolução de problemas, isto é, um misto de saberes com estatutos muito diversos, que são parcialmente produzidos e não transmitidos na relação pedagógica que caracteriza a formação. Esta fabricação colectiva de novos saberes (de saberes do ofício) durante a formação, saberes que são postos em prática paralelamente ao processo de formação, é a característica principal deste modelo (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1997, p. 145).

Salvador/BA na década de 1950 e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) idealizados por Darcy Ribeiro e implantados no Rio de Janeiro na década de 1980, durante o governo estadual de Leonel Brizola.

Em 2007, aprofundamos nossos estudos quanto às diferentes concepções e propostas de educação integral em tempo integral ou em tempo ampliado e, firmamos a defesa pela *educação integral* como sendo aquela que concebe os alunos e alunas como indivíduos multidimensionais, considerando suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais, históricas, culturais, corporais e outras.

Essa *educação integral* abre possibilidades à ampliação da jornada escola, ou seja, do *tempo integral*, significando não apenas a extensão quantitativa deste, mas também a otimização do *tempoespaço* em prol de oportunizar aos alunos e alunas aprendizagens significativas e diversificadas, através de experiências diversas considerando todos os praticantes do ambiente escolar enquanto seres plenos, ativos, que tecem conhecimentos, que agem e transformam a realidade na qual estão inseridos.

Para que a tecedura das Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral do município de Juiz de Fora fosse uma prática democrática e que reconhecesse os *saberesfazer*s praticados nas escolas de educação em tempo integral, no segundo semestre de 2007, o grupo *Tempos na Escola* organizou o *I Encontro das Escolas Municipais de Educação em Tempo Integral de Juiz de Fora: perspectivas e desafios*. O objetivo foi oportunizar aos profissionais das redes educativas momentos de discussões e trocas de experiências das perspectivas e desafios na organização e no desenvolvimento das práticas cotidianas, bem como oportunizar a discussão sobre temáticas significativas que deveriam compor as Linhas Orientadoras.

Sobre este *I Encontro das Escolas Municipais de Educação em Tempo Integral de Juiz de Fora: perspectivas e desafios*, o site oficial da Secretaria de Educação publicou a seguinte notícia:

Pensar, então, em uma educação integral em tempo integral resulta em um redimensionamento da proposta pedagógica de cada escola, a qual levará a uma revisão das práticas escolares desenvolvidas e a uma discussão sobre a função social da escola (JUIZ DE FORA, 2008a, p. 21).

Após um ano e meio de implantação do regime de tempo integral nas escolas da rede municipal de ensino, é hora de discutir métodos pedagógicos, avaliar ações de ensino-aprendizagem e planejar novas propostas de ampliação do sistema. Por isso, a Prefeitura de Juiz de Fora, por meio da Secretaria de Educação, realiza, nesta sexta-feira, dia 31, o I Encontro das Escolas de Educação em Tempo Integral, a partir das 8h, no auditório da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), localizado na Avenida dos Andradas 696, Centro.

O encontro tem como objetivo proporcionar aos profissionais momentos de discussões e trocas de experiências sobre as novas perspectivas e desafios na organização e no desenvolvimento de ações pedagógicas de escolas em regime de tempo integral. A iniciativa, pioneira na administração do prefeito Alberto Bejani, oferece aos estudantes uma educação de qualidade, dentro de seu contexto sócio-cultural, além de dar oportunidade às famílias de desenvolverem suas atividades econômicas durante o período em que seus filhos estiverem na escola.

Cerca de 200 profissionais, entre diretores e vice-diretores, professores, coordenadores pedagógicos, secretários escolares, auxiliares técnicos e apoio administrativo participam do evento. Atualmente quatro escolas já possuem o sistema implantado: Maria José Vilella, Professor Nilo Camilo Ayupe, (ambas no Centro), Bom Pastor (Cidade Jardim) e Dom Justino José de Sant'Anna (Torreões).

Depois da solenidade de abertura, o encontro passará a ser desenvolvido nas dependências da Universidade Salgado de Oliveira (Universo), com a participação ativa de todos profissionais através do desenvolvimento de grupos de trabalhos que vão discutir conceitos, desafios e objetivos das escolas de tempo integral, aliados às concepções de infância, tempo e espaço.

Em outro momento, os participantes vão discutir o perfil do educador, perspectivas e desafios na organização da escola e as concepções de ensinar e de aprender e as propostas curriculares desenvolvidas nas escolas. Ao final dos trabalhos, todos serão reunidos em plenária para elaboração de um plano de ação a ser desenvolvido nas unidades de tempo integral.

(JUIZ DE FORA, 2011b).

Participaram desse I Encontro cerca de duzentos profissionais: diretoras, coordenadoras pedagógicas, professoras, professores, auxiliares de serviços gerais, representantes dos Departamentos da SE e participantes do grupo *Tempos na Escola*. Foi feita uma divisão aleatória de grupos de discussão que durante um dia inteiro discutiram e registraram sobre as temáticas relacionadas abaixo:

Perspectivas e desafios na organização das escolas de Educação em Tempo Integral em relação:

· Aos objetivos da educação em tempo integral nas escolas de educação em tempo integral da Prefeitura de Juiz de Fora.

- Às concepções de infância; tempo e espaço; educação integral; tempo integral.
- Ao perfil do educador: ingresso, carga-horária, formação continuada, lotação (diretor; vice-diretor; coordenador pedagógico; professor; funcionário), na escola de educação em tempo integral.
- Aos critérios para o ingresso das crianças nas escolas de educação em tempo integral / tempo do aluno na escola.
- Às concepções de ensinar e de aprender e às propostas curriculares das escolas de educação em tempo integral.

Todas essas temáticas foram discutidas pelos diversos grupos e ao final da tarde, foram apresentadas em plenárias que reuniam três grupos cada. Os relatos foram entregues, por escrito, à comissão organizadora do I Encontro, para o levantamento e compilação das respostas.

Nesse I Encontro ficou definido que os integrantes do grupo *Tempos na Escola* iriam compilar os registros advindos das discussões e que, quando estivessem organizados, seriam encaminhados às cinco escolas, para que todos os praticantes do cotidiano escolar tivessem acesso ao relatório compilado, a fim de que fizessem possíveis sugestões e alterações no documento.

O diálogo entre o grupo *Tempos na Escola* e as cinco escolas foi estabelecido através dessa constante consulta às escolas, fazendo com que o documento iniciado no I Encontro visitasse as escolas para ser (re)pensado e questionado. Nesse diálogo, os integrantes do grupo *Tempos na Escola* participaram de várias reuniões pedagógicas que aconteceram nas escolas, mediando a discussão do documento. Esse processo dialógico permaneceu por quase um ano, do segundo semestre de 2007 ao primeiro semestre de 2008, quando então tivemos a versão final das Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral do município de Juiz de Fora.

No segundo semestre de 2008, realizamos o *II Encontro das Escolas Municipais de Educação em Tempo Integral de Juiz de Fora: saberes e fazeres*, cujo foco foi a apresentação e divulgação dos

diferentes *saberes-fazeres* que estavam sendo tecidos e praticados pelas professoras, professores, alunos e alunas no cotidiano das escolas de educação em tempo integral. Aproveitamos esse II Encontro para divulgar oficialmente as Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral do município de Juiz de Fora (JUIZ DE FORA, 2008a). A respeito do II Encontro, o site oficial da Secretaria de Educação publicou:

A Secretaria de Educação promove, nesta quinta-feira, dia 6, o II Encontro das Escolas Municipais de Educação em Tempo Integral que deverá reunir mais de 250 profissionais na nova sede da Escola Municipal José Calil Ahouagi, no Bairro Marilândia. O objetivo é dar aos professores, pedagogos, secretários e auxiliares de serviços gerais a oportunidade de conhecerem a organização e o funcionamento administrativo-pedagógico das escolas de tempo integral, hoje em número de cinco na rede municipal de ensino.

O evento será aberto às 7h30 com credenciamento e um café, seguidos de apreciação da mostra “Quanto tempo o tempo tem?” e uma apresentação artística pelos alunos da Escola Municipal Bom Pastor. Logo em seguida, o encontro será aberto com um pronunciamento da Secretária de Educação, Regina Mancini, que abordará os aspectos legais e operacionais do sistema e promoverá a distribuição, entre os presentes, de um exemplar das “Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral do Município de Juiz de Fora”.

Experiência pioneira em Juiz de Fora, o Regime de Tempo Integral nas escolas da rede municipal de ensino deu seus primeiros passos em 2006. O projeto piloto foi implantado na Escola Maria José Vilella juntamente com o processo de municipalização daquela unidade escolar.

A implantação do Regime Escolar de Tempo Integral representa um grande investimento da Prefeitura na busca de uma educação de qualidade, que valorize a formação humana e cidadã dos alunos da rede municipal. A proposta se destaca não apenas pelo empreendimento no campo educacional, mas, também, no social, dando oportunidade às famílias de desenvolverem suas atividades econômicas durante o período em que seus filhos estiverem na escola.

O objetivo da Secretaria de Educação é dar oportunidade aos alunos de adquirirem uma educação mais abrangente, efetivando a escola como espaço sociocultural para além do enfoque predominantemente de aquisição de conhecimento. Os estudantes são atendidos das 7h30 às 16h30, desenvolvendo uma série de atividades lúdicas e pedagógicas. Durante este período, são feitas quatro refeições, com uma merenda de qualidade e balanceada. Pela manhã, achocolatado com pão e manteiga ou iogurte com sucrilhos; almoço, lanche à tarde à base de fruta e jantar (em geral, um caldo).

Além das aulas convencionais e de Educação Física, as escolas de Tempo Integral oferecem, também, atividades relacionadas às boas práticas de higiene, além de uma série de projetos especiais, como musicalização, teatro, dança e brinquedoteca. Essa grade de atividades varia de acordo com

a idade das crianças e a própria autonomia das escolas, que buscam, sempre, atender aos anseios e necessidades das comunidades onde estão inseridas.

Neste ano de 2008 foi assinada a mensagem que regulamenta o Regime de Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino. Atualmente, cinco escolas já atendem nesse sistema, beneficiando cerca de mil alunos que permanecem nas unidades escolares por um período de nove horas diárias. São elas: Escola Municipal Bom Pastor (Cidade Jardim); Escola Municipal Maria José Vilella (Centro); Escola Municipal Dom Justino José de Sant'Anna (Torreões); Escola Municipal Professor Nilo Ayupe (Centro) e Escola Municipal José Calil Ahouagi (Marilândia, inaugurada no mês passado).

Em fase final de obras está a Escola Municipal Professor Augusto Gotardelo, no Bairro Caiçaras, que também vai funcionar em regime de tempo integral.

Outras duas unidades já passam por intensas obras de adaptação: as escolas municipais Elpídio Corrêa Faria, no Bairro Borboleta e Pedro Nagib Nasser, no Bairro Industrial.

(JUIZ DE FORA, 2011c).

Considerarei relevante expor na íntegra o texto que naquela ocasião foi publicado no site oficial da Secretaria de Educação sobre o I e II Encontro das Escolas de Educação em Tempo Integral para demonstrar o incentivo e apoio político que o Programa recebia da Secretaria de Educação, bem como a relevância educacional que este tinha perante a educação desenvolvida na rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

Na leitura de ambos os textos publicados no site oficial da Secretaria de Educação é possível perceber a omissão da parceria estabelecida entre a Universidade Federal de Juiz de Fora e a Secretaria de Educação no desenvolvimento de todas as ações referentes ao Programa Escola de Educação em Tempo Integral da rede municipal de ensino, principalmente no planejamento e na execução do I e II Encontro das Escolas de Educação em Tempo Integral.

Identifico essa omissão como uma tentativa de silenciar o envolvimento da UFJF no Programa, visando promover a Secretaria de Educação e, conseqüentemente, o executivo municipal daquela época, como o único órgão responsável pelas ações do Programa Escola de Educação em Tempo Integral.

Durante esses três anos – 2006, 2007 e 2008 – o grupo *Tempos na Escola* demonstrou preocupação de que o Programa Escola de Educação em Tempo Integral se configurasse apenas como uma política de governo e não como uma política pública para as escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, podendo ser extinto a qualquer momento que o executivo considerasse viável. Talvez esse nosso receio se devesse à característica das políticas educacionais brasileiras, que assumem muito mais posturas de políticas de governo do que de políticas públicas, tendo em vista o caráter de descontinuísmo que identificamos em várias políticas educacionais implantadas no país, como aconteceu com os CIEPs implantados no Rio de Janeiro, durante a década de 1980.

E foi justamente por isto que insistimos e participamos ativamente da elaboração da legislação municipal, garantindo a permanência deste Programa pelo menos nas cinco escolas, mesmo perante mudanças no poder executivo municipal e à frente da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Esta legislação é a Lei nº 11.669, de 22 de setembro de 2008, que dispõe sobre a criação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral, que visa estender a permanência dos alunos e alunas da Educação Infantil e Ensino Fundamental na escola pública municipal de Juiz de Fora, educando-os para o pleno exercício da cidadania, orientando-os para a vida, através de uma organização curricular diversificada, com uma jornada mínima de 8 (oito) horas diárias e carga horária semanal de 40 (quarenta) horas. O Art. 5º garante o funcionamento do referido Programa nas escolas: Escola Municipal Professor Nilo Camilo Ayupe; Escola Municipal José Calil Ahouagi; Escola Municipal Maria José Villela; Escola Municipal Bom Pastor; Escola Municipal Dom Justino José de Sant' Anna e Escola Municipal Professor Augusto Gotardelo. Entretanto, esta última escola, apesar de constar na legislação, não foi inserida ao Programa em momento algum, funcionando atualmente em tempo parcial (JUIZ DE FORA, 2008b).

Nessa legislação municipal, afirmou-se que o tempo integral favorece a *formação integral* do discente, considerando seus aspectos

Art. 2º A Escola de Educação em Tempo Integral tem como objetivos:

- I – promover a permanência do educando na escola, ampliando as possibilidades de aprendizagem, com um currículo diversificado, explorando situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.*
- II – proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;*
- III – incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional, implementando a construção da cidadania;*
- IV – adequar as atividades educacionais à realidade de cada região;*
- V – proporcionar ao educando uma experiência educativa que possibilite um desenvolvimento integral, considerando os aspectos cognitivo, motor, social, emocional e cultural;*
- VI – reforçar a escola como um espaço de socialização, onde o aluno possa experimentar uma vivência coletiva e formular uma concepção de mundo, de sociedade e de homem;*
- VII – proporcionar aos alunos alternativas de ação e de exercício no campo social, cultural, esportivo e tecnológico em ambientes coletivos diversificados;*
- VIII – vincular as atividades pedagógicas às rotinas diárias de alimentação, higiene e recreação (JUIZ DE FORA, 2008b).*

cognitivos, sociais, emocionais e culturais, para que este possa atuar no campo social, cultural, esportivo e tecnológico. Para tanto, a escola deverá ser um espaço que oportunize aos alunos e alunas experiências coletivas e de reflexões acerca do mundo, da sociedade e de homem.

O que vem a ser de fato o Programa Escola de Educação em Tempo Integral da rede municipal de ensino de Juiz de Fora? Em linhas gerais é a ampliação do tempo diário de permanência dos alunos e das alunas em cinco escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. De acordo com o Decreto nº 6.253/2007 consiste em *tempo integral*, pois ultrapassa sete horas diárias de permanência dos discentes na escola.

Apesar de termos conseguido uma garantia legislativa para a continuidade do Programa nas cinco escolas, mesmo perante mudanças na administração municipal, confirmamos que nossa preocupação fazia muito sentido, quando em 2009, após eleições para governos municipais, foi eleito o prefeito Custódio Mattos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) que, logo no início de seu mandato, juntamente com a recém-chegada Secretária de Educação, demonstraram desinteresse em ampliar o Programa Escola de Educação em Tempo Integral e recuaram nas ações que até então estavam sendo desenvolvidas, principalmente através da parceria entre a SE e o NEPED/UFJF.

Além disso, a SE passou por mudanças em seus departamentos, culminando na impossibilidade de as técnicas e do técnico da SE poderem participar do grupo *Tempos na Escola*, conforme vinham fazendo no decorrer dos três anos anteriores. Esse contexto desfavorável, fez com que ocorresse um processo de esvaziamento dos participantes no grupo *Tempos na Escola*, principalmente de técnicas e técnico da SE, mantendo-se no grupo apenas duas técnicas que atuam no Departamento de Política de Formação.

Durante o ano de 2009, as reuniões semanais do grupo *Tempos na Escola* passaram a priorizar as experiências coletivas tecidas pelas professoras e professores nas escolas de educação em tempo integral.

Juntamente com as narrativas que fomos tecendo com professoras e professores no/do cotidiano escolar, fomos fazendo o estudo e discussões de nossas próprias produções acadêmicas acerca da temática de educação em tempo integral tecidas durante os três anos de grupo *Tempos na Escola*.

Ao final do ano de 2009, organizamos o *III Encontro das Escolas de Educação em Tempo Integral de Juiz de Fora*, cujo foco principal foi conhecer as experiências de educação em tempo integral desenvolvidas em diferentes contextos educacionais brasileiros. Contamos com a participação da professora Lígia Martha Coimbra da C. Coelho da UNIRIO; do pesquisador Bruno Adriano R. da Silva que em sua pesquisa de doutorado discutia sobre o Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu/RJ e da Janine Mattar P. de Castro que atuava como técnica da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo coordenando o Programa Mais Tempo na Escola.

Esse Encontro foi um “divisor de águas” entre os estudos e planejamentos coletivos que, desde o início do Programa Escola de Educação em Tempo Integral, foram sendo tecidos semanalmente por todos nós participantes do grupo *Tempos na Escola*. “Divisor de águas” porque foi este o momento escolhido pela Secretária de Educação, logo na Conferência de Abertura do Encontro, para afirmar que não apoiava o Programa Escola de Educação em Tempo Integral, tendo em vista que a rede municipal de ensino de Juiz de Fora estaria investindo neste modelo de educação em detrimento do atendimento de mais crianças na Educação Infantil, modalidade cuja implantação e manutenção é responsabilidade dos governos municipais. Afirmou que a carga horária semanal dos professores e professoras não lhes permitia tempo para o planejamento conjunto, ponto principal de uma educação em tempo integral. E ao final de sua fala, expressou sua opinião de que seria interessante que os alunos e alunas tivessem, no horário de contraturno escolar, atendimentos em outras instituições sociais, pois manter a educação em tempo integral oneraria demais os cofres municipais.

Depois desse encontro e a partir da experiência vivenciada pelo estado do Espírito Santo e apresentada por Janine, a rede municipal de ensino de Juiz de Fora assinou com o MEC um convênio de adesão ao Programa Mais Educação.

Na tentativa de *compreender o compreender do outro*, refleti sobre o posicionamento político da atual administração municipal com relação ao Programa Escola de Educação em Tempo Integral. A educação em tempo integral se inscreve em um projeto de nação que se declara democrática e que afina seus discursos em prol da educação para todos. Já em 1950, em seu discurso de inauguração da Escola Parque baiana, Anísio Teixeira denunciava que nos anos de 1920 e 1930, sob a alegação de falta de recursos para dar a todos a *educação primária essencial*, esta sofreu as consequências de uma política educacional que visou simplificá-la ao máximo, dando ênfase somente à pura e simples alfabetização e generalizada ao maior número de pessoas. Naquela ocasião, foi proposto até mesmo a redução da carga horária diária da educação primária. O mesmo discurso a respeito da falta de recursos foi também empreendido pelos opositores políticos de Leonel Brizola, quando no período de implantação dos CIEPs no Rio de Janeiro, na década de 1980.

E agora, novamente tivemos a oportunidade de ouvir o discurso de falta de recursos para viabilizar o Programa Escola de Educação em Tempo Integral aos alunos e alunas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. No bojo dos discursos e das políticas educacionais adotadas pelos governos federais, estaduais e, neste caso, municipal, é possível identificar ações político educacionais mais liberais, mais progressistas, mais conservadoras ou que hibridizam diferentes concepções, sem um contorno político-filosófico definido (COELHO, 2009).

No caso da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, o partido do atual prefeito é o PSDB, fundado em 1988, principalmente por Fernando Henrique Cardoso, sendo classificado por seus militantes como de centro-esquerda, cuja ideologia é a nova social democracia, que tem origem no socialismo e ganhou nova roupagem com a terceira

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 e visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, através do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. "Tais atividades devem acontecer por meio de articulações de ações, projetos e de programas do Governo Federal, contribuindo com as visões e práticas das redes públicas de ensino e das escolas, bem como uma parceria para a ampliação da oferta de diversos processos educativos, no campo da educação, da cultura, da assistência social, dos esportes" (BRASIL, 2007).

via, linha de pensamento contemporâneo que tenta conciliar a divisão entre direita/esquerda, através de uma política econômica conservadora e de uma política social progressista. Seus defensores veem-na como algo além da conciliação entre o capitalismo de livre mercado e o socialismo democrático.

O capitalismo de livre mercado defende um sistema econômico em que os meios de produção e de distribuição são de propriedade privada e com fins lucrativos, sendo os empresários livres para praticar formas de troca de mercadorias seguindo os princípios da livre concorrência, da oferta, da procura no mercado. Já quando o PSDB se declara afinado aos ideais do socialismo democrático demonstra afinidade ao movimento socialista, em defesa da criação de uma economia democrática descentralizada a partir de movimentos populares, empreendida pela e para a classe trabalhadora. Opõe-se aos socialistas que pressupunham a revolução popular em prol dos valores democráticos, como os anarquistas.

Todavia, os críticos e intelectuais esquerdistas, consideram várias posturas adotadas pelo PSDB como de caráter liberal, afinadas ao capitalismo econômico, classificando-o como centralista ou até centro-direita.

Refletindo sobre o liberal socialismo ou social liberalismo, o chamado capitalismo de terceira via, o cientista político Norberto Bobbio (2000), alude que aparentemente essa expressão seria ambígua, uma vez que liberalismo e socialismo, quer indiquem uma ideologia, quer indiquem um movimento, são historicamente considerados dois termos antitéticos: um oxímoro. Contudo, desde muito tempo esse termo tem sido usado, poderia até dizer que foi com John Stuart Mill, um dos maiores representantes do pensamento liberal, quando escreveu que a melhoria social seria alcançada através de uma combinação entre maior liberdade pessoal com a justa distribuição dos frutos do trabalho. Frente aos vários estudiosos políticos que passaram a refletir sobre a junção dos termos liberalismo e socialismo, Bobbio (2000) considera que os dois “ismos” podem não significar uma antítese, um oxímoro,

Acredito seja possível afirmar que o encontro entre liberalismo e socialismo tenha ocorrido historicamente através de dois diferentes caminhos: do liberalismo ou libertarismo em direção ao socialismo, entendido como o complemento da democracia puramente liberal; do socialismo em direção ao liberalismo, como condição sine qua non de um socialismo que não seja iliberal. Como integração do segundo ao primeiro, com recuperação do primeiro em relação ao segundo (BOBBIO, 2000, p. 365).

devendo sua integração prática ser compreendida enquanto uma síntese, negada e superada.

Para esse cientista político, talvez, tanto o socialismo liberal quanto o liberal socialismo sejam construções doutrinárias e artificiais produzidas em gabinetes, mais verbais do que práticas reais. Dessa forma, o valor teórico da conjugação dos “ismos” ainda é bastante frágil. E então vem a pergunta: quem declara sua simpatia a uma proposta liberal socialista ou socialista liberal estaria tendendo mais para que lado? Mais liberalismo ou mais socialismo? Liberalismo em que medida? Socialismo em que medida?

Aproximando a reflexão à política brasileira, sabemos que nas últimas décadas do século XX, o projeto de sociedade em implementação no Brasil se alinha e se subordina aos reordenamentos do processo de acumulação capitalista, de acordo com estratégias políticas e financeiras que grupos hegemônicos passaram a impor ao mundo. Esses reordenamentos implicam novas formas de definição e de articulação entre os espaços local, nacional e global, com profundas repercussões para os padrões de sociedades, para as políticas sociais e, conseqüentemente, para a educação que vem se reformando em escala mundial.

Seria o denominado social liberalismo, o capitalismo de terceira via que se constitui por uma premissa básica de refinamento do chamado neoliberalismo. No interior dessas ações, em contraposição à social-democracia clássica e na tentativa de *modernizar* a economia brasileira, instaurou a nova social-democracia, que iniciou na administração de Fernando Collor de Melo, referenciada pelo “tucanato” brasileiro – o PSDB (SILVA, 2009).

Todavia, foi no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso que as ações desse novo Estado começaram a aparecer com maior nitidez, fazendo emergir o modelo de gestão gerencial na educação, sob a justificativa de que a sociedade brasileira havia atingido um nível cultural e político no qual as práticas patrimonialistas

não poderiam ser toleradas e o modelo burocrático de administração impedia a prestação eficiente dos serviços públicos.

Nesse contexto, em 1991, Fernando Collor de Mello, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), tendo como referência os CIEPs, criou o “Projeto Minha Gente” que previa a implantação de cinco mil escolas de Ensino Fundamental em horário integral no país, o Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC). Com o *impeachment* desse presidente, Itamar Franco, membro do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), assumiu a presidência e, em 1993, o Ministério da Educação (MEC) editou o documento Linhas Programáticas da Educação Brasileira, lançando o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). Para viabilizar esse programa, o governo apresentou uma nova versão dos CIAC’s, dando origem aos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC).

Em 1995, foi apresentado o planejamento político-estratégico do governo Fernando Henrique Cardoso, também do PMDB, sendo a educação influenciada pelo modelo gerencial. Descentralização, parceria, privatização, extinção de órgãos, controle local e comunitário de escolas, autonomia, excelência, entre outros, foram termos que fizeram parte do discurso oficial nos anos 1990. No que diz respeito aos programas e projetos de educação em tempo integral na década de 1990, o descontinuísmo foi caracterizado em quase todas as iniciativas, demonstrando a fragilidade política e técnica, quando se trata de atendimento à maioria da população (SILVA, 2009).

Predominou o discurso de que seria preciso ajustar a gestão dos sistemas de ensino e das escolas conforme o poder central, em consonância com os preceitos das agências externas de cooperação e financiamento. Esta seria a forma de garantir qualidade aos serviços prestados, com base no princípio da eficiência e na busca da relação ótima entre a qualidade e os seus custos.

Tanto no modelo de administração burocrático quanto no modelo de administração gerencial, a educação estaria atrelada aos

Dentre as principais características do modelo gerencial são destacadas: “a descentralização política, por meio da transferência de recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; a descentralização administrativa, por meio da delegação de autoridade aos administradores públicos que se transformam em gerentes progressivamente autônomos; organizações flexíveis no lugar de unitárias e monolíticas, nas quais as ideias de multiplicidade, de competição administrativa e de conflito tenham lugar; definição dos objetivos a serem atingidos na forma de indicadores de desempenho, sempre que possível quantitativos, que constituirão o centro do contrato de gestão entre o poder central e os dirigentes locais; controle por resultados, a posteriori, em vez do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de auto-referida” (AZEVEDO, 2002, p. 58-59).

parâmetros do desenvolvimento econômico, entretanto, no segundo, havia mudanças na ação estatal que expressavam o delineamento de um tipo especial de regulação das políticas sociais. Mesmo que o discurso governamental proclamasse o contrário, o que assistimos foi a uma espécie de “expansão” dessa ação, que demonstrou a compatibilidade entre o Estado-mínimo e o Estado-forte. No que se referiu às estratégias de acumulação, esse modelo foi ainda mais forte, passando a assumir o papel de gerir e de legitimar, nacionalmente, as exigências do capitalismo global, através de uma nova articulação mais direta e mais íntima, entre o princípio do Estado e o princípio do mercado.

Como em todas as políticas sociais, na educação essa expansão significou o aumento do poder regulatório da ação estatal, na medida em que as práticas ditas “descentralizadoras”, uma das dimensões do estilo gerencial de gestão, tiveram por contraponto o aumento dos controles centralizados.

Nesse novo Estado, buscou-se uma articulação cada vez mais íntima entre a esfera pública e a privada (setor público não estatal ou terceiro setor), avalizando a interdependência do mercado e do estado, e no âmbito social, tratou de não deixar “desamparada” a sociedade civil, buscando ampliar suas formas de participação, implicando diretamente em uma renovação e um reordenamento das camadas sociais. Neste contexto, que foi promulgada a Portaria Interministerial 17, que instituiu o Programa Mais Educação, no conjunto de quatro ministérios – Cultura, Esportes, Desenvolvimento Social e Combate a Fome e Educação. Novamente aludo que a Secretaria de Educação de Juiz de Fora aderiu ao Programa Mais Educação e, concomitantemente à adesão, recuou nas ações de incentivo ao Programa Escola de Educação em Tempo Integral.

Ao parar para refletir sobre os motivos que levaram o recuo da atual administração municipal de Juiz de Fora ao Programa Escola de Educação em Tempo Integral, considere relevante esboçar também algumas políticas educacionais de educação em tempo integral que, assim como o Programa Mais Educação, viabilizaram atuações do

terceiro setor na educação, compreendendo-a atrelada à discussão sobre proteção social. Como exemplo existe o Programa Bairro-Escola implantado no município de Nova Iguaçu/RJ; Educação Integrada implantado em Belo Horizonte e cidades da região, dentre outros, que pensam a extensão temporal extrapolando a instituição formal de ensino, incentivando que outras atividades possam acontecer fora do espaço escolar e, geralmente, serem desenvolvidas por outros agentes educativos.

Essa atual forma de compreender a educação é fruto de mudanças que estão acontecendo na sociedade contemporânea, também em nível internacional como o debate em torno das Cidades Educadoras, iniciado na Espanha e que hoje atinge vários municípios em outros países, como Portugal e Brasil.

Essas discussões têm alterado o modo como se concebe a função da escola na formação do ser humano e no papel do Estado na implantação de políticas sociais abrangentes como a educação.

Sob o discurso de promoção da *educação integral*, são desenvolvidos projetos de educação com jornada ampliada, cuja dimensão maior está centrada na extensão do tempo fora da escola, em atividades organizadas por *parceiros* que vão desde voluntários, instituições privadas, organizações não governamentais (ONGs).

Muitas vezes as atividades desenvolvidas por estes setores são desconhecidas pelos professores e professoras, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas pedagógicas que acontecem no cotidiano escolar, uma vez que não constam no PPP da escola. Tais práticas educativas organizadas por diferentes grupos podem favorecer para a fragmentação e fragilidade da proposta educacional, cujos objetivos institucionais podem não ter consonância. Além disso, o binômio *educação/proteção* pode ser interpretado como *atendimento*, advindo de políticas e de práticas assistencialistas.

Aqueles que advogam pelo binômio *educação/proteção* defendem a potencialidade educativa dos contextos não-escolares e do acontecimento de práticas socioeducativas no contraturno escolar,

desenvolvidas por inúmeras organizações sociais. Nesse sentido, a comunidade e suas organizações começam a ser valorizadas, possibilitando a integração das diferentes agências de proteção e de educação. Na perspectiva das Cidades Educadoras, a ideia de articulação de saberes que vão além da escola aposta na potencialidade educativa dos espaços e territórios de circulação de crianças e adolescentes, que processam uma matriz convivencial e de aprendizagem pouco reconhecida pelos professores e professoras escolares.

Ampliar o olhar sobre as possibilidades de educação para além da escola não diminui nem restringe a importância e o papel dela; apenas aponta que as demandas de educação e proteção poderiam ser mais bem atendidas com a articulação entre o saber escolar e os saberes que se descobrem por meio de outras formas de educação (GUARÁ, 2009, p. 66).

Sob essa prerrogativa, alguns grupos sociais, vinculados ao terceiro setor, elucidam que estão desenvolvendo a *educação integral*, considerando-a uma alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil.

O objetivo seria o desenvolvimento da educação em diferentes espaços sociais e promovida por diferentes instituições sociais, articulando a educação às demais políticas sociais, integrando-as em prol da inclusão social.

Vale dizer que nesta tese advogo por uma concepção de educação integral atrelada ao tempo integral, que caminha na contramão da perspectiva defendida pelo chamado terceiro setor. Percebo, então, que é chegada a hora de refletir sobre o conceito de *educação integral em tempo integral* que estou defendendo nesta escritura. Mas, para fazer isso, primeiro tive que puxar fios tecidos em *temposespaços* remotos, por grupos sociais que apresentavam diferentes compreensões de mundo, de sociedade e, conseqüentemente, de educação, o que fiz a seguir.

2.2 Táticas de praticantes: Educação Integral

Desde a Antiguidade, na *Paidéia* grega, podem ser identificados os primeiros passos acerca do que, mais tarde se denominou educação integral – formação do corpo e do espírito, pressupondo uma igualdade entre as reflexões e ações sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas.

[...] esta educação ética e política é um traço fundamental da essência da verdadeira Paidéia (JAEGER apud COELHO, 2009, p. 85).

Ainda na Grécia antiga, a educação foi seccionada em dois tipos: a contemplativa e a do corpo e dos ofícios, ou seja, a educação intelectual e a educação manual ou técnica. Mas, sobre a nobreza e o homem comum, da polis pairava a dúvida: qual seria entre esses dois tipos de educação a melhor e mais completa? Então, surgiram dois confrontos: o primeiro foi quanto ao tipo de educação que deveria ser ministrada – espiritual e contemplativa ou a educação manual e técnica; e o segundo foi com relação às expectativas de acesso à formação do *homem ideal* pela sociedade civil, homens da polis, camponeses, aristocratas e nobres.

Os anos e séculos passaram e a formação humana deixou de ser ponto de reflexão, tendo em vista que a educação formal ainda não estava materializada em instituições públicas que visassem atender a todos.

E somente no século XVIII, precisamente na Revolução Francesa, com o movimento operário e suas reivindicações em prol da constituição da escola pública para seus filhos, que se delineou duas vertentes: uma focada na utopia da regeneração social, calcada nos ideais de liberdade e legitimidade por um Estado consensual que procurava garantir uma educação para a manutenção do *status quo*; e outra, advinda da convenção jacobina, pautada na revolução e na constata busca da transformação social e humana por meio da instrução. Sob a perspectiva jacobina, a educação integral voltou à cena, com foco

na formação do *homem completo*, abarcando o ser físico, moral e intelectual. A escola primária pública para todas as crianças foi instituída, propondo como meta a consolidação de uma educação nacional alcançada através da aquisição e do desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo.

Mais tarde, no bojo do movimento socialista que em seus diversos matizes defendia a revolução social que pudesse por fim à exploração e dominação capitalista, os pensadores anarquistas estabeleceram bases político-ideológicas para a educação integral amparada pelos ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia. Bakunin foi quem defendeu a educação integral partindo de um pensamento político e amparado pela concepção igualitária e libertária, defendendo-a para todos, uma vez que somente os burgueses recebiam *instrução integral*.

Para os anarquistas, o conhecimento era entendido como poder, significando dominação ou liberdade para aqueles que o detém ou não. Em seus ideais de sociedade, o ensino integral foi defendido como aliado à luta contra a injustiça e desigualdade social, sendo esta como: uma educação científica ou teórica, compreendendo também o ensino industrial ou prático.

A educação libertária, defendida pelos anarquistas, adquiriu um cunho político emancipador, defendendo a formação completa do homem, sendo a educação sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e política.

Já no Brasil, por volta de 1920 e 1930, é possível identificar a coexistência de diferentes movimentos e correntes políticas discutindo educação, bem como a educação integral, sob perspectivas político-sociais e teórico-metodológicas diversas.

Na vertente *conservadora* houve a concepção médico-higienista, jurídico-policia e religiosa, defendendo a formação integral da criança, com o desenvolvimento de atividades de aquisição científica, educação dos sentidos, educação moral e cívica, educação física e escotismo

Educar na concepção anarquista seria "dar condições a cada pessoa para que ela se descubra, enquanto indivíduo livre e enquanto ser social, é dar condições para que ela possa perceber e realizar, na justa medida, a dialética do indivíduo social, a sua liberdade na liberdade do outro" (GALLO, 2002, p. 20).

como atividades essenciais ao ensino primário de qualidade (COELHO; PORTILHO, 2009).

Sob a vertente *conservadora*, os católicos com suas instituições escolares efetivavam a concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas à rigorosidade na disciplina. Já para os *integralistas*, a educação integral era compreendida como o conjunto do homem físico, intelectual, cívico e espiritual

Puxando ainda mais os fios tecidos no passado acerca da educação em tempo integral, encontrei a perspectiva *liberal*, com seus pensamentos e manifestações com relação à educação brasileira por volta de 1930, principalmente perante o movimento da Escola Nova que teve Anísio Teixeira como um de seus principais defensores. Seus ideais passaram a defender a democratização do ensino público e a ampliação das funções da escola, enquanto uma instituição abrangente e de qualidade.

Esta *formação completa* defendida por Anísio Teixeira tinha como base a formação para o progresso e desenvolvimento da civilização técnica e industrial, alicerçada por aspectos político-desenvolvimentistas, que constituíam os pressupostos do pensamento liberal.

As influências do movimento escolanovista serviram de base para a concepção de educação integral que vinha sendo desenvolvida no país. Sob as aspirações reformistas e questionando fortemente o modelo de educação tradicional, acentuavam-se os *métodos ativos* de *ensinoaprendizagem*, enfatizando a liberdade e o interesse do aluno, adotando métodos de trabalhos em grupo.

A defesa por uma escola com funções ampliadas e com valores democráticos, se aprofundou entre os intelectuais reformistas nos anos de 1930, culminando no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, no qual apareceu três vezes o termo educação integral como reivindicação do movimento. Naquele momento, essa proposta não tinha o sentido de ampliação da jornada escolar, visava apenas ampliar

[...] se para eles [movimento integralista] as bases dessa educação integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, ou seja, fundamentos que podemos caracterizar como político-conservadores, para os anarquistas, ainda ativos no mesmo período, a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humanas, em uma clara opção pelos aspectos político-emancipadores (COELHO, 2009, p. 88).

Para Anísio Teixeira, a escola deveria oferecer aos alunos e alunas “leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física [...] que eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização” (TEIXEIRA, 2007, p. 176).

o papel da escola em sua função educativa, mediante a melhoria da qualidade com vistas a formar o *homem integral* ou *verdadeiro cidadão*.

Com relação ao *tempo integral*, as propostas de ampliação do tempo escolar nasceram antes mesmo das propostas de escolarização universal. De acordo com Arroyo (1988), seriam os tempos e espaços educativos isolados, pensados como integrais, as chamadas “Instituições Totais” de Goffman (1996), configuradas como internatos, mosteiros, seminários garantidos às elites.

Já no Brasil, a experiência de escola de tempo integral chegou com as ideias de Anísio Teixeira, que em 1927, fez sua primeira viagem aos Estados Unidos da América e aproximou-se dos ideais defendidos por John Dewey e Kilpatrick, os quais marcaram profundamente sua formação teórico-filosófica, como pensador e político brasileiro.

Apesar de já na década de 1930 estar envolvido diretamente com as questões educacionais, foi somente nos anos de 1950, perante um quadro educacional excludente das classes populares, que Anísio referiu-se ao acesso à educação de qualidade, defendendo o horário integral. Tinha como preocupação articular a educação à vida, concebendo a escola primária não apenas como uma escola de letras, mas de formação de hábitos de pensar e de fazer, de conviver e de participar em uma sociedade democrática.

Refletir a respeito do que vem a ser a *educação integral em tempo integral* exigiu contemplar neste texto as contribuições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, dois educadores responsáveis pelas principais experiências de educação integral brasileiras.

Na década de 1950, tivemos a primeira tentativa efetiva de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover a *jornada escolar em tempo integral*, com o foco na integralidade dos alunos e das alunas, através da *educação integral*. Tal iniciativa foi quando Anísio Teixeira, atuando como Secretário da Educação do Estado da Bahia, implantou no bairro da Liberdade, periferia de Salvador, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Mais do que apenas uma escola de educação integral em tempo integral, Anísio usou a denominação *Centro* porque ergueu um complexo educacional, constituído por um conjunto de prédios formado por quatro escolas-classe de ensino primário, para um total de mil alunos e alunas cada e em dois turnos de quinhentos alunos; e uma escola-parque com sete pavilhões que se destinavam às práticas educativas, que eram onde os alunos e alunas realizavam as atividades diversificadas como educação artística, trabalho manual, artes industriais e educação física, bem como alimentação e atendimento médico-odontológico.

A proposta de Anísio Teixeira associava o oferecimento de uma educação integral a uma ampliação do tempo de permanência dos alunos e alunas na instituição escolar, ou seja, uma associação da educação integral ao tempo integral, tendo em vista que as atividades diversificadas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro eram oferecidas no contraturno escolar. As atividades ditas escolares aconteciam nas escolas-classe em um turno e as atividades diversificadas aconteciam na escola-parque no turno contrário ao anterior.

Desde a década de 1920, Anísio vinha fazendo críticas à escola primária tradicional considerando que esta visava manter a sociedade existente, ou seja, a estratificação social. Defendia que um país que desejava se desenvolver e que pronunciava o interesse pelas ideias democráticas, deveria reconhecer a escola primária com uma função mais ampla do que aquela função tradicional que vinha desenvolvendo até então.

No discurso que Anísio Teixeira proferiu no dia 21 de outubro de 1950, ao então governador do Estado da Bahia – Otávio Mangabeira – quando foi inaugurado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, o professor exaltou que desde a década de 1920, quando atuava como diretor de instrução do estado, já vinha propondo mudanças e renovações para a educação primária baiana. Entretanto, no período de 1920 a 1930, teve início a chamada democratização da escola primária, sob o discurso de que não teria recursos para oferecer a todos a

Essa diferenciação aponta para uma dissociação entre o que denomina atividades escolares e outras atividades que poderiam, inclusive, ser entendidas e avaliadas como mais prazerosas, diferentes daquelas realizadas nas escolas-classe e caracteriza, a nosso ver, uma concepção de educação integral em que a formação completa não é vista integradamente (COELHO, 2009, p. 91).

educação primária que vigorava para a classe média e alta até então. A solução encontrada foi a simplificação da educação primária, focando-se somente na alfabetização, generalizando ao maior número de brasileiros. São Paulo foi o estado que iniciou a reforma em prol da simplificação da educação primária, a qual os paulistas deram o nome de democratização do ensino primário. Muitos educadores foram contra, mas assim mesmo, a Bahia aderiu à proposta na década de 1930. O Rio de Janeiro resistiu ainda depois da Revolução, mas não teve outra saída. A simplificação ganhou força e congestionou as escolas primárias com os turnos sucessivos de alunos, reduzindo a educação primária a quatro anos escolares em tempo parcial. Ao lado da simplificação na quantidade, seguiram-se as demais simplificações, inclusive na qualidade, evidenciada através de uma *alfabetização improvisada*.

Anísio Teixeira, naquela ocasião, denunciou que o processo educacional brasileiro, até por volta da década de 1950, ainda era um processo seletivo, destinado a retirar da massa alguns *privilegiados* para uma vida melhor, que se fazia possível à medida que muitos ficariam na massa a serviço daqueles. Para esse educador, a simplificação e ampliação da educação primária significaram um aparente crescimento, uma vez que perante o crescimento populacional, as escolas ficaram congestionadas e não expandiram de fato quantitativamente e, em contrapartida, o tempo diário de permanência dos alunos e alunas nas escolas também reduziu e não aumentou.

Para o educador Anísio, a escola primária, atual Ensino Fundamental, seria o fundamento, a base da educação de toda uma Nação que planeja se industrializar. Os países que, naquele período, haviam se declarado como regimes democráticos, que pressupunham a igualdade social, a igualdade de direitos individuais e o sistema de sufrágio universal, não poderiam se abster de uma sólida educação comum para toda a sua população. Esta solidez educacional seria garantida através da educação primária obrigatória, estendida a seis anos de duração, com *currículo completo e dia letivo integral*, destinada a estabelecer a base igualitária de oportunidades, de onde partiriam

Os brasileiros depois de 1930 são todos filhos da improvisação educacional que não só liquidou a escola primária, como invadiu os arraiais do ensino secundário e superior e estendeu pelo País uma rede de ginásios e universidades (TEIXEIRA, 2007, p. 176).

Não exageramos, pois, quando afirmamos a franca deterioração do ensino primário, com a exacerbação do caráter seletivo da educação, no seu vezo de preparar alguns privilegiados para o gozo de vantagens de classe e não o homem comum para a sua emancipação pelo trabalho produtivo (TEIXEIRA, 2007, p. 57).

todos, independentes de condições hereditárias ou sociais, para os diversos campos educacionais e profissionais.

Por educação comum obrigatória para todos, Anísio entendia que não deveria ser apenas a transmissão mecânica das três técnicas básicas da escola primária simplificada – ler, escrever e contar. O educador acreditava que esta educação deveria oferecer muito mais aos seus alunos e alunas, considerando que um currículo completo seria aquele que, além dessas três técnicas, ensinasse aos discentes hábitos de sociabilidade, de apreciação de artes diversas, de pensamento e reflexão, de consciência para o exercício de seus direitos e deveres.

Sob essa concepção, seria praticamente impossível pensar na escola primária obrigatória para todos, *em tempo parcial*, uma vez que sua função extrapolaria a simples transmissão de informações e conhecimentos através da memorização mecânica.

Foi justamente declarando-se contra a simplificação da educação primária que Anísio idealizou o Centro Educacional baiano, também conhecido como Escola Parque, em prol do desejo de dar à escola primária *o dia letivo completo*.

É notável que para Anísio, garantir educação integral pressupunha desenvolvê-la em um tempo também integral, haja vista a gama de atividades que defendia que a escola pública deveria oferecer cotidianamente aos alunos e alunas das camadas populares. É perceptível a concepção de educação pública defendida por este educador, ou seja, tomada como direito e não como privilégio, conforme já vinha denunciando no Brasil que se apresentava aos brasileiros ainda na década de 1950.

A respeito da educação integral oferecida pelo Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Guido Ivan de Carvalho no prefácio do livro de Terezinha Eboli (2011) elucida que a política educacional de educação integral está diretamente ligada à discussão de escola pública, uma vez que a educação é direito impostergável de todos e de cada um individualmente e, como tal, somente o Estado teria as condições de garantir a toda a população um currículo mais amplo praticado em dia

A escola primária, visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral (TEIXEIRA, 2007, p. 109).

letivo integral. Pois do contrário, somente os considerados privilegiados teriam acesso à extensão de sua formação, seja em escolas de educação integral em tempo integral privadas, seja frequentando, além das escolas privadas em tempo parcial, outros ambientes sociais com o caráter de complementação educacional, como as escolas de línguas estrangeiras, escolas esportivas, dentre outras.

A educação integral em tempo integral para Anísio Teixeira possuía uma concepção educacional ampla, abrangente, que compreendia o homem e a mulher enquanto seres históricos e culturais, sendo oferecida pela instituição escolar e focada na integralidade humana, enquanto um ser afetivo, cognitivo, físico, social, conforme a concepção de educação integral que venho defendendo nesta tese.

A segunda experiência de educação integral bastante relevante ao cenário político educacional brasileiro e que significou uma das mais polêmicas experiências de educação integral realizadas no país foi a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no estado do Rio de Janeiro na década de 1980. Inspirados na experiência de Anísio Teixeira, os CIEPs foram implantados por Darcy Ribeiro e projetados por Oscar Niemeyer, sendo construídos quinhentos e seis prédios escolares em todo o Estado, com uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral.

O projeto dos CIEPs foi implementado em duas etapas, durante as duas gestões do governador Leonel Brizola (1983-1986 e 1991-1994), representante do Partido Democrático Trabalhista (PDT), caracterizando-se pela proposta pedagógica de oferecimento de atividades diversas das tradicionalmente entendidas como característica da educação formal, mesclando as disciplinas do currículo comum com outras atividades diversificadas nos dois turnos escolares. Para implantar e gerir as novas escolas criou-se estruturas extraordinárias, sob a forma de 1º e 2º Programa Especial de Educação (1º PEE e 2º PEE).

Para abarcar todas as atividades pedagógicas previstas pelos CIEPs, cada centro possuía três blocos, sendo o principal com as salas

de aula, refeitório, centro médico, áreas de apoio e recreação; o bloco do ginásio coberto, com quadra, arquibancada e vestiários e um terceiro bloco de forma octogonal no qual funcionaria a biblioteca, e sobre ela, moradias para alunos-residentes.

Diferentemente da proposta de Anísio Teixeira, os CIEPs de Darcy Ribeiro procuraram congregar em um mesmo espaço tanto as atividades do currículo comum quanto as atividades diversificadas, situação esta que promoveu maior integração entre as diversas práticas educativas desenvolvidas pela escola e possibilitou que todas estas fossem compreendidas como componentes curriculares inerentes à formação dos alunos e alunas no *tempoespaço* escolar.

A proposta de Darcy Ribeiro foi de criar um conjunto de escolas idealizadas que pudessem estabelecer diálogo com as escolas convencionais já existentes. Os bons resultados dos CIEPs fariam avançar pedagógica e organizativamente as outras escolas.

Para Leonel Brizola, os CIEPs faziam a sociedade brasileira questionar a realidade social injusta, desumana e impatriótica. Já para Darcy Ribeiro seria de fato a criação da escola pública que o país necessitava.

Elementos comuns são possíveis de serem observados na concepção de *educação integral em tempo integral* implantadas através das experiências baiana e fluminense, compreendendo-a como a educação que concebe o homem como um ser plural, que na escola deve experienciar diferentes linguagens, com o foco no desenvolvimento do intelecto, do corpo, da saúde, da cultura, levando em conta suas diversas potencialidades.

Puxando os fios que tecem historicamente as diferentes concepções de educação integral e considerando os preceitos das duas principais experiências de educação integral em tempo integral brasileiras, teci acerca da concepção de educação integral que venho defendendo nesta tese.

Traduzindo a proposta educacional do Governo do Estado, o CIEP é fundamentalmente uma boa escola de 1º Grau, funcionando em regime de dia completo, implantada pela primeira vez no Brasil. Cada CIEP, durante um período de 8 horas diárias, ministra aos alunos currículo do 1º Grau, com aulas e sessões de Estudo Dirigido, além de oferecer atividades como esportes e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada aluno (RIBEIRO, 1986, p. 43).

2.3 A arte de pensar a Educação Integral

A primeira coisa a dizer é que usei a expressão *educação em tempo integral*, tendo em vista que é esta a denominação adotada pelo Programa Escola de Educação em Tempo Integral da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

Ao usar esta expressão não foquei a discussão somente na educação de tempo integral ou na extensão do tempo de permanência dos alunos e alunas na escola. Quando fiz uso da expressão *educação em tempo integral*, foquei a centralidade da discussão na educação que se passa nas instituições escolares e não em outros espaços sociais, propondo uma articulação da *educação integral à extensão do tempo*, significando a *educação integral em tempo integral*.

Temos duas formas de compreender a educação escolar. A primeira é em sentido restrito, raso, entendendo-a como uma relação estabelecida entre alguém que sabe, que detém conhecimentos e informações e alguém que não sabe tais conhecimentos e informações. Pronto, isso é educação. Então, o que seria a *boa* educação? Seria aquela que consegue transmitir muitos conhecimentos, várias informações para aqueles que não sabem. Nessa perspectiva, o conteúdo é o que importa, se restringindo a conhecimentos e informações que devem ser transmitidos através de um método eficaz. Os sujeitos envolvidos nesse processo, tanto *aquele que sabe* quanto *aquele que não sabe*, ficam em posições minimizadas durante este percurso.

Esse modelo educacional vigorou antigamente, somente para alunos e alunas da elite. A criança ia para a escola e o professor não precisava saber ensinar, bastava saber a matéria a ser ensinada, o conteúdo e “depositá-lo” na mente do aluno para que ele aprendesse. Essa seria a educação bancária denunciada por Paulo Freire (1987).

A “boa” escola pública de antigamente era tão elitista quanto a escola particular hoje. Se formos levantar os dados, perceberemos que uma parcela majoritária daquela escola não conseguia concluir os estudos. Isso representa, de certa forma, o que a escola privada, hoje, faz com aqueles que possuem dinheiro para pagar o ensino. E ela não seleciona apenas pelo pagamento de matrículas e mensalidades. Mesmo que você pague muito bem o ensino, se você não tiver condições de aprender e ser aprovado apesar da escola, você é convidado a se desligar. Ou seja, é uma escola que pode se dar ao luxo de ser ruim, porque só abriga alunos que aprendem apesar dela (PARO, 2009, p. 15).

Essa escola, que pode ser encontrada até os dias de hoje, seleciona apenas aqueles alunos e alunas que aprendem de acordo com seus próprios critérios e fiscalizando conhecimentos que *devem* ser aprendidos, tarefas para casa, oferecendo exames aos discentes e reprovando-os transferindo-lhes todo o fracasso escolar.

Seria esta a educação integral que estou defendendo? Será que esse modelo de educação precisaria de mais tempo? Acho que não. Essa é uma concepção de educação que não interessa.

Então, voltei à pergunta: qual é a concepção de *educação integral* que defendi nesta tese quando me propus *desinvisibilizar* os *saberes-fazeres* das professoras e do professor tecidos na Escola Municipal Bom Pastor?

Para responder essa indagação, a primeira coisa que fiz foi diferenciar a concepção de homem e de mulher da perspectiva de educação elucidada anteriormente. Naquela, o homem e a mulher são vistos como desprovido de conhecimentos a respeito da realidade, do mundo e da sociedade na qual vive, devendo a educação oferecer-lhe experiências e a abstração de novas informações, a fim de que desenvolvam seu conhecimento.

Já a concepção de *educação integral* que quis defender nesta tese, parte da concepção de homem e de mulher como seres históricos e culturais. Seria aquele e aquela que atuam no/com o mundo no qual vivem, modificando-o, criando instrumentos e signos, de acordo com suas necessidades e liberdade de atuação. A cada nova geração, não precisamos produzir todos os artefatos culturais novamente, uma vez que o homem e a mulher se apropriam de toda cultura produzida em outros momentos históricos, fazendo-se, dessa forma, seres históricos e culturais. E essa apropriação da cultura, chamei de educação, em seu sentido amplo, mais rigoroso, mais complexo, então podemos falar em *educação integral*.

Passei, então, a pensar em uma educação integral que vai além da simples transmissão e assimilação de conhecimentos e informações. Pensei e defendi uma educação na qual os homens e as mulheres se

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 58).

apropriam de valores, conhecimentos, filosofias, artes, ciências, crenças, tornando-se cidadãos no contexto daquilo que chamamos humanidade.

A razão de ser dessa educação integral não pode ser *transmitir conhecimentos* para que os alunos e alunas passem no vestibular, não pode ser o treinamento dos discentes para os testes da Prova e Provinha Brasil e tantas outras avaliações externas em larga escala que se apresentam aos alunos e alunas atualmente, no contexto da política educacional brasileira. Se a educação visa à formação do homem e da mulher históricos e culturais, visa de fato à formação de cidadãos, de sujeitos autores, condutores de suas próprias histórias, ou seja, a educação só se dá na relação entre sujeitos. Nessa relação, não há o sujeito que detém o saber e o sujeito que nenhum saber detém, não necessariamente o educador educa o educando. Antes disso, o educador é alguém que propicia condições para que o educando *se* eduque. Paulo Freire (1997) já há muito tempo nos ensinou que não há docência sem discência e nem o contrário e é justamente por isso que adotei nesta tese a junção das palavras *ensinoaprendizagem*.

Essa reflexão amplia o conceito de educação, em sentido complexo e irrestrito, pressupondo que a escola seja uma instituição que se frequente não somente para aprender matemática, português, história, geografia e ciências. Mas que também seja um lugar no qual os alunos e alunas possam experienciar o arcabouço cultural da humanidade e, dessa forma, é também a instituição que se aprende e se ensina a dançar, pintar, cantar, brincar, amar, discutir política, ética, estética, a ser feliz, a conviver com o outro.

Relembrei o que insistia Anísio Teixeira *educação não é privilégio*. Sendo um direito de todo ser humano histórico e cultural ter acesso às diferentes formas de cultura desenvolvidas pela humanidade que extrapolam a simples transmissão de conteúdos e de informações desvinculadas da realidade social, da vida de cada aluno e aluna.

Em outras palavras, a *educação integral* seria aquela oferecida pela instituição de ensino que propicia a seus alunos e alunas

Ensinar inexistiu sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar (FREIRE, 1997, p. 26).

Passar só conhecimento é muito chato, não constrói o interesse da criança. É preciso levá-la a essa construção, trabalhar com valores (sem moralismo), trabalhar crenças, trabalhar a arte, a ciência, trabalhar filosofia em todas as suas dimensões. A escola que está aí se propõe a passar apenas conhecimento e, por isso, nem isso consegue. Não basta se propor a ensinar a ler e a escrever: é preciso levar as pessoas a terem necessidade da leitura e da escrita. A escola que aí está fracassa, portanto, porque é parcial. É por isso que precisamos pensar sobre a educação integral (PARO, 2009, p. 20).

experiências democráticas cotidianas, advindas das diversas formas de se relacionar com o outro, aliada a uma experiência cultural diversificada. Compreendendo os alunos e alunas, professores e professoras e todos aqueles e aquelas que fazem parte da comunidade escolar como seres integrais, que se constituem através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias, uma vez que o desenvolvimento afetivo, cognitivo, físico, social se dá conjuntamente e de forma complexa.

Sob essa prerrogativa, há de se pensar na necessidade de extensão do tempo de permanência das crianças na escola pública, a fim de lhes garantir acesso a diferentes linguagens e circunstâncias diversas.

Uma proposta de educação integral há de ter tempo para que os alunos e alunas escovem seus dentes, cuidem de sua higiene pessoal; tempo para que participem de propostas e escolhas democráticas; tempo para que façam leituras críticas de textos, imagens, filmes, reportagens; tempo para se alimentarem; tempo para experienciarem *ensinoaprendizagem* de diferentes linguagens.

Essa reflexão me permitiu esclarecer o conceito de *educação em tempo integral* ao qual me refiro no decorrer desta escritura. Compreendendo a escola em seu sentido amplo, cuja ênfase seja na formação do homem e da mulher enquanto seres sociais, históricos e culturais. A educação integral pode favorecer o acesso deste homem e desta mulher aos diferentes artefatos culturais desenvolvidos pela humanidade, seja no *ensinoaprendizagem* das diferentes linguagens, músicas, artes, hábitos, bem como em diferentes situações experienciadas, como a participação em discussões democráticas, críticas de formação humana.

Essa concepção complexa de educação é aquela que se faz através da ampliação do tempo de permanência do aluno e da aluna na escola, através também da extensão do horário ou, conforme declarava Anísio Teixeira, de *um dia completo*. Em conformidade com o Decreto nº 6.253/2007, *em tempo integral*, uma vez que nesta tese *desinvisibilizei* os *saberesfazeres* praticados em uma escola cujo

A escola hoje responde por demandas que deixaram de ser atendidas no passado. Quando se diz que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão, as pessoas não percebem a dimensão deste fato: em 1940, 2/3 da população escolarizável estava fora da escola; em 1970, 1/3 ainda da população em idade escolar estava fora da escola. Há apenas dez anos o Brasil conseguiu universalizar o ensino fundamental. Isso quer dizer que não temos ainda uma geração de pais de alunos totalmente escolarizada. Por isso a escola está sobrecarregada. Os professores reclamam: não é tarefa da escola. Seria dos pais. Mas nem todos os pais, menos ainda os avós que criam muitos dos alunos, passaram pela escola. Estes hábitos e conhecimentos não adquiridos repercutirão nessa instituição. Tais condições levam à inevitabilidade da escola pública em horário integral se de fato se projeta um país capaz de garantir cidadania a todos os seus filhos (MAURÍCIO, 2009, p. 55-56).

período de permanência dos alunos e das alunas são nove horas diárias, tendo em vista que esta instituição faz parte do Programa Escola de Educação em Tempo Integral da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

Nesta *prática escriturística* foi adotada a metáfora da rede, na qual foram sendo puxados, tramados, tecidos, destecidos vários fios. Considerando a complexidade desta tecedura, tentei novamente desatar o *nó* com relação ao Programa Escola de Educação em Tempo Integral da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, tendo em vista os fios já tecidos à esta trama.

O recuo da SE com relação ao Programa, fez com que a equipe do Grupo *Tempos da Escola* parasse para refletir se durante o ano de 2010 continuaríamos com nossos estudos e pesquisas, tendo em vista o esvaziamento do grupo e, principalmente, a falta de apoio da SE. Foi então que definimos que durante o ano de 2010, iríamos fazer uma pesquisa de Avaliação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral (MATTOS; GONÇALVES, 2011), através de grupos focais organizados entre os vários segmentos da comunidade escolar: alunos e alunas, mães e pais, professoras e professores, membros da equipe administrativa, auxiliares de serviços gerais.

Implantar e implementar a educação em tempo integral em instituições escolares exige não somente a extensão quantitativa do horário de permanência dos alunos e alunas na escola, somada à ampliação do currículo escolar. A educação que se quer fazer integral, com foco na integralidade dos alunos e alunas, enquanto sujeitos corpóreos, afetivos, cognitivos, inseridos em diferentes contextos sociais, ou seja, considerando-os como sujeitos biopsicossocial, exige também um tempo integral e, ainda, um espaço físico ampliado, que possa abarcar diferentes experiências educacionais tecidas no cotidiano escolar. Ora, foi justamente defendendo esta ideia que Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro idealizaram o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), respectivamente.

No meu entendimento, a ampliação dos espaços físicos das cinco escolas inseridas no Programa Escola de Educação em Tempo Integral não foi uma exigência da administração municipal para a implantação do Programa. Pelo contrário, das cinco escolas, somente duas delas possuem uma infra-estrutura física compatível com a proposta de educação em tempo integral. Três escolas, duas que atendem somente a Educação Infantil e a Escola Municipal Bom Pastor, que atende a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, funcionam em prédios que não pertencem à Prefeitura de Juiz de Fora, que são alugados em regime de comodato, cujo espaço físico é bastante reduzido.

Talvez, aliado à questão do investimento municipal, esse fato seja também um dos motivos que fez com que a atual Secretária de Educação tenha se posicionado de forma contrária ao Programa Escola de Educação em Tempo Integral. Todavia, essas três escolas já existem e se organizam em tempo integral desde o ano de 2006. Não dá para agora, simplesmente dizer aos alunos e alunas, aos seus pais e mães, aos professores e professoras que tornar estas escolas em tempo integral foi um grande equívoco, tendo em vista seus espaços físicos reduzidos e voltar a organizá-las em tempo parcial. Existe uma legislação municipal que institui o funcionamento de tais escolas em tempo integral, e dessa forma, na minha opinião, cabe à SE construir sedes próprias e devidamente adequadas para a educação em tempo integral. Essa é a principal bandeira levantada pela atual administração da Escola Municipal Bom Pastor, cuja pauta de discussão não sai de nosso rol de prioridades.

Conforme experienciei há cinco anos, em uma escola de educação em tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa.

Cavaliere (2007) compreendeu as propostas de educação em tempo integral em torno de quatro concepções: autoritária,

assistencialista, democrática e multissetorial. Minhas reflexões e experiências coletivas tecidas no grupo *Tempos na Escola* e minhas práticas cotidianas na Escola Municipal Bom Pastor me permitiram considerar que o Programa Escola de Educação em Tempo Integral da rede municipal de ensino de Juiz de Fora perpassou as quatro concepções identificadas pela autora.

Em um primeiro momento, foi alicerçado por uma concepção autoritária de educação, na qual a escola em tempo integral é uma instituição de prevenção ao crime, sob a concepção dos antigos reformatórios, devido ao medo da violência e da delinquência. Identifiquei essa concepção quando lembro o momento em que o prefeito Alberto Bejani foi inaugurar a nova instalação da quinta escola de educação em tempo integral e disse em seu discurso para toda a comunidade escolar que iniciativas como essa diminuem a criminalidade e a violência social. Este episódio deixou todos os profissionais da escola, bem como os pais e mães de alunos e alunas estarecidos com a concepção de educação em tempo integral defendida naquele momento pelo prefeito do município.

A concepção assistencialista que concebe a escola de educação em tempo integral para alunos e alunas desprivilegiados, devendo suprir deficiências gerais de formação dos discentes, cujo foco é o “atendimento”, identifiquei em vários momentos de implantação do Programa. Dentre eles, a elaboração da Minuta de Lei que deveria instituir o Programa, redigida, inicialmente, por técnicas da SE, quando em seu texto constavam incisos que direcionavam este modelo de educação somente para crianças carentes, que se encontravam em situações de vulnerabilidade social ou que fossem moradoras de comunidades menos favorecidas. Felizmente, a equipe do grupo *Tempos na Escola* teve acesso a esta Minuta de Lei e, coletivamente, tivemos a oportunidade de reformulá-la, para então ser promulgada, trazendo as marcas da concepção democrática que orientava as discussões do grupo.

Durante o primeiro semestre de 2011, tive a oportunidade de fazer uma disciplina com a professora Lígia Martha Coelho coordenadora do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI) na Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), na qual fomos tecendo conhecimentos em rede acerca das várias experiências e concepções que alicerçam as principais propostas de educação em tempo integral brasileiras.

Alguns encontros ampliavam ainda mais a techedura de nossa rede, quando nosso grupo se somava aos orientandos e bolsistas de Iniciação Científica da professora Ana Cavaliere da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, conjuntamente, tramávamos variados e diferentes fios na tentativa de tecer novos conhecimentos sobre esta temática. Em um desses encontros, discutimos com a professora Ana Cavaliere as quatro concepções, quando então ela disse que nenhuma proposta de educação em tempo integral possui uma destas concepções isoladas, de forma pura e simples, clareando ao grupo que podemos identificar tais concepções, mas que nada impede de que estas estejam todas na constituição de uma mesma proposta de educação em tempo integral. Após esta conversa, eu fiz o exercício de rememorar os vários momentos e episódios pelo qual o Programa Escola de Educação em Tempo Integral de Juiz de Fora passou e fui capaz de identificar os momentos e concepções mencionados aqui.

Em meio à concepção autoritária e assistencialista que perpassaram e/ou ainda perpassam o Programa Escola de Educação em Tempo Integral e, claro, as práticas pedagógicas tecidas nos cotidianos das cinco escolas, chamei a atenção para a concepção democrática, que defende uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com aprofundamento dos conhecimentos, da criticidade e de vivências democráticas. Esta concepção foi defendida, inicialmente, pelo grupo de pesquisa e extensão *Tempos na Escola*, influenciando fortemente o bojo da Lei n. 11.669, de 22 de setembro de 2008 que dispõe sobre a criação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral; as Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral elaboradas

por este grupo e, consideravelmente, as práticas tecidas pelas professoras, professores, alunos e alunas no interior das instituições de educação em tempo integral, tendo em vista a participação dos profissionais das escolas no grupo *Tempos na Escola*.

A concepção multissetorial defende que a educação pode e deve se fazer fora da escola, não precisando o tempo integral estar centralizado em uma única instituição, com o foco em ações diversificadas, foi identificada quando a atual Secretária de Educação afirmou no *III Encontro das Escolas Municipais de Educação em Tempo Integral* que seria mais viável oferecer aos alunos e alunas da rede municipal de ensino, atividades diversificadas no contraturno escolar, em diferentes instituições sociais.

Sob o meu ponto de vista, compreendo que a oferta de atividades educativas em diferentes ambientes pode contribuir para a fragmentação e fragilidade da proposta educacional ou corremos o risco de oferecer aos nossos alunos e alunas objetivos não afins entre aqueles definidos pela instituição escolar em seu PPP e aqueles preceituados pelas instituições sociais.

Tais *desinvisibilizações* permitiram-me considerar o Programa Escola de Educação em Tempo Integral de Juiz de Fora ora orientado por uma concepção autoritária, ora assistencialista, ora democrática e em outro momento multissetorial. Essa variedade de concepções não se exclui e, por incrível que pareça, podem em alguns momentos, apresentar proximidade de objetivos. Identificar essa diversidade de concepções que tecem o Programa Escola de Educação em Tempo Integral me permitiu praticar o pensamento complexo (MORIN, 2007), que não pressupõe a simplicidade e possibilidade única de definição da realidade.

Contar as histórias que experienciei no grupo *Tempos na Escola* e *desinvisibilizar* o Programa Escola de Educação em Tempo Integral permitiram constituir minha forma de pensar e investigar os *saberesfazeres* das professoras e do professor tecidos no cotidiano da Escola Municipal Bom Pastor. A forma com que eu atuei ou deixei de

atuar, com que sou *professoracoordenadorapesquisadora*, com que assumi a condição de a narradora dessa história, com que indaguei, refleti o cotidiano escolar foram influenciadas pela experiência coletiva partilhada com as amigas e amigos, professoras, professores, diretoras, pesquisadores e pesquisadoras do grupo *Tempos na Escola*. Foi naquele grupo que encontrei refúgio para minhas constantes angústias, (in)seguranças, dúvidas acerca de *saberfazer* uma escola de educação em tempo integral.

3 ESPAÇO, LUGAR, ESCOLA MUNICIPAL BOM PASTOR



Escola é ... o lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda. Que alegra, se conhece, se estima. O Diretor é gente. O coordenador é gente. O professor é gente. O aluno é gente. Cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor. Na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”. Nada de conviver com as pessoas e depois, descobrir que não tem amizade a ninguém. Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar.

É também criar laços de amizade. É criar ambiente de camaradagem. É conviver. É se “amarrar nela”! Ora é lógico... Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer. Fazer amigos, educar-se, ser feliz. É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

(Paulo Freire, 2012).

Apesar de minha pesquisa de doutoramento ter sido realizada durante o ano de 2010, considereei necessário rememorar e contar a história do primeiro triênio – 2006 a 2008 – em tempo integral da Escola Municipal Bom Pastor, tecendo os fios da experiência, mantendo acesa uma memória comum, que foi partilhada com outros, para que através da narrativa não esteja fadada ao esquecimento. A narrativização das práticas cotidianas permite o ato constitutivo do agora, portanto, organizador de uma temporalidade.

Penso que uma prática cotidiana pode ser focalizada enquanto criação de uma historicidade, isto é, um presente, uma atualidade. Não há historicidade sem atualidade; é o presente que constitui a história. Sem o tempo, o objeto linguístico é átono, não tem nenhuma significação (CERTEAU, 1985, p. 15).

Tecer a pesquisa *com o* cotidiano da Escola Municipal Bom Pastor ou, simplesmente, *com o* cotidiano do “Bom Pastor”, como comumente falamos, exigiu, inicialmente, a apresentação dessa escola, com suas características gerais. Tal instituição de ensino, tão significativa para mim, possui oito turmas, do 1º período da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Oito turmas, porque no ano de 2005 iniciaram duas turmas de 1º período da Educação Infantil e, desde então, a cada ano subsequente, determinada série possui duas turmas. No ano de 2010, quando passei a registrar o cotidiano escolar, tendo como desafio a escritura desta tese, a escola teve duas turmas de 4º ano, por isso a seguir escrevi 4º ano A e 4º ano B.

3.1 O consumo do *tempoespaço* cotidiano

Essa escola fica localizada no Bairro Cidade Jardim, na região Sul da cidade de Juiz de Fora, onde residem famílias de classe média alta. O prédio no qual funciona a escola pertence às Obras Sociais Bom Pastor e foi construído por essa instituição filantrópica mantida por doações não governamentais, com a finalidade de, inicialmente, cuidar e educar os filhos e filhas das empregadas domésticas da região.

Por volta da década de 1990, estabeleceu-se um contrato de comodato entre as Obras Sociais Bom Pastor e a SE para que em dois andares do prédio passasse a funcionar uma escola municipalizada que pudesse oferecer a segunda etapa da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em continuidade ao trabalho iniciado pelas Obras Sociais Bom Pastor com a primeira etapa da Educação Infantil – Creche.

O Bom Pastor não atende a comunidade que reside em seu entorno, seus alunos e alunas são provenientes de vários bairros da cidade, que durante muito tempo, vieram estudar nessa escola longe de suas casas, para poderem ficar próximos ao local de trabalho de suas mães ou pais.

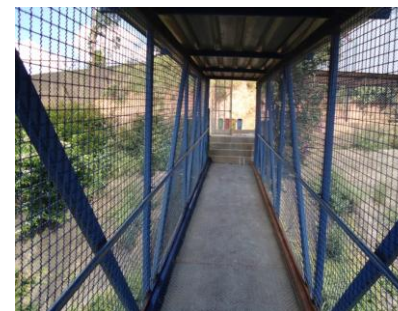
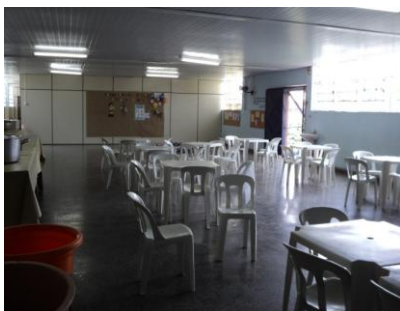
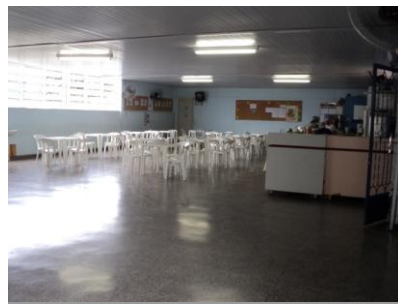
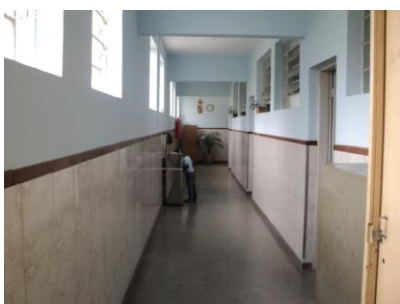
Uma reflexão que não pude deixar de fazer ao puxar o fio da Escola Municipal Bom Pastor foi quanto a um assunto muito caro para todos nós professoras e professor que atuamos nessa escola: o espaço.

Descrevendo em linhas gerais o espaço físico no qual está situada a Escola Municipal Bom Pastor, devo dizer que se trata de um prédio com três andares. No primeiro andar funciona as Obras Sociais Bom Pastor, com o atendimento de crianças dos seis meses aos três anos de idade, o que denominamos Creche, local ao qual os profissionais, alunos e alunas da Escola Municipal Bom Pastor não têm acesso. Frequentamos o segundo e terceiro andares, onde temos um

Informação adquirida oralmente com a diretoria das Obras Sociais Bom Pastor e que consta em diferentes versões do PPP da escola (ESCOLA MUNICIPAL BOM PASTOR, 2011).

*Art. 30 A educação infantil será oferecida em:
I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996).*

total de oito salas de aula; um Laboratório de Informática; uma cozinha aberta e cercada por balcões; um refeitório também aberto; salas da secretaria e direção; sala de professoras e professor; uma rampa que dá acesso a um pátio coberto destinado aos recreios e às aulas de Educação Física e o denominado “poeirão”, local onde fica o parquinho infantil e um campinho para futebol.



O *consumo* que fizemos de um espaço físico reduzido para praticarmos a educação em tempo integral foi colocar as aulas de Música, Teatro e Artes para acontecerem no interior das próprias salas de aula, com os docentes e discentes abrindo espaço entre as mesas e cadeiras. As aulas de Dança podem acontecer na sala de aula, na quadra usada para recreio e Educação Física quando não coincidem os horários ou em um espaço existente ao lado do refeitório. Já a nossa biblioteca não poderia acontecer em nenhuma sala de aula ou espaço físico existente, foi então que no ano de 2010 criamos a biblioteca itinerante através da aquisição e adaptação de dois carrinhos de supermercado. Essas soluções encontradas não são ideais, Inês sempre alude: “*É aquela história do provisório que vira permanente*”. Esses são os modos como caminhamos, com fomos *consumindo* o espaço público que é a Escola Municipal Bom Pastor.

Mesmo tendo um espaço físico reduzido e verticalizado e serem recorrentes as reivindicações das professoras e do professor por uma sede própria, a Escola Municipal Bom Pastor se configura como um espaço de *saberes/fazer*s pedagógicos, de práticas escolares cotidianas, onde são tecidos processos de *ensino/aprendizagem* e *realizados/inventados* currículos (FERRAÇO, 2004). Tais práticas advêm de sujeitos praticantes do ordinário, que entre si estabeleceram relações de tecedura de conhecimento em rede.

Em uma tarde ensolarada do mês de junho eu fui à quadra conversar com a professora Rita responsável pela disciplina de Dança, quando então a discussão sobre o espaço físico da escola desenrolou:

Graciele: _Mas deixa eu te perguntar, o que você está achando do desafio do Bom Pastor?

Rita: _Olha, eu estou gostando. Para falar a verdade estou gostando mais do que do CAIC. Eu acho que... não sei explicar. Eu acho que é... a resposta das crianças é maior.

Graciele: _Mas você está gostando mais do que o CAIC por causa da resposta?

Quando um freguês vai ao supermercado também é um caçador furtivo: ele circula, ele caça, ele faz uma produção, muito embora invisível, que não é marcada pela criação de novos produtos; ele se serve de um léxico imposto para produzir algo que lhe seja próprio. Desse ponto de vista, a questão é a do consumidor enquanto criador, enquanto produtor ou enquanto praticante (CERTEAU, 1985, p. 6).

Rita: *_É, a resposta das crianças aqui está sendo mais rápida do que no CAIC. E o conteúdo que eu estou trabalhando aqui, eu gosto mais do que lá.*

Graciele: *_Ah... porque é dança. Não é educação física.*

Rita: *_É. A gente trabalha mais a prática. Eu trabalho mais com eles a questão prática. E isso eu acho que está auxiliando muito na resposta deles. Lá eu trabalho o conteúdo fechado. Eu acho que aqui é mais desafiador também.*

Graciele: *_Por quê?*

Rita: *_Espaço.*

Graciele: *_Não temos?*

Rita: *_Não.*

Graciele: *_Mas você acha que é porque o nosso espaço é reduzido? Aí é desafiador?*

Rita: *_Desafiador, porque aí eu tenho que me virar.*

Graciele: *_Em qual CAIC você trabalha?*

Rita: *_Lá no bairro Linhares.*

Graciele: *_Eu não conheço o espaço físico de lá.*

Rita: *_É imenso.*

Graciele: *_É? Que inveja. É igual o CAIC de Santa Cruz? O de Santa Cruz eu conheço. Aí que inveja.*

Rita: *_O campo que eu dou futebol lá é enorme. Aqui o apoio também é bem interessante. Vocês ajudam bastante. Porque lá, acho que por serem muitos professores... a relação é mais distante. Aqui não. Aqui eu vejo vocês todo dia e isso um espaço pequeno favorece. A gente fica mais próximo.*

Em Juiz de Fora existem três Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), que foram erguidos na década de 1990 em conformidade com a política de educação em tempo integral implantada durante o governo de Itamar Franco na Presidência da República. Posteriormente, tais CAICs foram municipalizados e, atualmente, essas três escolas funcionam em tempo parcial e oferecem no contraturno escolar projetos extracurriculares para os alunos e alunas.

Uma escola é muito mais do que somente um prédio físico, feito de concreto, com sua estrutura verticalizada. Em nossas *artes de saberfazer* cotidianas transcendemos a estrutura física da Escola Bom Pastor e revelamos *mil e uma táticas em ação*, que extrapolaram a concepção reduzida de que essa escola seja apenas um *lugar*, assumindo uma configuração de *espaço*.

O lugar seria a ordem, no qual os objetos se encontram num lugar próprio e distinto, imperando a lei do próprio. Em outras palavras, um lugar implica na indicação de estabilidade. Já o *espaço é um lugar praticado*. Seria o cruzamento de móveis, levando em conta o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais.

Fazendo uma analogia entre o Bom Pastor e o *bairro*, refletido por Mayol (2008), posso dizer que essa escola aparece como um lugar onde se manifesta um engajamento social ou, em outros termos, *uma arte de conviver com parceiros que estão ligados a você pelo fato concreto, mas essencial, da proximidade e da repetição*.

Pelo fato do uso cotidiano que fizemos da Escola Bom Pastor, esta instituição de ensino se tornou para nós professoras e professor um domínio do ambiente social, no qual fomos reconhecidos. Estou falando de uma *privatização progressiva do espaço público*, na qual a escola garantiu sentimento de continuidade entre o que nos era próximo (a sala de aula, os alunos, as outras professoras e professor) e o que era mais desconhecido (as outras escolas da rede municipal, de outras localidades, do mundo). O lugar da escola era a tensão entre esse dois termos, mais próximos e mais distantes, entre o dentro e o fora, que aos poucos se efetuava como a apropriação do espaço. Para nós, professoras e professor, a Escola Bom Pastor não era apenas mais uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, mas antes disso, era a possibilidade oferecida a todos nós de inscrever diferentes trajetórias cujo número irredutível continuava sendo sempre a esfera do privado.

Essa prática da escola, com suas limitações e possibilidades, dependeu de *táticas* que tem por lugar apenas “o lugar do outro”. Aquilo que o usuário ganha quando sabe possuir/consumir o seu bairro e, neste caso, a escola não é contabilizável, capaz de ser mensurada e quantificável. O adquirido trazido pelo costume, não é senão a melhoria da maneira de *saberfazer*, de *ensinaraprender*, de falar, de ouvir, de

Num exame das práticas do dia-a-dia que articulam essa experiência, a oposição entre “lugar” e “espaço” há de remeter sobretudo, nos relatos, a duas espécies de determinações: uma por objetos que seriam no fim das contas reduzíveis ao estar-aí de um morto, lei de um “lugar”[...]; a outra, por operações que, atribuídas a uma pedra, a uma árvore ou a um ser humano, especificam “espaços” pelas ações de sujeitos históricos (parece que um movimento sempre condiciona a produção de um espaço e o associa a uma história) (CERTEAU, 1994, p. 202-203).

O bairro é, por conseguinte, no sentido forte do termo, um objeto de consumo do qual se apropria o usuário no modo da privatização do espaço público. Até se acham reunidas todas as condições para favorecer esse exercício: conhecimento dos lugares, trajetos cotidianos, relações de vizinhança (política), relações com os comerciantes (economia), sentimentos difusos de estar no próprio território (etologia), tudo isso como indícios cuja acumulação e combinação produzem, e mais tarde organizam o dispositivo social e cultural segundo o qual o espaço urbano se torna não somente o objeto de um conhecimento, mas o lugar de um reconhecimento (MAYOL, 2008, p. 45).

planejar, de agir pela qual o usuário pode verificar sem cessar a intensidade da sua inserção neste ambiente social.

Frente às nossas constantes reivindicações em torno de uma sede própria, para que pudéssemos ter condições mais propícias para nossas *maneiras de saberfazer* a educação em tempo integral, em meados de 2009, a SE iniciou a negociação para alugar um prédio que pudesse funcionar anexo à nossa escola. O objetivo era ampliar o número de alunos e alunas atendidos, mas claro, com o foco na ampliação do espaço físico.

Essa proposta de segundo endereço, ou seja, de uma escola anexa, fez com que ficássemos esperançosos de que iríamos conseguir salas de aulas específicas para as disciplinas diversificadas. Planejamos uma sala de aula multiuso que poderia ser usada para a disciplina de Teatro e Dança, com uma arara de roupas penduradas, espelho que serviria para as crianças dançarem, ensaiarem, se maquiarem e se vestirem. Pensamos em ter uma sala de aula que pudesse ser direcionada às aulas de Artes, como se fosse um ateliê, com pia para lavar as mãos, uma bancada para fazer as misturas de tintas e produções diversas. As aulas de Música poderiam acontecer na sala destinada ao Teatro e à Dança. E o mais importante em nossos planejamentos: era poder fazer de uma sala de aula a biblioteca de nossa escola.

Não queríamos muito. Queríamos uma escola com espaço físico ampliado para garantir diferentes possibilidades de teceduras em nossas *artes de saberfazer ensinoaprendizagem*. Como desenvolver uma educação em tempo integral, focada na integralidade dos alunos e das alunas, compreendendo-os enquanto sujeitos que agem, *sabemfazem* o mundo, sem lhes possibilitar um espaço de leitura, de consulta a diversos acervos literários, de acesso ao mundo mágico da literatura? A ausência de uma biblioteca escolar sempre foi anunciada em nossas constantes críticas ao espaço físico da Escola Bom Pastor.

No decorrer da negociação do segundo endereço, a SE recomendou que Inês fizesse reunião com a comunidade escolar, para que pudesse divulgar ao Colegiado Escolar e, principalmente, a todas as

mães e pais de discentes que a escola iria funcionar em dois prédios. A maioria das famílias foi totalmente a favor de tal mudança, mas algumas famílias demonstraram muita resistência, pois possuíam filhos e filhas matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e tais segmentos de ensino iriam ficar em prédios diferenciados. Essa mudança iria dificultar para as mães, pois teriam que ir até a sede principal da escola para deixar as crianças matriculadas na Educação Infantil e, depois, teriam que percorrer uma distância de aproximadamente um quilômetro, por ruas íngremes, em direção ao prédio anexo, onde funcionaria o Ensino Fundamental.

Inês fez mais de uma reunião com a comunidade escolar e foi acusada por algumas mães de que tinha assumido a direção da escola para piorar o trabalho ali realizado. Algumas famílias tiveram dificuldades para compreender que a proposta de segundo endereço veio da SE e que seu objetivo seria favorecer nossa atuação como escola de educação em tempo integral.

Nós, professoras e professor, que atuávamos na escola naquele período, também estávamos receosos com o segundo endereço. Sabíamos que duas escolas – uma sede e outra anexa – não seria o ideal para nenhuma escola e, principalmente, para uma escola de educação em tempo integral.

Esse novo momento de mudança, devido à opção do segundo endereço, configurou-se como mais um desafio dos muitos que experienciamos nessa escola. Todos nós, equipe administrativa, professoras, professor, funcionárias, alunos e alunas e, principalmente, pais e mães destes e destas, ficaram muito (in)seguros, como afirma a professora do 1º período de Educação Infantil Marci: “*_Estou com medo desse segundo endereço significar super lotação, de lá ficar separado daqui, de ficar duas escolas, logo agora que estávamos conseguindo um coletivo_*”.

Esta (in)segurança, medo à mudança e ao novo pôde significar para nós a (re)significação em torno de perceber o coletivo como uma alternativa, na qual toda a comunidade escolar pudesse usufruir de

teceduras de redes significativas em prol da educação em tempo integral.

O grupo de professoras e professor, já havia experienciado um triênio com reduzidas possibilidades de trabalho coletivo, com a fragmentação do corpo docente de nossa escola e, conseqüentemente, com a fragilidade de nossas *artes de saberfazer ensinoaprendizagem*. Perante a mudança administrativa que ocorreu em 2009, desejávamos redefinir nossas ações, redefinir nossos *saberesfazeres* em prol da solidariedade. Reconhecendo o outro enquanto produtor de saberes e parceiro dos processos de *ensinaraprender* de cada sujeito praticante do ordinário. E, o segundo endereço poderia favorecer para a divisão da escola novamente em duas, só que agora de forma física e concreta, e não mais somente no campo das ideias *políticoeducacionais*, uma vez que teria dois espaços físicos distintos e separados.

Em meio a esses conflitos, as negociações em torno do prédio para o segundo endereço não se efetivou. O jurídico da Prefeitura de Juiz de Fora descobriu que os proprietários do prédio deviam impostos, o que impediu à Prefeitura estabelecer contrato de aluguel com esses. A Secretária de Educação, juntamente com sua equipe técnica, passou a procurar prédios na região que pudessem ser alugados para a efetivação de nosso segundo endereço, porém isso não se concretizou até os dias de hoje.

A solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento. Daí que todo o conhecimento-emancipação tenha uma vocação multicultural (SANTOS, 2005, p. 30).

3.2 As maneiras de *saberfazer* a educação em tempo integral

A inserção do Bom Pastor no Programa Escola de Educação em Tempo Integral não se deu por uma opção da equipe administrativa ou do colegiado escolar, mas porque durante o horário de contraturno já eram oferecidos alguns projetos aos alunos e alunas do turno regular, como extensão da carga horária. Dessa forma, naquele momento, a SE julgou pertinente iniciar a proposta de educação em tempo integral nessa escola, entendendo que a implantação da educação em tempo integral naquela realidade escolar, em princípio, não significaria mudanças radicais em sua organização e funcionamento.

O fato de a escola passar a oferecer a educação em tempo integral, provocou mudanças gradativas nos motivos que levavam mães e pais de alunos e alunas a se interessarem em matricular seus filhos e filhas nesta escola. Antes, pais e mães se interessavam em matricular seus filhos e filhas nesta instituição devido à sua localização, ou seja, por esta situar-se próxima aos seus locais de trabalho. A partir de 2006, além da proximidade com seus locais de trabalho, existia também a questão da extensão do tempo de permanência de todos os alunos e alunas na instituição escolar, facilitando as rotinas diárias de trabalho dos pais e mães e ampliando as experiências escolares de seus filhos e filhas. Dessa forma, no ano de 2010, tivemos cento e cinquenta e três discentes, sendo estes oriundos de quarenta e um bairros diferentes da cidade, cuja maior concentração foi de crianças moradoras em bairros da região Sul, como Santa Luzia, Ipiranga, Cruzeiro do Sul e da região Sudeste, como Vila Olavo Costa e Solidariedade.

Diferentemente do que a SE julgou quando implantou a educação em tempo integral no Bom Pastor, implantar uma escola de educação em tempo integral é uma coisa, mas praticar essa escola, ou melhor, experiênciá-la cotidianamente é outra coisa bem diferente.

Essa informação foi adquirida nas matrículas dos discentes da escola e conforme as experiências do cotidiano escolar, como os constantes telefonemas e visitas de mães ou pais que não moram ou trabalham pelos arredores da escola, mas que solicitam uma vaga para seus filhos ou filhas, justificando a necessidade de que suas crianças fiquem na escola em tempo integral. Ou ainda através dos constantes telefonemas que recebemos da SE, do Conselho Tutelar ou da Vara da Infância solicitando vaga para crianças que se encontram em situações de vulnerabilidade social, considerando que a escola em tempo integral seria mais propícia para essas crianças do que a escola em tempo parcial.

Assim, não basta apenas estender o tempo de permanência dos alunos e alunas na instituição escolar. Pois, desenvolver uma proposta pedagógica que vise à formação do sujeito em suas múltiplas dimensões, requer uma (re)formulação da escola, de seu PPP, de seu currículo, de como se compreende os processos de *ensinoaprendizagem*, dentre outras questões.

Com a implantação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral, o Bom Pastor passou a funcionar de 7:30 horas às 16:30 horas, significando nove horas diárias de permanência dos alunos e das alunas na escola, o que resultou em um total de quarenta e cinco horas semanais. Quanto à organização curricular, as disciplinas oferecidas aos discentes foram ampliadas, sendo aquelas definidas pelo currículo comum – Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física – somadas às disciplinas de Música, Dança, Artesanato e Capoeira para todos os alunos e alunas. Acrescidas as disciplinas de Literatura para as turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e Xadrez para os alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A ampliação do tempo de permanência diário dos alunos e das alunas na escola e, conseqüentemente, o acréscimo de disciplinas ao currículo, implicou no aumento do número de professoras e professor que atuava na escola naquele momento. Passou-se, então, a ter a necessidade de duas *professoras referência* para cada uma das oito turmas, uma vez que uma professora atuaria no turno da manhã e a outra no turno da tarde. O somatório de carga horária semanal dessas duas professoras resultava em um total de trinta horas semanais. As outras quinze horas semanais foram complementadas com disciplinas diversificadas, lecionadas por *professoras e professor especialista*.

Constantemente, discutíamos a respeito do excesso de disciplinas oferecidas aos alunos e às alunas e com relação à falta de diálogo e de planejamento conjunto entre estas, uma vez que cada professora e professor da escola atuava de forma isolada. Com o passar dos anos, tais discussões foram amadurecendo, de modo que em 2009 reconfiguramos a organização curricular.

Vale esclarecer que o magistério da rede municipal de ensino de Juiz de Fora cumpre uma carga horária de trabalho de vinte horas semanais, sendo que cinco dessas vinte horas são feitas extraclasse. A maioria das escolas organiza seus horários de modo a garantir que cada professora e professor tenham um dia de estudo, reunindo suas quinze horas de trabalho semanal em quatro dias.

Na prática do cotidiano escolar, usamos a denominação *professoras referência* para as docentes com formação em Pedagogia e que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Já a denominação *professores especialistas* usamos para os docentes que possuem formação específica em diferentes áreas de licenciatura, que neste caso da Escola Municipal Bom Pastor eram professoras e professor com licenciatura em Artes, Música e Educação Física.

Todas as professoras que naquele momento atuavam nessa instituição de ensino, passaram a pensar em uma extensão não somente quantificável do tempo, procurando encontrar *maneiras de saberfazer* (CERTEAU, 1994) que nos possibilitassem propiciar aos alunos e às alunas viver um tempo qualitativamente melhor experienciado.

Conforme já anunciei, Inês assumiu a direção da escola no ano de 2009. Na reunião pedagógica que aconteceu no mês de dezembro de 2008, após ter sido eleita como diretora escolar, apresentou ao grupo de professoras e professor sua proposta de trabalho para o ano seguinte, anunciando a necessidade de revisão do PPP da escola e de alterações nas disciplinas curriculares. Foi uma reunião pedagógica com um clima muito tenso, pois a mudança administrativa que se anunciava naquele momento, mexia com os *saberesfazeres*, valores e emoções de todos nós.

Havia professoras que depositavam na futura gestão escolar, expectativas quanto à necessidade de significativas mudanças administrativas e pedagógicas, tendo em vista a melhoria do cotidiano escolar com um todo. Ao passo que outras professoras não identificavam a necessidade de tais mudanças. Embates do dia-a-dia tiveram a possibilidade de serem consensuais e conflituosos, muitas vezes confundiam nossas definições e ideias de tradição e de mudança, realinhavam nossas demarcações entre o público e o privado e desafiavam nossas expectativas normativas de desenvolvimento e progresso.

Esta reunião pedagógica foi a primeira e única na qual tivemos a presença e a administração de duas diretoras. Daquela que ia *sair*, cujo mandato estava se encerrando, mas que ainda não havia se encerrado. E daquela que ia *entrar*, cujo mandato seria de 2009/2011 e que, portanto, ainda não era a diretora e responsável pela administração da escola; mas que, ao mesmo tempo, deveria, enquanto futura diretora, apontar propostas de trabalho para o ano letivo de 2009.

Em um clima tenso, a maior parte das professoras estava muito confiante de que iríamos tecer práticas cotidianas mais democráticas,

Todas as disciplinas diversificadas que oferecemos em nossa organização curricular não possuem professoras e professores efetivos, incluindo a disciplina de Artes que é do currículo comum do Ensino Fundamental. Dessa forma, anualmente contamos com a contratação temporária de profissionais que possam atuar nas disciplinas diversificadas definidas em nosso currículo escolar.

mais participativas e que se originassem de projetos de trabalhos coletivos.

Antes de acontecer essa reunião pedagógica, Inês ouviu as sugestões das professoras que haviam elegido-a, como sinal de demarcação de posicionamento contrário à administração vigente. Sabíamos de sua proposta de alteração na organização curricular e, naquele momento, havia vários motivos que nos impulsionavam a acreditar que estávamos apostando em uma mudança necessária.

A partir de conversas com algumas professoras, Inês propôs uma alteração nas disciplinas diversificadas explicando os motivos pedagógicos que a levaram a fazer tais sugestões e logo após sua exposição de motivos, ficou combinado que seria feita uma votação em público, para a aprovação de sua proposta ou não. Propôs uma diferenciação entre as disciplinas da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental e aquelas disciplinas oferecidas às turmas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A primeira proposta foi a inserção da disciplina Orientação de Estudos (OE), com o foco no processo de alfabetização, para as turmas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental em substituição à disciplina Artesanato, por compreender que as aulas de Artes poderiam assumir os objetivos traçados para as aulas de Artesanato, uma vez que ambas disciplinas possuíam objetivos afins. Já para as turmas da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental foram ampliadas as aulas semanais de Literatura Infantil.

A segunda alteração curricular foi a sugestão de inserção da disciplina Informática, tendo em vista que havíamos adquirido naquele final de ano um Laboratório de Informática do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação (FNDE/MEC), visando garantir aos alunos e alunas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental a formação da linguagem informatizada, tão necessária ao mundo atual, em substituição à disciplina de Capoeira. Já para as turmas de Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, seria inserida a disciplina de Teatro em substituição à Capoeira.

A Lei n. 11.169, de 22 de junho de 2006 institui a obrigatoriedade de realização de reuniões de Planejamento e Pedagógicas, com o objetivo de planejar e avaliar o processo educativo das Escolas Municipais. Tais reuniões deverão computar quatro horas de trabalho mensal. Esta Lei também instituiu o adicional de reunião pedagógica equivalente a 4% que incidirá sobre o vencimento do servidor participante da reunião pedagógica, nos meses em que as reuniões forem realizadas. Posteriormente, a Lei n. 11.790, de 07 de julho de 2009 alterou o valor do adicional de reunião pedagógica para 10% sobre o vencimento dos servidores participantes da reunião. O fato de este adicional não ser passível de incorporação ao vencimento do servidor municipal e por estar atrelado à participação nas reuniões pedagógicas fez com que vários servidores municipais de ensino não tivessem direito a receber tal adicional. Identificamos a necessidade de incorporação de tal percentual, a fim de que pudesse se configurar como aumento salarial para a classe do magistério. Vários movimentos da categoria, liderados pelo Sindicato dos Professores, intensificaram as negociações em defesa pela incorporação deste adicional. Após constantes debates, o executivo municipal promulgou a Lei n. 12.249, de 23 de março de 2011 que instituiu a incorporação de 5% do adicional de reunião pedagógica, para aqueles servidores que haviam acumulado a participação em pelo menos trinta reuniões pedagógicas, sendo os outros 5% pagos na condição de adicional vinculados à participação nas reuniões pedagógicas.

Eu tive dúvidas sobre os motivos que impulsionaram essas alterações de disciplinas e, então, já no ano de 2012, parei para lembrar com Inês sobre esse momento. Talvez esta seja a relevante contribuição das narrativas, pois conseguem trazer as histórias dos homens, dos lugares, das situações, articulando, inteligentemente, passado e presente, pois nelas há sempre um fio que une os homens e suas criações no tempo e na história.

E, nesse exercício narrativo de tecer os fios de nossa experiência, eu e Inês conversamos sobre aquela reunião pedagógica de dezembro de 2008 e ela me esclareceu que, como secretária escolar, tinha a oportunidade de muito contato com as mães de alunos e alunas, e que, comumente, ouvia as mães dizerem que seus filhos e filhas saíam da escola no 5º ano e que, no ano seguinte, cursando o 6º ano do Ensino Fundamental ficavam retidos. Além disso, algumas mães questionavam que seus filhos e filhas haviam sido aprovados, mas que ainda não sabiam escrever e ler. Então, propôs a disciplina Orientação de Estudos (OE), a fim de intensificar o processo de alfabetização.

A terceira proposta de Inês foi a inserção da disciplina de Teatro para todas as turmas da escola – Educação Infantil e Ensino Fundamental –, considerando que o Teatro oportunizaria uma formação mais abrangente para nossos alunos e alunas, uma vez que articula a oralidade à expressão corporal, musical e artística. Nas turmas de Educação Infantil, a disciplina de Teatro foi inserida perante a retirada da disciplina de Capoeira. Nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, Teatro passou a fazer parte do quadro curricular através da diminuição de três para duas aulas semanais da disciplina de Educação Física. Já nas turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, foi possível a inserção da disciplina Teatro com a retirada da disciplina Xadrez que não era oferecida para toda a escola e, portanto, se configurava como complementação de carga horária.

O processo de votação da proposta de substituição de três disciplinas e inserção de outras três foi totalmente favorável. Esse momento marcou significativamente a mudança do Bom Pastor, quando

a maioria das professoras demonstrou sua discordância e oposição à postura da administração que estava se encerrando naquele ano. Talvez, o motivo que fez com que a proposta de Inês fosse aprovada tenha sido a necessidade de demarcação política na última reunião pedagógica.

Na tecedura do cotidiano escolar invenções, performances e negociações efêmeras envolvem diferentes interesses, que implicam dimensões de enfrentamentos das dificuldades materiais, físicas e humanas locais. No invisível cotidiano não há obediência, uniformização, imobilismo. Pelo contrário, há performances, negociações e invenções que resultam em enfrentamentos.

Mas, por que a entrada de uma disciplina deveria significar a saída de outra? Primeiro, porque não tínhamos espaço físico suficiente que permitisse o que comumente dizíamos e que eu e Zaine muito estudamos no grupo *Tempos na Escola*: oferecer uma gama de disciplinas diversificadas para os alunos e alunas de modo que pudessem escolher qual disciplina desejavam participar. Segundo, porque, devido ao espaço físico reduzido, pensávamos que a inserção de uma nova disciplina ao currículo, exigia a retirada de uma disciplina existente, pois não poderíamos ampliar ainda mais o tempo de permanência diário dos alunos e das alunas na escola. Posteriormente, esse segundo motivo “caiu por terra”, quando vimos que seria possível inserir disciplinas ao currículo sem a necessidade de retirada de alguma disciplina, mas isso é uma outra história que contarei depois.

Tendo em vista a alteração de disciplinas, durante o ano de 2009 foram lecionadas as disciplinas do currículo comum acrescidas das disciplinas diversificadas Orientação de Estudos (OE), Informática, Dança, Música, Literatura e Teatro.

Todavia, ao final do ano de 2009, a equipe administrativa sentiu insegurança quanto às disciplinas diversificadas que configuravam o currículo escolar. Consideramos que a organização das disciplinas poderia ser melhorada. Fomos, então, consultar as professoras e saber sobre suas opiniões. Em conversa com a professora Érica responsável pela disciplina de Teatro, ela nos disse que sua disciplina não estava

contribuindo para a formação dos alunos e alunas da Educação Infantil, afirmando que seria mais proveitoso as disciplinas de Música e Dança para esse segmento. E o Teatro focado no Ensino Fundamental, com crianças maiores e que já poderiam articular encenação teatral, música, dança e oralidade.

Este foi um momento no qual novamente nos deparamos com aquela discussão de que estávamos oferecendo muitas disciplinas diversificadas para os discentes, mas que todas elas possuíam poucas aulas semanais e que talvez as professoras e o professor especialista precisassem de mais tempo para trabalharem as disciplinas com maior profundidade. Então, chegamos à proposta de dois currículos diferenciados, um para a Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental e outro para as turmas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

As disciplinas diversificadas da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental teriam cinco aulas semanais e seriam: Dança, Música e Educação Física. Já as disciplinas diversificadas para as turmas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental seriam: Teatro, Informática, OE. Acrescentando-se as disciplinas de Educação Física e de Artes que fazem parte do currículo comum obrigatório. Todas elas somando-se três aulas semanais.

Toda essa discussão em busca da melhor forma de organizar as disciplinas diversificadas praticadas na Escola Bom Pastor indica que a seleção de conteúdos e a sua inserção em campos disciplinares específicos da escola nada têm de técnico, sendo portanto um processo histórico e conflituoso.

Quanto a isso, as Linhas Orientadoras para as Escolas de Educação em Tempo Integral de Juiz de Fora, definiram como eixos orientadores do currículo: educação para a era planetária; educação do aluno e da aluna em sua dimensão integral; integração entre educação e cultura, escola e comunidade; democratização das relações de saber e poder na escola; efetivação da escola enquanto *tempoespaço* educativo

Poderíamos dizer que as matérias escolares são grandes classes segundo as quais se agrupam alguns dos saberes que penetram na escola. Os critérios de criação dessas classes e de inserção de um determinado saber nessa ou naquela classe são sempre históricos e se constroem nas redes de relações que se estabelecem entre esses saberes escolares e os demais saberes sociais (ALVES, 2002, p. 50).

Educar para a era planetária, fortalecendo a emergência de uma sociedade composta por cidadãos(ãs) protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária (JUIZ DE FORA, 2008a).

e de solidariedade; desenvolvimento profissional dos educadores e das educadoras tendo como base o contexto escolar.

O currículo passou a ser considerado como instrumento da organização do trabalho na escola, devendo integrar o formal ao não formal, o escolar ao não escolar e, para tanto, as Linhas Orientadoras definiram quatro áreas de conhecimento: conhecimento linguístico; conhecimento científico-tecnológico; conhecimento sócio-antropológico e conhecimento estético-expressivo.

A proposta das Linhas Orientadoras foi definir quatro áreas de conhecimentos, criando possibilidades mais abertas ao currículo formal, a fim de contemplar a multiplicidade tecida no interior das escolas, sendo uma proposta que poderia dialogar com as redes tecidas nas diferentes experiências escolares.

Em um primeiro momento, a SE não delimitou a organização curricular das escolas de educação em tempo integral, de modo que cada escola pudesse definir suas disciplinas diversificadas de acordo com sua realidade escolar. Entretanto, a equipe técnica da SE que acompanhou a elaboração das Linhas Orientadoras julgou que a organização curricular em quatro áreas de conhecimento ficou muito ampla, aberta, sendo necessário mais detalhes quanto à estrutura curricular de cada escola, para compreender seu funcionamento e, principalmente, para fazer as contratações de professoras e professores para a atuação nas disciplinas diversificadas. Adaptaram o formulário de Organização Curricular que já vigorava na SE de acordo com as quatro áreas de conhecimento, devendo este ser preenchido anualmente pelas escolas de educação em tempo integral e ser encaminhado à SE. O preenchimento dessa Organização Curricular proposta pela Secretaria de Educação se configurou como um aparato normativo de controle curricular e pedagógico.

Atuando como um mecanismo de controle, a Organização Curricular sugerida pela SE deveria criar uma identidade entre o currículo formal implantado e a listagem de disciplinas, conteúdos e habilidades que se esperava desenvolver nos alunos e nas alunas na

Esta seria a função do currículo oficial: “dar sentido às experiências curriculares que são realizadas nas nossas escolas – sentido de uma experiência tecida coletivamente por sujeitos que recriam a sua própria prática na atividade de praticar” (ALVES, 2002, p. 58).

escola. Essa identidade fez/faz com que ao pensarmos no currículo escolar das escolas de educação em tempo integral, logo definimos os conteúdos ou as habilidades que precisam ser *transmitidos* aos alunos, direcionando nosso foco à dimensão *reprodutora da escola*.

Ao contrário do que as Linhas Orientadoras definiram, fruto de discussões coletivas, o preenchimento do formulário de Organização Curricular propôs organizar e/ou enquadrar as quatro áreas de conhecimentos em disciplinas, com suas cargas horárias semanais e anuais. Essas decisões técnicas que comumente experienciamos no cotidiano escolar têm, irreversivelmente, implicações nas formas de conceber a sociedade, a escola e, principalmente, o conhecimento. São formas de organização da escolarização e essas formas configuram o currículo. Intentar compreender o currículo das escolas de educação em tempo integral a partir do preenchimento do formulário da Organização Curricular é uma compreensão reducionista do currículo, enquanto um guia técnico e burocrático, deixando de fora todo o processo sociocultural que se estabelece nas artes de *saberfazer* o cotidiano escolar.

No momento em que foi solicitado pela SE o preenchimento da Organização Curricular, no qual deveriam ser definidas as disciplinas que constituiriam cada área de conhecimento, instalou-se um distanciamento entre o currículo formal e a dinâmica tecida no interior das salas de aula, bem como nos mais variados *temposespaços* escolares.

Seguindo a orientação da SE, a Escola Municipal Bom Pastor desde o ano de 2009, quando passamos pela última reformulação curricular, organizou suas disciplinas da seguinte forma: Língua Portuguesa e Orientação de Estudos (conhecimento linguístico); Matemática, Ciências e Informática (conhecimento científico-tecnológico); História e Geografia (conhecimento sócio-antropológico); Música, Artes, Dança, Teatro e Educação Física (conhecimento estético-expressivo). (ANEXO 1 e 2)

Além da divisão disciplinar entre as quatro áreas de conhecimento propostas pelas Linhas Orientadoras, praticamos a divisão das disciplinas do currículo comum entre os dois turnos escolares. No turno da manhã, as professoras referência eram responsáveis pelo *ensinoaprendizagem* de Língua Portuguesa, História e Geografia, ao passo que as professoras referência do turno da tarde eram responsáveis pelas disciplinas de Matemática e Ciências.

Devido à nossa forma fragmentada de conceber os diferentes conhecimentos, compreendendo, na maior parte das vezes, que conhecer pressupõe classificar, ordenar, organizar e, porque não dizer, hierarquizar, desde o início do Programa Escola de Educação em Tempo Integral as professoras referência do Bom Pastor, no qual eu me incluo, bem como a equipe administrativa da escola, da qual faço parte, ainda não conseguiu *saberfazer* uma proposta *ensinoaprendizagem* na qual seja extinta a divisão disciplinar entre o turno da manhã e o turno da tarde. O diálogo que por ora praticamos no cotidiano escolar é a integração feita pela professora referência do turno da manhã, entre as disciplinas Português, História e Geografia e feita pela professora referência do turno da tarde, entre as disciplinas de Matemática e Ciências, quando possível.

Mas também acredito e tenho experienciado na Escola Bom Pastor que mesmo partindo da organização disciplinar, ainda assim em nossas artes de *saberesfazer*es são tecidas inúmeras alternativas de reorganização dos conhecimentos. Acredito que temos, à medida de nossos *saberes e ignorâncias*, praticado *currículos em redes*, uma vez que todos os praticantes do ordinário encontram-se *mergulhados* em variadas tramas de contato e de criação de conhecimentos. Desde as professoras e o professor que possuem redes de contato e de conhecimento, nas quais definem sua forma de trabalhar, de como *ensinaraprender*, até os alunos e as alunas, que no processo de *ensinoaprendizagem* tramam suas redes a partir de seus próprios *saberes e ignorâncias*.

Todo acto de conhecimento contém em si a possibilidade de ser ignorante sem saber. Ou seja, a ignorância nunca é superada totalmente pelo saber. Quanto mais plurais são as ignorâncias, menor é seu impacto negativo na vida e na sociedade. E isto é assim porque os erros de conhecimento não se repercutem apenas nos cientistas ou, em geral, nos sujeitos de conhecimento (SANTOS, 2006, p. 163).

A discussão acerca do currículo escolar, tecido no cotidiano das escolas, principalmente da Escola Municipal Bom Pastor, ultrapassa a simples definição de disciplinas oferecidas aos alunos e alunas e o burocrático preenchimento de formulários administrativos. *O currículo é efetivamente realizado no cotidiano escolar através das redes de representações e ações* (FERRAÇO, 2008).

Daí porque Alves (2002) entende que há a circulação de não apenas um currículo na escola e, sim, a existência de vários currículos em pleno movimento, de vários *currículos realizados/inventados* (FERRAÇO, 2004) no cotidiano escolar que, pensado na dimensão de redes de *saberes/fazer*s das professoras, do professor, dos alunos e das alunas implica, necessariamente, outro discurso sobre a educação.

Constatada a organização disciplinar e a vontade de tecer no cotidiano escolar inúmeras práticas, *estratégias e táticas* que contestassem seu caráter fragmentário, desde o ano de 2009 definimos coletivamente, na primeira reunião pedagógica anual, quatro temas geradores que propõem superar os limites estabelecidos pelas fronteiras disciplinares. Durante o ano de 2010, momento no qual eu focalizei nossas *artes de saberfazer* a educação em tempo integral para a tecedura desta pesquisa, os temas geradores foram: Meio ambiente; Copa do mundo: África; Trânsito e Educação para o consumo.

O tema gerador *Meio ambiente* foi sugerido pela professora Marci porque naquela ocasião a referida professora estava fazendo uma formação continuada com o foco na discussão da importância da educação escolar para o cuidado e preservação do meio ambiente. Dessa forma, Marci tinha vários materiais sobre essa discussão e o grupo de professoras e professor achou bastante pertinente iniciar o ano de 2010 com o foco nessa discussão.

Copa do mundo: África foi escolhido como tema gerador porque durante o ano de 2010 aconteceu a Copa do Mundo de Futebol sendo sediada na África do Sul. Aproveitamos essa ocasião para atrelar a temática do futebol, tão prazerosa para nossas crianças, à discussão de identidade e diferença, principalmente com relação à discussão sobre

Assumimos como currículo não as prescrições escritas presentes nas escolas, como propostas curriculares, PCN's, livros didáticos e paradidáticos, calendários de datas comemorativas, entre outros textos escritos. Currículo, para nós, diz respeito ao uso (Certeau), pelos sujeitos cotidianos, desses documentos, entre tantos outros usos, o que inclui os discursos dos sujeitos sobre esses usos. Ou seja, entendemos currículo como sendo redes de fazeressaberes, de discursospráticas, compartilhadas entre os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas, e que envolvem outros sujeitos que praticam além desses cotidianos das escolas (FERRAÇO, 2004, p. 84-85).

discriminação racial, tendo em vista que nossos alunos e alunas são a maioria afro descendentes.

O tema gerador *Trânsito* foi definido porque consideramos pertinente intensificar a discussão dessa temática, considerando que os alunos e alunas não residem no entorno da escola e que a maioria deles e delas chegam à Escola Bom Pastor de ônibus ou caminhando grandes distâncias a pé.

Já *Educação para o consumo* foi definido como tema gerador porque julgamos relevante problematizar com os alunos e alunas o consumismo do mundo atual, que é ainda mais exacerbado nas festas de fim de ano, motivado pela dada comemorativa do Natal. Consideramos este tema fundamental, principalmente que atuamos em escola pública cujos alunos e alunas são crianças das camadas populares e com baixo poder aquisitivo.

A ideia foi ultrapassar os limites de uma especialidade, propondo que um mesmo tema de interesse social fosse trabalhado pelas diferentes disciplinas praticadas na Escola Bom Pastor. Todavia, essa organização em temas geradores acabou privilegiando alguns temas em detrimento de outros, mas ainda assim essa foi a estratégia mais viável às nossas diferentes *maneiras de saberfazer* o cotidiano escolar.

Discutir sobre o currículo e concebê-lo como a tecedura de diferentes práticas e invenções cotidianas, alude à discussão de Santos (2005) acerca de sua crítica ao paradigma dominante instituído pela ciência moderna e o anúncio do paradigma emergente, a partir do final do século XIX e início do século XX.

Para esse sociólogo português, no projeto da modernidade podemos distinguir duas formas de conhecimento: o *conhecimento-regulação* e o *conhecimento-emancipação*. O primeiro dominou o segundo, devido ao modo como a ciência moderna converteu-se ao modelo hegemônico e se institucionalizou como tal. A teoria crítica, ao negligenciar a crítica epistemológica da ciência moderna, pretendendo-

O conhecimento-regulação cujo ponto de ignorância se designa por caos e cujo ponto de saber se designa por ordem e o conhecimento-emancipação cujo ponto de ignorância se designa por colonialismo e cujo ponto de saber se designa por solidariedade (SANTOS, 2005, p. 29).

se caracterizar como uma forma de conhecimento-emancipação, acabou por se converter em conhecimento-regulação.

Contrapondo-se à teoria crítica, Santos (2005) propõe a crítica pós-moderna, entendendo-a como o rompimento com o conhecimento sob a forma de colonialismo (ignorância), em defesa do conhecimento-reconhecimento, aquele que reconhece o outro e diferentes formas de saberes enquanto também produtores de conhecimentos, elevando-os à legitimidade, à prática da solidariedade (saber).

O domínio global da ciência moderna como conhecimento-regulação destruiu várias formas de saber, principalmente dos povos que foram objeto do colonialismo ocidental. Essa destruição produziu *silêncios*, desconsiderando totalmente suas necessidades, aspirações, ao passo que foram admitidos determinados valores como sendo universais, autorizados pela razão imposta por determinada raça, sexo e classe social. A questão agora é: como fazer que o silêncio fale sem que ele expresse necessariamente a linguagem hegemônica que o pretende fazer falar? Esse é o grande desafio do diálogo multicultural que pretende o conhecimento-emancipação, ou seja, na prática da *sociologia das ausências*, *desinvisibilizar* os silêncios, as necessidades e as aspirações impronunciáveis, que proceda de uma comparação entre os discursos disponíveis, hegemônicos e contra-hegemônicos, pela análise da hierarquia entre eles e dos vazios que essas hierarquias produzem.

A segunda dificuldade do conhecimento multicultural seria compreender que só existe conhecimento-emancipação e, portanto, solidariedade nas *diferenças* e não na indiferença às variadas formas de ser, estar, pensar, conhecer o mundo.

Estes conceitos propostos por Santos (2005) permitem refletir sobre as disciplinas que constituem a proposta curricular de escolas de educação em tempo integral. Questionando a hierarquia existente entre as disciplinas do currículo comum, como formas privilegiadas de saber, em prol da produção de *silêncios* às outras diferentes formas de se tecer conhecimento, através de disciplinas diversas, que no caso da Escola Bom Pastor são as disciplinas diversificadas.

Mas, como *desinvisibilizar os silêncios* remetidos às diferentes formas de conhecimento e, neste caso às disciplinas diversificadas, sem fazê-las falar a linguagem hegemônica, que na escola, na maioria das vezes, é a aprendizagem da leitura, da escrita, dos comportamentos desejáveis, de *corpos dóceis*? Como fazer falar os silêncios na escola, enquanto uma instituição social que preza as racionalidades do conhecimento-regulação, uma vez que concebe as condições caóticas enquanto erro, desvio, desordem, instabilidade, considerando que atrelado ao desenvolvimento do saber, somente poderia estar a ordem, a estabilidade, a certeza?

Aproximo a perspectiva do conhecimento multicultural, ou seja, do conhecimento-emancipação proposta por Santos (2005) às diferentes disciplinas oferecidas pela Escola Bom Pastor, sejam elas do currículo comum ou diversificadas, a fim de que sejam visualizadas enquanto práticas cotidianas de relações de conhecimento-reconhecimento e de solidariedade. Esta reflexão, alude à prática do diálogo multicultural, que procura romper com os *silêncios*, permitindo que as disciplinas diversificadas falem/expresssem/demonstrem a tecedura de conhecimentos, sem que a prática de escuta e de diálogo esteja somente aberta a ouvir a linguagem hegemônica e, portanto, considerada a única forma legítima de conhecimento.

Em nossas práticas cotidianas, temos tentado criar alternativas curriculares que, em vez de *silenciar* as experiências em curso, ajudassem na legitimação de *temposespaços* variados e múltiplos.

Para Santos (2005), o paradigma da ciência moderna assenta-se em dois pilares: o da regulação constituído pelo princípio do Estado, do mercado e da comunidade; e o da emancipação que é constituído por três lógicas de racionalidades: estético-expressiva das artes e da literatura, cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia e moral-prática da ética e do direito. Existe uma pressuposição de que ambos se desenvolvam de forma harmoniosa e recíproca, traduzindo-se em uma racionalização da vida coletiva e individual.

Implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”, que se tornaram fórmulas gerais de dominação, que torna no mesmo mecanismo, o corpo tanto mais obediente quanto é mais útil, inversamente. Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. A disciplina define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2008, p. 118-119).

Todavia, a emancipação moderna foi reduzida à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e a regulação moderna reduziu-se ao princípio do mercado, incentivada pela conversão da ciência na principal força produtiva, levando a emancipação moderna a render-se à regulação moderna.

A partir da predominância da regulação moderna, Santos (2008) anuncia a crise do paradigma dominante, dizendo que tal crise é profunda, irreversível e que estamos vivendo um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica, não se sabendo quando acabará; e que os sinais nos permitem perceber que ocorrerá o colapso das concepções do paradigma dominante.

Sobre o paradigma emergente, o estudioso alude que este ainda se assenta em especulações, não podendo ser definido categoricamente. E afirma que enquanto Prigogine propõe a “nova aliança” e a “metamorfose da ciência”; Capra fala da “nova física”; Habermas defende a sociedade comunicativa e ele, Santos, fala do paradigma de um *conhecimento prudente para uma vida decente*, uma vez que é um paradigma que ocorre em uma sociedade revolucionada pela ciência e que, portanto, o paradigma a emergir desta não pode ser apenas científico, advindo da predominância da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência (*paradigma de um conhecimento prudente*), devendo ser também um paradigma social (*paradigma para uma vida decente*).

Propõe que iniciemos a análise do paradigma científico emergente a partir da identificação das representações que a modernidade mais deixou abertas e inacabadas. Dos três princípios da regulação (mercado, Estado e comunidade), encontraríamos abertura no *princípio da comunidade*, por este ser mais dificilmente representável. Seus elementos constitutivos também são abertos e inacabados, não podendo ser enumerados exaustivamente e enquadrados à categorização técnico-científica feita pela racionalidade cognitivo-instrumental da ciência moderna, conforme foi feito com os outros dois princípios modernos de regulação: mercado e Estado.

Já no que diz respeito ao pilar da emancipação, foi a *racionalidade estético-expressiva* que mais resistiu à cooptação total. Em geral, a racionalidade estético-expressiva é, por natureza, tão inacabada como a própria obra de arte e, por isso, não pode ser encerrada na prisão flexível do automatismo técnico-científico.

Identificando os dois princípios – *comunidade e racionalidade estético-expressiva* – como as representações mais inacabadas da modernidade ocidental, Santos (2005) propõe que seja dada prioridade à análise de suas potencialidades epistemológicas para restabelecer as energias emancipatórias que a modernidade deixou transformar em *hubris* regulatória.

Acredito que a proposta de Santos (2005) é uma possibilidade para se pensar, *saberfazer* os conhecimentos tecidos e praticados nas escolas de educação em tempo integral, uma vez que a extensão do tempo de permanência diário dos alunos e das alunas na escola, o que definimos como tempo integral, possibilita a ampliação e o oferecimento de um currículo diversificado aos alunos e alunas, de modo que possa se assentar na tecedura de práticas emancipatórias, advindas dos princípios da comunidade e da racionalidade estético-expressiva. Todavia, na maior parte das vezes ainda estamos assentados na racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia e, apesar de o sociólogo anunciar um paradigma emergente, muitas vezes ainda tecemos práticas orientadas pelo paradigma dominante.

Alves (2002) alude que não é a organização disciplinar de uma instituição de ensino que irá impedi-la de tecer o currículo em rede, uma vez que este já está em andamento na medida em que, cotidianamente, as professoras, professores, alunas e alunos estão mergulhados em diferentes redes de contato e de conhecimentos.

Tais práticas são encontradas à medida que somos capazes de tecer conhecimento em rede, no qual o saber de um é tecidos ao saber do outro, praticando a solidariedade, cujas disciplinas de Artes, Teatro, Dança, Música e Educação Física são valorizadas e adquirem relevância igual às outras disciplinas do currículo comum.

Desse modo, entendo que o movimento hoje necessário não é fazer uma proposta curricular em rede, mas sim fazer emergir as tantas redes trançadas cotidianamente nas nossas escolas e que na maioria das vezes ficam submersas (ALVES, 2002, p.57).

Retomo minha concepção de educação integral em tempo integral, sendo aquela que concebe os praticantes do ordinário enquanto sujeitos cognitivos, afetivos, artísticos, musicais, indivíduos que sabem, fazem, pensam, sentem, produzem o mundo, devendo o espaço escolar oferecer uma prática educativa com ênfase na formação dos alunos e das alunas enquanto pessoas complexas, multidimensionais. E, para que possamos oferecer aos discentes diferentes linguagens de conhecimentos, acabamos identificando a necessidade de que esta formação integral aconteça em um tempo integral, conforme o Decreto nº 6.253/2007, ou seja, em um tempo ampliado de permanência dos alunos e das alunas na escola.

Frente à assimetria proposta, Santos (2005) defende que passamos da primazia do conhecimento-regulação para a primazia do conhecimento-emancipação. O conhecimento-emancipação seria a trajetória entre um estado de ignorância, visto como colonialismo a um estado de saber, que seria a solidariedade estabelecida entre os diferentes tipos de conhecimentos. Já o conhecimento-regulação seria a trajetória entre um estado de ignorância, entendida como caos a um estado de saber, identificado como ordem. O primeiro modelo progride do colonialismo à solidariedade e o segundo modelo do caos para a ordem. Nos termos do paradigma da modernidade, esses dois modelos de conhecimento devem se articular em equilíbrio dinâmico, significando que o poder cognitivo da ordem alimenta o poder cognitivo da solidariedade e vice-versa.

Contudo, vimos anteriormente que esse equilíbrio dinâmico proposto pela modernidade sofreu alteração, tendo em vista que nos últimos duzentos anos a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia impôs-se às demais racionalidades. Esse desequilíbrio em favor do conhecimento-regulação permitiu a este recodificar nos seus próprios termos o conhecimento-emancipação.

Convertermo-nos à primazia do conhecimento-emancipação, significa transformar a solidariedade na forma hegemônica de saber e aceitar certo nível de caos decorrente da negligência relativa do

conhecimento-regulação, o que obriga a dois compromissos epistemológicos: reafirmar o caos e a solidariedade como forma de saber e não como forma de ignorância. Reafirmar o caos seria compreender que a tentativa de ordem coexiste com o caos numa relação mais ou menos tensa.

O segundo compromisso, revalorizar a solidariedade como forma de saber, significa pensá-la para além do colonialismo. O colonialismo seria a ignorância da reciprocidade e a incapacidade de conceber o outro enquanto sujeito, definindo-o como objeto. Já a solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de praticar a reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade, ou seja, do reconhecimento do outro.

A prática do conhecimento-emancipação propõe a ruptura com a hierarquização entre os diferentes saberes, superando a dicotomia entre conhecimentos considerados centrais, fundamentais, verdadeiros e aqueles concebidos enquanto conhecimentos periféricos, superficiais, superáveis, posteriores, “crendices”, “senso comum”.

A educação integral que acontece em tempo integral e que, portanto, tem um currículo ampliado, o qual oferece aos alunos e às alunas diferentes saberes, seria uma possibilidade de rompimento com a concepção de que o conhecimento é construído de forma linear e hierarquizado, com *disciplinas teóricas* centrais e fundamentais, organizadas em um *tronco comum* sobre o que é chamado de *disciplinas práticas*, sempre subordinadas.

A proposta do conhecimento *tecido em rede* e não *construído de forma linear e hierarquizada*, ou seja, em substituição à *noção de árvore* (ALVES, 2002), dialoga com os preceitos de Santos e tem avançado, a partir de meados do século XX em várias áreas de conhecimento, como na informática, comunicação, engenharia genética, estudos sobre cidades e culturas, bem como na educação. A racionalidade a que Santos (2005) denominou *cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia* passa a ser questionada como a única forma

Assim, o estado de saber no conhecimento-emancipação passou a estado de ignorância no conhecimento-regulação (a solidariedade foi recodificada como caos) e, inversamente, a ignorância no conhecimento-emancipação passou a estado de saber no conhecimento-regulação (o colonialismo foi recodificado como ordem) (SANTOS, 2005, p. 79).

de aquisição de conhecimento e do papel central dado às disciplinas tradicionais.

No diálogo com Alves (2002), me tranquilizei ao perceber que mesmo sob a orientação de propostas oficiais prescritivas e/ou através da organização disciplinar, ainda assim sempre tecemos rotas alternativas. Nas microdiferenças do cotidiano, onde a maioria das pessoas vê obediência e uniformização, assim como Certeau (1994), tenho procurado ver invenções, performances e negociações nas *artes de saberfazer*, tecer, inventar os currículos praticados no Bom Pastor.

O desafio é transformar nossas teceduras cotidianas em propostas oficiais. Daí a importância de *desinvisibilizar* os *saberesfazer*s locais como *saberesfazer*s coletivos e múltiplos.

Em prol da ampliação de práticas que possam tender mais para o conhecimento-emancipação, não desconsiderando a constante tensão entre esse conhecimento e o conhecimento-regulação, será que conseguimos praticar *saberesfazer*s que visualizaram o caos e a solidariedade como formas de saber e não somente como formas de ignorância? Pensando que caos não seria compreendido como bagunça, desorganização, mas sim como possibilidade de novas formas de (re-auto)organização da ordem.

Será que em nossos *saberesfazer*s conseguimos praticar cada vez mais a solidariedade enquanto forma de saber, reconhecendo-nos como sujeitos de um saber processual e inacabado, evitando tender para o colonialismo, que ignora a possibilidade de reciprocidade entre os sujeitos, pois acredita e defende a incapacidade do outro? Será?

Ora sereno. Ora tempestuoso. Por vezes, estratificado, molar. Por outras, liso, molecular. Ora território, superfície de inscrições. Ora espaço liso, por onde irrompem linhas que escapam, que fogem. Eis o currículo escolar, este campo paradoxal, povoado por diferentes forças – ativas e reativas –, em constante embate. Zona de turbulência, de intenso movimento e, por isso mesmo, prenhe de criações (MEYRER, 2007, p. 4).

3.3 Novos praticantes do ordinário

Neste texto, contei como a Inês assumiu a direção do Bom Pastor no ano de 2009 e as alterações nas disciplinas curriculares que sua administração promoveu. Explicitiei a existência de professoras referências e professoras e professor especialista. Feito isso, julguei necessário contar como a vice-diretora Ana Cláudia chegou e teceu parceria com a Inês. Bem como explicitiei a chegada de Clarice e minha à coordenação pedagógica dessa escola. Eu não poderia deixar de dizer como as professoras eventuais também chegaram.

Tendo sido eleita como diretora escolar, Inês afastou do cargo de secretária escolar e Rosilene, mais conhecida com Rose, presenteou-nos com sua presença, amizade e competência, vindo trabalhar na Escola Bom Pastor como secretária escolar.

Até o ano de 2010, devido ao número de alunos e alunas matriculados na escola, também não tínhamos direito a uma vice-diretora. Todavia, Inês conversou com a Secretária de Educação e expôs a necessidade de dividir a administração da escola com mais uma pessoa, considerando que administrar uma escola de educação em tempo integral exige uma dinâmica de trabalho muito intensa, uma vez que a escola abre às seis horas da manhã e fecha às dezoito horas da tarde. Sem contar com a responsabilidade de, sozinha, resolver e responder por questões administrativas, como prestação de contas, controle de merenda escolar, gerenciamento de pessoal, incluindo a função principal de uma gestora escolar, que é atuar como fio condutor das práticas pedagógicas tecidas no cotidiano escolar.

A Secretária de Educação concedeu o pedido feito e, ao final do ano de 2009, fizemos um processo eleitoral interno dentro da escola para a escolha da vice-diretora. Dentre as três professoras que se

O papel da gestão escolar que se anuncia democrática, conforme prevista na LDB seria aquela gestão compartilhada, que atua como mediadora de uma prática pedagógica e política, voltada para uma escola de qualidade, muito diferente da concepção de direção escolar, cujo foco de suas ações é a atuação burocrática.

candidataram, Ana Cláudia foi eleita e iniciou o trabalho junto à equipe administrativa no dia 01 de janeiro de 2010.

Durante o período de 2007 a 2009 o Bom Pastor possuía uma coordenadora pedagógica que trabalhava quarenta horas semanais. Então, como Clarice e eu fomos parar na coordenação pedagógica do Bom Pastor? Minha transferência aconteceu sob a influência direta da proposta de abertura do segundo endereço em meados de 2009. Logo quando Inês foi chamada à SE e foi comunicada sobre a negociação de um prédio que funcionaria anexo à escola, entrou em contato comigo e fez o convite de que eu tivesse meu cargo efetivo de coordenadora cedido para atuar na escola, juntamente com a outra coordenadora, uma vez que dois prédios dariam direito a duas coordenadoras pedagógicas.

Eu, mais do que depressa, aceitei o convite, pois como professora desta instituição, tudo o que eu queria naquele momento era poder participar ainda mais da tecedura de conhecimentos em torno da educação em tempo integral para nossos alunos e alunas. Mais do que isso, apesar de eu atuar como coordenadora em outra instituição, a Escola Municipal Bom Pastor mostra-se para mim singular e única. Sinto-me como o Pequeno Príncipe, personagem de Saint-Exupéry (1945/2009), que ao se encontrar com a raposa, pode aprender o sentido e a importância dada por esta ao ato de *cativar* alguém ou alguma coisa e de também deixar-se cativar. Definido o ato de cativar como *criar laços*, a raposa afirma ao Pequeno Príncipe que *tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas*, e esta escola, apesar de ter despertado em mim tantos sentimentos contraditórios, angústias, dor física e mental, decepções, solidariedade, alegria, foi por mim cativada. Então, já em agosto de 2009, eu me apresentei à escola como coordenadora pedagógica, momento no qual eu havia, no cargo de professora da escola, iniciado minha licença para o doutorado e estava atuando somente no cargo de coordenadora pedagógica, que desde o ano de 2007, quando fui efetivada, exercia em uma escola de Educação Infantil em tempo parcial, localizada no outro extremo da cidade, região norte.

No cenário de negociações e de procura por um novo prédio, o segundo semestre de 2009 se encerrou e ao final do ano, eu recebi a notícia de que teria que voltar para a coordenação da escola na qual eu era lotada, uma vez que não tendo segundo endereço, não havia justificativa para eu estar na coordenação da Escola Bom Pastor. Foi, então, que a outra coordenadora me deu esse presente! Anunciou à Inês e a mim que iria pedir transferência para outra escola mais próxima de sua casa e que eu poderia ocupar sua vaga na coordenação pedagógica. As transferências de lotação de vagas nas escolas acontecem no mês de dezembro, com a abertura de edital de transferência feito pela SE. Foi quando a coordenadora *pediu para sair* e eu *pedi para entrar*. Como o cargo dela era, excepcionalmente, de quarenta horas semanais, sua saída implicou na abertura de duas vagas para a coordenação da escola, uma vez que o cargo de coordenação pedagógica da rede municipal de ensino é de vinte horas semanais. Então, eu fui transferida oficialmente no dia 01 de janeiro de 2010 para a coordenação pedagógica da Escola Municipal Bom Pastor e, juntamente comigo, foi também transferida outra coordenadora efetiva. Contudo, essa coordenadora transferida está cedida para trabalhar na SE e permaneceu nessa condição, não assumindo seu cargo no Bom Pastor. Esse fato significa que todos os anos teremos uma coordenadora contratada na Escola Bom Pastor, em substituição à coordenadora efetiva que está cedida para a SE. Foi assim que a coordenadora Clarice assumiu contrato temporário na Escola Bom Pastor durante o ano de 2010.

Todos aqueles e aquelas que já experienciaram o cotidiano de uma escola de educação em tempo integral sabem o quanto essa instituição é intensa, o quanto seu cotidiano é pulsante. Não que as escolas em tempo parcial não seja. Mas nas escolas em tempo integral, os problemas que se iniciam às sete horas da manhã só são encerrados às dezessete horas da tarde, quando todos vão embora, o silêncio impera e o portão é fechado. Antes disso, não há um horário de intervalo entre um turno e outro, para que a “poeira abaixe” e os ânimos sejam renovados.

Pensando nesse contexto vivo e pulsante, frequentemente, desde o ano de 2006, sempre tivemos no Bom Pastor muitos casos de desistência ou mesmo de infrequências ao trabalho pelas professoras e professor. Quando isso acontecia, nossa, era um sufoco! A primeira solução encontrada era as coordenadoras pedagógicas irem para a sala de aula em substituição à professora ou professor ausente. O problema dessa solução era o descumprimento de várias ações pedagógicas que a coordenadora deveria cumprir naquele dia de trabalho. Eu, particularmente, como coordenadora gosto dessa substituição, por ter a oportunidade de ir para a sala de aula, me aproximar dos alunos e das alunas e conhecer um pouco mais sobre seus processos de *ensinoaprendizagem*. Todavia, não gosto quando a substituição significa não cumprir meu trabalho de coordenação naquele dia. O agravante é quando as ausências de professoras e professor são recorrentes, como aconteceu no ano de 2009, quando uma professora adoeceu e durante cerca de quinze dias as coordenadoras tiveram que assumir suas aulas, pois durante esse período a SE não encaminhou profissional para substituí-la.

Como tudo na vida tem pontos positivos e negativos e, como tudo em uma escola de educação em tempo integral se apresenta, na maioria das vezes, com diferentes roupagens, algumas vezes frente às substituições me via comemorando e em outras vezes reclamando.

Para remediar essa situação, perante as constantes solicitações feitas pela escola à SE de que encaminhasse professoras ou professores substitutos para os docentes ausentes, a partir do ano de 2009, a SE possibilitou que as escolas de educação em tempo integral tivessem professoras eventuais fixas. Essa solução encontrada pela SE contribuiu enormemente para que pudéssemos evitar o comprometimento do trabalho pedagógico, tendo em vista a ausência de professoras ou professor à escola. Desde o ano de 2009, o Bom Pastor possui três professoras eventuais que assumem contratos temporários de trabalho anual: uma que atua no turno da manhã (7:30 às 10:30 horas),

outra no turno intermediário (10:30 às 13:30 horas) e a terceira que atua no turno da tarde (13:30 às 16:30 horas).

Dessa forma, o grupo de profissionais que atuou na Escola Municipal Bom Pastor, no ano de 2010, foi constituído por 35 pessoas. Sendo vinte e nove professoras, um professor, uma secretária escolar, duas coordenadoras pedagógicas, uma vice-diretora e uma diretora. Além desses, contamos com cinco funcionárias auxiliares de serviços gerais, sendo duas responsáveis pelas *artes de nutrir* e três responsáveis pelas *artes de limpar*. Perante esse número total de adultos, com relação às crianças, a escola durante esse mesmo ano, quando teci a pesquisa, possuía cento e cinquenta e três alunos e alunas matriculados.

Assim como as professoras e o professor praticantes do cotidiano da Escola Municipal Bom Pastor são *sujeitos encarnados*, as questões em torno de nossos *saberesfazeres* e de realização desta pesquisa também trouxeram vestígios dessa encarnação. Evidenciaram outras possibilidades da vida vivida nesses cotidianos, diferentes daquelas do olhar apressado. Revelaram marcas dos praticantes do ordinário. Dessa forma, *o lugar* de onde falo como *professoracoordenadorapesquisadora* e enquanto ser *individualcoletivo* (FERRAÇO, 2004) e as pessoas com as quais conversei, são também lugares e pessoas encarnadas.

4 PRÁTICAS COTIDIANAS



*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.
Arreventaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.
(Carlos Drummond de Andrade, 2011).*

Este texto foi tecido através de vários e diferentes fios que foram sendo puxados e tramados na tecedura da rede de *saberesfazeres* praticada pelas professoras e pelo professor no cotidiano da Escola Municipal Bom Pastor durante o ano de 2010.

Foram inúmeros os momentos nos quais tecemos nossas *maneiras de saberfazer* a educação em tempo integral. Na condição de a narradora dessa experiência tecida juntamente com as professoras e o professor, tarefa que transcende a autoria, me aventurei a contar nossas experiências e a *desinvisibilizar* nossas práticas na tentativa de que nossas *artes de saberfazer* não estivessem fadadas ao esquecimento.

Enquanto uma prática escriturística, esta tese permitiu o transitar das histórias pelo tempo, fazendo as palavras se perpetuarem. Foi capaz de unir mulheres e homem, professoras e professor, trazendo as histórias de um outro tempo, carregando as histórias do ontem, para o hoje e o amanhã.

E como *desinvisibilizar* os *saberesfazeres* das professoras e do professor? Como localizar nossas *artes de saberfazer a educação em tempo integral*? Certeau (1994) definiu de forma poética o *saberfazer*: *É um saber tão rigoroso e preciso que todos os valores de cientificidade parecem ter-se transportado com armas e bagagens para o lado desse inconsciente, de sorte que só restam à consciência fragmentos e efeitos desse saber, astúcias e táticas análogas àquelas que antigamente caracterizavam “a arte”.*

O ato de contar e de recontar histórias para outros me colocou diante de mim mesma, situando-me diante de minha própria vida, fazendo-me testemunha de nossa história. As narrativas merecem e devem ser estudadas, porque onde há homens e mulheres, há histórias sendo contadas, há histórias sendo lembradas, há histórias sendo inventadas. Quando esse fluxo se esgota é porque a memória e a tradição comuns já não existem, o indivíduo fica isolado, desorientado, porque perdida a memória, perdida a identidade, mais nada une os homens e mulheres (BENJAMIN, 1994).

Do “saber-fazer” não discursivo, essencialmente sem escritura (é o discurso do método que é ao mesmo tempo escritura e ciência), qual será o estatuto? É feito de operatividades múltiplas, mas selvagens. Essa proliferação não obedece à lei do discurso, mas obedece já à lei da produção, valor último da economia fisiocrata e depois capitalista. Ela contesta portanto à escritura científica o seu privilégio de organizar a produção. Ela irrita e estimula volta e meia os técnicos da linguagem. Pede uma conquista, não como de práticas desprezíveis, mas ao contrário de saberes “engenhosos”, “complexos” e “operativos” (CERTEAU, 1994, p. 136-137).

Optei por produzir a escritura de um único texto, que reúne as práticas cotidianas que foram narrativizadas nesta tese. Desse texto, ou melhor, dessa trama, foram puxados vários fios que teceram as *artes de saberfazer* a educação em tempo integral na Escola Municipal Bom Pastor.

Tais fios foram nossas *artes de saberfazer e de inventar ensinoaprendizagem*, alfabetização, atendimentos individualizados, biblioteca itinerante, orientação de estudos, circuito de leitura e avaliação.

O primeiro fio, bem como os próximos, foi tecido em formato de relato, uma vez que este é o único tipo de texto que é ao mesmo tempo uma discussão das práticas cotidianas e uma prática cotidiana em si (CERTEAU, 1994). O próprio relato constitui a teoria daquilo que faz, daquilo que conta. Neste sentido, a narratividade é um discurso possível, é a possibilidade de dar um trato científico às inúmeras práticas cotidianas, como morar, cozinhar, comprar e, porque não dizer *ensinaraprender, alfabetizar, avaliar*.

Assim como Ferraço (2006), tive a necessidade de citar as praticantes e o praticante do cotidiano com a mesma intensidade com que citei as autoras e autores renomados.

Considerando que as citações é o *modo mais credível de fazer crer*, esse fio foi tecido fazendo uso de fragmentos das redes de *saberesfazeres* das professoras e do professor na prática do cotidiano da Escola Municipal Bom Pastor. Objetivei levar os leitores e leitoras a acreditarem na importância dessas redes para o movimento de *desinvisibilizar* a complexidade da educação e na importância dessas mulheres e homens anônimos que praticaram o cotidiano escolar.

Nos próximos fios puxados e tecidos foram trazidos para o texto pequenos e grandes trechos de registros de conversas que tive com as professoras e o professor, sendo aqui assumidos como fragmentos desencadeadores da *desinvisibilização* dos *saberesfazeres* praticados no cotidiano escolar. Essa seria uma possibilidade de aproximação dos

As citações, tão frequentes nos trabalhos acadêmicos, correspondem a estratégias de acreditação de saber e de poder. De facto, as citações são uma obrigatoriedade deontológica, numa época em que impera a ladroagem de ideias, mas são também o modo mais credível de fazer crer. Citar é dar credibilidade aos simulacros produzidos pela fonte que se cita. Aliás, se tivermos presente a definição de “paradigma” dada por Kuhn, vemos que ela corresponde à de um sistema de proposições que, por orientarem as investigações de um dado conjunto de membros de uma comunidade científica, se constituem em objectos de crenças colectivas. As práticas científicas correspondem, muitas vezes, a lógicas de convenções que privilegiam as identificações estáveis, os enunciados imóveis, tudo o que contribua para sustentar classificações mais ou menos reificadas (PAIS, 2003, p. 39).

leitores e leitoras do que experienciamos na Escola Municipal Bom Pastor no ano de 2010.

Subindo, descendo e girando em torno das práticas cotidianas, algo escapa sem cessar, que não pode ser escrito e nem ensinado, mas que deve ser praticado. *É um dizer sobre aquilo que o outro diz de sua arte, e não um dizer dessa arte* (CERTEAU, 1994).

É uma arte que só pode ser *praticada* e fora do seu exercício não se dá enunciado, a linguagem deve ser então a sua prática. Consiste em uma arte de dizer e nela se exerce precisamente uma arte de fazer e uma arte de pensar. Será um relato. Noutras palavras, *se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte* (CERTEAU, 1994).

O discurso se caracteriza mais pela coisa que *mostra* e menos pela maneira de como se *exerce*. O discurso produz então efeitos, não produz objetos. É narração, não descrição. É uma *arte* do dizer. Em suma, uma arte de dizer “golpes”, “lances”, com ficções de histórias.

4.1 Inventores de trilhas de *ensinoaprendizagem*

Busquei entender o cotidiano desses *temposespaços* fundamentais na Escola Bom Pastor, que são as salas de aula, *desinvisibilizando* nossas formas de *saberfazer ensinoaprendizagem* para tentar, neste exercício, tecer redes de sentidos que possibilitassem desenvolver formas de contribuir para a produção de práticas que se enredem num projeto educativo emancipatório.

Em uma manhã nublada de sábado, como várias outras manhãs juizforanas, estávamos todas as professoras e o professor na escola para mais uma reunião pedagógica mensal. O primeiro momento da reunião teve sua pauta direcionada à minha pesquisa de doutorado. Foi a manhã escolhida para eu dizer sobre o objetivo e questão de minha pesquisa que, a partir daquele momento, eu iria iniciar naquela escola e com aquelas professoras e professor.

Após o intervalo para o café, a reunião continuou com o tema Projeto Político Pedagógico (PPP), tendo em vista que iniciamos a (re)elaboração deste documento em nossa escola. Esta (re)formulação fez-se necessária porque o corpo docente da escola estava considerando que o PPP em vigor não refletia as maneiras de *saberfazer* e de pensar tecidos pelas professoras, professor, alunos e alunas que praticavam essa escola, principalmente, aquelas práticas mais recentes, que vinham sendo (re)planejadas dia-a-dia por essas mulheres e homem do ordinário. Para organizar a discussão, após uma apresentação geral da Inês, fomos organizados em trios para discutir os temas concernentes ao PPP.

O trio formado por Carmen, Rosamélia e eu tinha o objetivo de discutir sobre a identificação da escola: qual a sua realidade; de qual escola estávamos falando; qual a cidade na qual está inserida. Logo de início, assim que nos sentamos mais distantes dos outros grupos,

Rosamélia nos pediu desculpas e começou a chorar. Disse que estava ansiosa com o *ensinoaprendizagem* de seus alunos e alunas e que estava sendo muito severa com a turma do 2º ano. Usou a palavra “general” para definir sua atitude como professora perante alguns alunos e alunas com comportamento difícil. Ressaltou que se sentia infeliz com essa postura, mas que, ao mesmo tempo, considerava tal atitude necessária. Disse que estava agindo com a turma como se fossem seus filhos e que com o seu filho também era severa. Afirmou que quando alguma professora vinha falar de alguns de seus alunos e alunas, que isso doía lá dentro de seu coração, porque sentia um profundo carinho por aquelas crianças.

Rosamélia: _O Thiago é difícil demais, sou severa com ele, mas, gente, eu adoro aquele menino.

Graciele: _Rosa, você está muito ansiosa porque o trabalho com a alfabetização causa essa ansiedade. Você e a Chrystiane estão fazendo um excelente trabalho com a turma do 2º ano. Veja como eles têm melhorado na alfabetização.

Todos os nomes de alunos e alunas mencionados nesta tese são nomes fictícios.

Então ela disse, sem eu esperar:

Rosamélia: _Graciele, eu estava angustiada com os resultados deles, mas aquele dia que conversei com você, você foi como um bálsamo. Você me acalmou, me fez ver que poderia fazer as atividades de recuperação paralela de outra forma, e eles foram bem. Eu me tranquilizei desde aquele dia.

A recuperação paralela é um direito de todos os alunos e alunas, sendo prevista na LDB n. 9.394/96, significando uma possibilidade de ampliação dos momentos de avaliação, direcionada principalmente, para casos de baixo rendimento escolar (BRASIL, 1996).

O dia mencionado pela professora foi uma tarde de quarta-feira do mês de abril, quando eu fui à sua sala de aula para conversar com a docente e discentes. Ela, nesta ocasião, dividiu comigo sua angústia com relação ao *ensinoaprendizagem* de alguns alunos e alunas que estavam apresentando algumas “dificuldades”. Mostrou-me as atividades de recuperação paralela que havia elaborado e eu propus algumas reformulações. Propus a inserção de imagens, ampliação de letras e dos espaçamentos entre as palavras, bem como a reelaboração de algumas questões. Já nessa manhã de sábado, quando a professora

começou a chorar, foi o retorno de que nosso diálogo havia surtido efeito positivo, pois todos os alunos e alunas haviam ido bem nas avaliações, ressaltando-se que cada um à sua maneira e forma de *ensinoaprendizagem*.

Foi então, que a professora Carmen entrou na conversa e disse:

Carmen: _Não precisamos achar que estamos sozinhas porque temos sempre uma à outra e isso é muito bom. Você, Rosamélia se tranquilizou porque aceitou abertamente o que a Graciele tinha para dizer e se dispôs a replanejar suas atividades.

Depois desse momento de desabafo e de conhecimento mútuo, começamos a discutir os tópicos propostos para a primeira etapa de discussão e replanejamento do PPP da escola.

O cotidiano escolar é *tempoespaço* de produção de *saberesfazeres* docentes. No decorrer dos anos em que atuamos no Bom Pastor, fomos sendo capazes de tecer práticas pedagógicas e curriculares de forma compartilhada, dos quais emergiram sentidos e conflitos que nos fizeram responsáveis pela tecedura do mundo.

Enquanto sujeitos praticantes, considerando nossas individualidades e coletividades, constituímos diferentes *redes de sujeitos* que teceram *rede de subjetividades*, na medida em que vivemos experiências diferenciadas, nas quais nossas relações se entrecruzaram em diferentes *espaçostempos*, abrindo caminhos para a teceduras de outras tramas, oriundas de outros fios (re)tecidos cotidianamente.

Na prática cotidiana nossos *saberesfazeres* foram tecidos através da solidariedade. Essa solidariedade é o reconhecimento do outro enquanto produtor de diferentes saberes. Ao invés de se pensar que conhecemos somente impondo ordem e classificações, há de se pensar que também conhecemos criando solidariedade, tanto na natureza, quanto na sociedade.

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

Rosamélia: _Eu tenho notado que os alunos têm esse negócio de contato, de abraço. Eles vêm, mexem no meu cabelo. Eu gosto. Eles também são fofos, eu chego, eles vem me abraçar, mas na

hora que tem que chamar atenção eu chamo mesmo. Mas na hora de dar carinho... Aí comecei a passar no quadro e a brincar com eles, cantando a musiquinha... já viu a musiquinha do zero? “O zero está esperando, você não vale nada, não chore seu bobinho, você bem foi embrulhado. Se você chamar o um, bem depressa ele virá e o dez logo formará”. Aí eu comento com eles que o um passa a ser o pai daqueles, para formar o dez. Pensei: “Eu tenho que inventar alguma coisa.” Porque essa musiquinha eu aprendi quando trabalhei no pré, há muitos anos. Com o meu menino a mesma coisa, eu cantava para ele, aí pensei: “Vou usar essa tática”. Agora que eles entenderam. A Andréia até falou: “Agora vou fazer a família do cinquenta sozinha.” Aí foi falando: “Cinquenta e um, cinquenta e dois...”, entendeu? Aí chega no zero eles começam a cantar: “O zero está...” porque eles sabem o processo do dez, do vinte, do trinta, até o cem. Depois disso, eu fiquei com a alma lavada. O dia que eu não consigo, eu saio daqui: “Ai meu Deus do céu. O que aconteceu comigo? Será que eu não consigo dar uma aula? Por que eles não entenderam?” Aí quando você consegue, para mim é o máximo. É o máximo.

Em uma conversa com Clarice, Vanessa acreditava no potencial de sua turma e planejava explorar mais a produção de textos.

Vanessa: _Eu chamei o Célio semana passada para ler um livrinho para mim, que gracinha. Não faz muita pontuação, mas isso eu estou ensinando ele.

Clarice: _É exatamente o que a Elvira está falando. Trabalhar a escrita ressaltando a pontuação, o ponto final.

Vanessa: _Eu leio todo dia para eles. Eu leio para eles assim, ó. Tudo que eu leio eu faço assim: ponto final, travessão... eu vou falando, entendeu? Eles vão observando. Eu leio... travessão, começo a falar, dois pontos, reticências... Eles ficam de olho na minha mão para colocar a pontuação. Outra coisa que eu comecei agora... até então eu trabalhei frases. Até no planejamento está lá: frases. Eu tenho certeza que a turma agora já consegue produzir mini textos. Aí eu vou começar agora, esse semestre, com mini textos. Hoje eu fiz uma atividade muito interessante, olha que bonitinho.

Clarice: _Sequência de imagens?

Vanessa: _É. Olha que bonitinho. Eu fiz assim ó, comecei a fazer o textinho para eles irem completando. Vou começar assim. Para completar o textinho.

Clarice: *_A história em sequência, eu acho ela muito interessante. Você pode fazer ela já definida, você pode tirar uma parte da história e eles fazerem o início...*

Vanessa: *_Isso. Eu vou fazer isso depois.*

Clarice: *_Você pode entregar em fragmentos, eles vão cortar e colocar novamente na sequência.*

Vanessa: *_Eu montei mais ou menos a historinha, para eles irem acrescentando, depois vamos copiar. Trabalhar o parágrafo, travessão. Eu quero trabalhar mais esses mini textos, principalmente com aqueles alunos que estão precisando mais. Mudando de assunto: o Célio estava me perturbando com comportamento, aí eu peguei... ele mexe no meu celular de vez em quando. Vai até a mesa e mexe. Aí outro dia eu achei uma foto dele no meu celular. O que eu fiz? Peguei, coloquei como papel de parede e fiquei quieta, deixei o celular dançando na mesa. Quando vê o Célio pegou o celular, levou lá para trás: "Gente, a tia me pôs no celular dela". Ele está um anjo comigo, sem eu precisar falar nada. Eu fiz de propósito, entendeu? Para atingir ele.*

Clarice: *_Ele deve ter ficado surpreso com isso. Só colocamos no celular pessoas importantes para nós.*

Vanessa: *_Acho que ele adorou. Agora, essa parte de produção de textos, explorando mais a escrita deles, vou começar agora esse semestre a fazer isso.*

O cotidiano escolar foi *desinvisibilizado* como momento no qual foram tecidos currículos, planejamentos pedagógicos, conteúdos a serem ensinados, que não podem ser assumidos como guias técnicos e reducionistas, pois se corre o risco de deixar de fora todo o processo sociocultural que se estabeleceu no interior da sala de aula.

Ao participarem da tecedura do *ensinoaprendizagem* no cotidiano escolar, as professoras e o professor foram tecendo alternativas educativas com os fios que suas próprias práticas lhes forneciam.

O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (VYGOTSKY, 1989) se anuncia como uma possibilidade de materialização da *dupla ruptura epistemológica* (SANTOS, 2005) no interior das práticas escolares. Propondo aos professores e professoras a

Algumas dessas experiências, surgidas como atividade prática, são malsucedidas e vão sendo parcialmente abandonadas, transformando-se em fios de novas tessituras. Outras, bem-sucedidas, vão sendo incorporadas ao nosso repertório de possibilidades, constituindo-se também fios para novas redes, criando outras alternativas pedagógicas com outros espaços e em outros tempos, em um movimento constante (ALVES, 2002, p. 40-41).

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

transformação do senso comum renovado através do diálogo com a produção científica, também (re)significada pela interação.

Pode ser proposta uma aproximação ao conceito de *dupla ruptura epistemológica* como um dos fios com os quais tecemos o *ensinoaprendizagem*. A construção do senso comum renovado, através da incorporação das contribuições do conhecimento científico, permite serem apagados os rígidos limites entre *ensinoaprendizagem*, pois o significado do processo se dá através do diálogo entre os diversos *saberesfazeres* socialmente constituídos.

Não somente o conhecimento científico, mas também o senso comum é visto como um lugar de possibilidades, território ambíguo, portador de dificuldades e de potencialidades que permite a construção de outras cartografias.

A *dupla ruptura epistemológica* demarca um novo território para se *saberfazer* a dinâmica pedagógica. E, neste sentido, o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* se revela enquanto um conceito-chave, o qual compreende o conhecimento como um processo plural e polifônico; marcado pelas interações sociais e por discontinuidades; fundado no equilíbrio entre o individual e o coletivo.

A partir desta reflexão, o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* se anuncia como possibilidade de materialização da *dupla ruptura epistemológica* no interior das práticas escolares. Propondo aos professores e professoras a transformação do senso comum renovado através do diálogo com a produção científica, também (re)significada pela interação.

Teríamos a conciliação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos de senso comum na tecitura do *ensinoaprendizagem*, tanto em suas dimensões teóricas quanto práticas. Esta construção demanda uma redefinição na forma de pensar, sentir, necessitando de abandonarmos a percepção das práticas cotidianas como práticas carentes de teorias ou configuradas a partir de conhecimentos de menor relevância.

A dupla ruptura epistemológica propõe transformar o conhecimento científico em um novo senso comum emancipatório, impondo-se ao preconceito conservador e ao conhecimento prodigioso e impenetrável, teria que ser um conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 2005).

A zona de desenvolvimento proximal se revela um instrumento de análise da prática pedagógica no sentido de organizar o ensino e explicar a aprendizagem. Portanto, o não-saber não é percebido como um indicativo da não aprendizagem da criança. O não-saber é entendido como ainda não-saber, pois revela novos conhecimentos que se fazem não só necessários como também possíveis (ESTEBAN, 2002, p. 147).

A incorporação da descontinuidade na leitura da dinâmica aprendizagem /desenvolvimento revela um processo estruturado também por "saltos" e rupturas. A internalização de novas ferramentas psíquicas promove mudanças qualitativas, nem sempre graduais, na atividade mental, podendo inclusive ocorrer retrocessos. A introdução de transformações no contexto da atividade pode exigir novas estratégias cognitivas ainda não disponíveis para o sujeito, impossibilitando a aplicação de conhecimentos já revelados em outros momentos (ESTEBAN, 2002, p. 133).

Rita e Sandra conversaram a respeito de como compreendiam o ensinoaprendizagem das disciplinas de Dança e Música em uma escola de educação em tempo integral:

Rita: _Quando eu me inscrevi na Secretaria de Educação para trabalhar com dança contemporânea eu achei que iria para uma escola em que a dança fosse um projeto com alguns alunos. Então, quando saiu essa vaga aqui para a escola... a visão da dança dentro da escola, ela já não pode ser a dança focada no balé para uma apresentação no Teatro Central. Principalmente em uma escola de tempo integral. Tem que ser a dança, mas num contexto escolar.

Graciele: _Isso. Aqui não é uma academia de dança.

Sandra: _Nem de música. [professora de Música]

Rita: _Nem de música.

Sandra: _Nem um conservatório.

Rita: _Então a perspectiva é de dança e música educação.

Graciele: _Nós já tivemos uma perspectiva tecnicista, como se aqui fosse um conservatório e uma academia de dança.

Rita: _Vocês já trabalharam assim?

Graciele: _Agora nós estamos felizes. Eu acho que foi um ganho imenso ter a Sandra na escola e com a sua vinda agora, porque vocês entenderam a proposta. Vocês entenderam que aqui o nosso foco é a educação.

Rita: _Porque não adianta eu chegar numa turma de primeiro período, segundo período, primeiro ano, que não tem coordenação motora, não tem esquema motor construído, lateralidade. Minha proposta de dança para a escola, o meu objetivo é trabalhar o conhecimento corporal. Porque mais tarde, eles já tendo esse conhecimento corporal, vão poder optar ou não pela dança como modalidade. Eu dancei anos, nadei anos e fui escolher artes marciais, fui fazer outra coisa totalmente diferente. Então assim, conhecendo o corpo deles, eles vão escolher mais fácil.

Em outro contexto, Rosamélia me explicava:

Rosamélia: _ A Clarice tem me dado muito material para poder trabalhar mais na base da brincadeira, do lúdico. E está valendo

a pena. Eu trabalho matemática e ciências num caderno só. Aí o dia que eu vou dar ciências eu coloco “Ciências”. Eles já entenderam isso. É uma turma que sabe usar caderno direitinho. Eu estou tentando trabalhar com uma régua. Não sei se eu estou errada, mas eu acho que essa idade, agora, é fundamental você trabalhar a questão da organização, trabalhar a régua... porque vão mais na frente conseguir fazer um trabalho geométrico, sabe? Essas coisas. Aqueles que têm dificuldade eu ajudo, eu mostro como usar a régua.

A epistemologia dos conhecimentos ausentes parte da premissa de que as práticas sociais são compreendidas não como práticas ignorantes e sim como práticas de conhecimentos rivais e alternativos. Não há privilégio de uma forma de conhecimento sobre a outra, uma vez que existem constelações de conhecimentos orientados para a criação da solidariedade. Esta seria a via de acesso ao *novo senso comum*.

A reabilitação do senso comum reconhece as práticas sociais como conhecimentos que têm a capacidade de enriquecer a nossa relação com o mundo. Apesar de o conhecimento do senso comum ter tendência para ser mistificado, mistificador e conservador, ainda assim conserva sua capacidade de incorporar outros tipos de conhecimentos.

Assim, poderíamos expandir a relação estabelecida entre homens e mulheres e a realidade na qual vivemos, tecendo experiências, *saberes-fazer*s, dando origem a uma nova racionalidade, aquela composta de muitas racionalidades. Seria fazer uso do *conhecimento prudente para uma vida decente*.

Em diferentes momentos, Alex e Clarice refletiram sobre suas formas de compreender o *ensino-aprendizagem* nessa escola de educação em tempo integral:

Alex: _No decorrer do trabalho, conhecendo a escola, eu fui ficando menos técnico, sabe? Eu tive que priorizar um pouco menos a técnica. Não deixar a técnica de lado, mas não ficar naquela busca incessante pela técnica, pelo fazer perfeito. Não ficar fazendo tudo dentro dos padrões do teatro, das técnicas, coisas assim... Tive que repensar um pouco, que tem outros objetivos muito maiores, sem ser a técnica. Porque o teatro na escola não basta a técnica, extrapola isso. Procurei dar mais

Assim, o senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do 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, inspira confiança e confere segurança. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objectivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a complexidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e não metódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. O senso comum privilegia a acção que não produza rupturas significativas no real. O senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade ou convence. Finalmente, o senso comum, nas palavras de Dewey, funde a utilização com a fruição, o emocional com o intelectual e o prático (SANTOS, 2005, p. 108).

estabilidade ao aluno. No primeiro momento eu cheguei não pensando nisso, você pensa em trazer algo para eles em vez de se focar no que eles trazem. Aí eu aprendi a valorizar mais o que eles trazem para a gente. Fui aproveitando o que eles traziam e o trabalho fluiu e colhemos ótimos frutos.

Clarice: _Eu vejo os meninos aqui, nas conversas... como o aluno Caio do quinto ano, que quer trabalhar como estilista porque teve todo um trabalho nas artes, no teatro que contemplaram essas habilidades dele. Eu acho que quando a gente oportuniza um trabalho mais diversificado, isso provoca mais interesse no menino e ajuda ele a se encontrar, a descobrir do que gosta. É importante para a criança que ela vá gradativamente se encontrando nesse contexto. Eu acho que quando a gente oportuniza vários conhecimentos para a criança desde cedo é muito importante, é muito enriquecedor para a vida dessa criança. E na escola em tempo parcial isso é mais difícil.

O ensinoaprendizagem praticado no cotidiano escolar apresenta uma possibilidade de síntese, representando, significativamente, uma ocasião para o processo de reconstrução dos *saberesfazeres* das professoras e do professor. Quando paramos para conversar sobre nossos processos de *ensinaraprender* na tecedura do cotidiano escolar, reconhecemos nossa incompletude, provisoriedade e (in)seguranças. Esta é a marca que assinala a complexidade do processo *ensinoaprendizagem* e nos convida a não temer o desconhecido, a (re)tecer os conhecimentos e a arriscar-se na exploração de novas possibilidades. Esta marca coloca em diálogo os praticantes implicados na prática pedagógica, os territórios intra e extra-escolar, o *saber* e o *não saber*, encontrando no *ainda não saber* os indícios da permanência do processo.

Inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista (CERTEAU, 1994), as mulheres e homem do ordinário, praticaram *estratégias* e *astúcias* transgressoras e, apesar dos tantos mecanismos regulatórios assentes sobre a legitimação da dominação, ainda assim conseguiram tecer miríades de movimentos quase invisíveis, *saberesfazeres* que permitem-nos continuar a crer no potencial democratizante de nossas ações cotidianas.

Desinvisibilizar as nossas artes de saberfazer ensinoaprendizagem alude ao trabalho conjunto que fomos tecendo no *tempoespaço* escolar, sabendo que não é fácil, mas que pode ser feito, desde que estejamos dispostos a enfrentar, francamente, nossas tantas diferenças, crenças, *saberesfazeres* e poderes.

4.2 Astúcias e práticas de alfabetização

Trouxe à baila o fragmento de uma conversa que aconteceu entre a professora Chrystiane e Miriam, ambas do turno da manhã, responsáveis pelas disciplinas de Português, História e Geografia, com a professora Mônica responsável pela disciplina de Orientação de Estudos (OE) para as turmas do 2º, 3º e 4º ano A, juntamente comigo.

Antes de transcrever o fragmento, digo que neste dia eu não consegui gravar nossa conversa, porque meu gravador não funcionou. Então, após este momento, eu sentei e escrevi nossa experiência coletiva. Posteriormente, mostrei às professoras que consideraram que eu havia conseguido, através da escrita, capturar nosso diálogo.

Essa conversa aconteceu com o intuito de eu divulgar para as professoras uma palestra que havia acontecido na noite anterior proferida pela Elvira acerca dos processos cerebrais pelo qual as crianças passam quando em atividades que visam o *ensinoaprendizagem* da leitura e da escrita. Elvira defendeu que o trabalho de escrita deveria ser feito a partir dos verbos de ação, principalmente de verbos que, segundo ela, são praticados pelas crianças, como correr, pular, brincar. Para essa pesquisadora, deve-se ensinar os alunos e alunas a escrever e ler formando frases que contenham os seguintes elementos: sujeito – verbo – objeto. Por exemplo: Paulo pula corda; Vera brinca de bola.

Elvira Souza Lima é pesquisadora em desenvolvimento humano, com formação em neurociências, psicologia, antropologia e música. Trabalha com pesquisa aplicada às áreas de educação, mídia e cultura. Desde o ano de 2009, tem atuado na rede municipal de ensino de Juiz de Fora como consultora desenvolvendo o “Projeto Escrita para Todos”.

Em uma manhã ensolarada de abril, sentamos na sala de Informática, Chrystiane, Miriam, Mônica e eu, para conversarmos sobre o novo planejamento para OE. Eu comecei a conversa entregando às professoras minhas anotações sobre a palestra da Elvira e pedi à Mônica que me ajudasse nessa conversa, pois ela também havia assistido à palestra. Fui explicando item a item, dando exemplos e as meninas foram questionando e dando exemplos, falando o que elas têm feito.

Chrystiane afirmou que de fato focamos os substantivos no processo de alfabetização e não os verbos como sugeriu Elvira.

Miriam ficou bastante ansiosa sobre como fazer na prática as sugestões da Elvira.

Mônica ressaltou que os verbos trabalhados devem ser aqueles praticados pelas crianças como pular, correr, brincar.

Chrystiane lembrou que o Peter é um professor de Juiz de Fora que também trabalha na perspectiva da Elvira e deu a ideia de o convidarmos para vir à escola conversar com todas as professoras. A docente foi nos mostrando seus planejamentos descritos no diário de classe e ressaltou que foi abandonando algumas ideias que vão à contramão do defendido por Elvira, por iniciar uma crítica à sua concepção de alfabetização e letramento.

Mônica disse que é assim mesmo. Vamos adotando umas propostas, negando outras, tudo isso para contribuir com o aprendizado dos alunos. Ela ainda ressaltou que são planejadas coisas simples e não coisas mirabolantes.

Miriam disse que os livros não trabalham na perspectiva da Elvira, pois partem dos substantivos e não dos verbos de ação.

Mônica lembrou que Elvira disse exatamente isso e afirmou que são as professoras que terão que desenvolver seus materiais de trabalho, indo para além dos livros didáticos.

No cotidiano escolar fomos tecendo nossa formação continuada. Dia-a-dia, em todos os momentos variados que conversamos sobre nossos *saberesfazeres*, sobre os *saberesfazeres* de nossos alunos e alunas, sobre um filme que assistimos ou uma reportagem e um texto que lemos. Foram momentos em que fomos nos fazendo professoras e professor.

O trabalho de consultoria de Elvira foi direcionado para as professoras que atuavam no 2º ano do Ensino Fundamental e para as coordenadoras pedagógicas das escolas da rede municipal. Na Escola Municipal Bom Pastor faziam o curso: Chrystiane, Mônica, Rosamélia, Clarice e eu. No decorrer do processo de formação, identificamos significativas observações feitas pela consultora, como: a relevância da música na formação dos alunos e alunas; a importância do trabalho com o ritmo enquanto favorecedor do processo de alfabetização; a

necessidade de movimento do corpo e do conhecimento deste por parte dos alunos e alunas; a necessidade de planejamentos pedagógicos contínuos e processuais, evitando o excesso de atividades soltas e descontextualizadas propostas em folhas de papel mimeografadas e/ou xerocadas. Também problematizamos algumas afirmações que provocaram nosso incômodo e estranhamento.

Compreendíamos que a alfabetização era um processo social e histórico, que permitia aos alunos e alunas dizerem, ouvirem e entenderem o outro também através da linguagem escrita, ampliando suas possibilidades de compreensão e interferência no mundo.

Em nossas compreensões, estávamos com a impressão de que o curso orientava o processo de alfabetização através da mecanização da leitura e da escrita, devendo as professoras alfabetizadoras instrumentalizar os alunos e alunas para a aquisição da linguagem oral e escrita. Quando estávamos vivenciando o período dos jogos de copa do mundo de futebol, foi dado ênfase à elaboração de frases como: “Vitor joga bola”; “Maria joga bola”; “Vitor e Maria jogam bola”; “Todos os alunos jogam bola”. Conversamos que essas frases nos lembravam aquele ensino com base nas cartilhas, tão criticado nos anos de 1980 pela concepção construtivista de educação. Lembramos de frases célebres como: “Ivo viu a uva” ou “Vovó viu a uva”, pois embora as frases atuais fossem contextualizadas, seguiam a mesma estrutura.

Estávamos achando que o curso de formação para professoras alfabetizadoras enfatizava propostas educacionais tecnicistas, privilegiando a informação adquirida pelos alunos e alunas em detrimento de suas próprias experiências. Parecia haver uma ênfase ao saber das coisas, das informações, colocando em segundo plano o saber da experiência dos alunos e das alunas no ato de aprender a ler e a escrever.

Larrosa (2002) comenta que os projetos pedagógicos são, com frequência, estruturados sob a base de um saber exterior aos sujeitos. São projetos cujos conteúdos são prioritariamente voltados à informação e cuja concepção de *ensinoaprendizagem* e de

As palavras mais “carregadas” de significados no acervo léxico da criança e do jovem são aquelas relacionadas com as práticas de cultura e com as atividades cotidianas.

A prática e Atividade sugerem ação. A palavra que representa ação é o verbo.

Por isso, o verbo de ação é um dos pilares importantes da aquisição da escrita. [...]

Sempre há necessidade de planejamento a médio e longo prazo. Não são atividades soltas, acopladas uma à outra

no dia-a-dia, que vão levar à aprendizagem da escrita, mas atividades que tenham uma

continuidade e que caminhem no sentido de ampliar as

categorias gramaticais utilizadas, o vocabulário e o desenvolvimento da sintaxe

(LIMA, 2006, p. 12-13).

conhecimento ancora-se na apropriação de conteúdos, muitas vezes completamente alheios à experiência daqueles e daquelas que estão envolvidos no processo.

O conteúdo da leitura e da escrita são conteúdos da vida dos alunos e das alunas. O *ensinoaprendizagem* e a alfabetização, começa considerando aquilo que a criança *sabefaz*, sente, pensa, experimenta, com a ânsia humana de articular e compreender sua própria existência no/com o mundo.

A ciência moderna, ao impor à escrita o primado da transparência, ao torná-la instrumento de comunicação voltado para a informação, empobreceu a capacidade humana de transmitir ao outro sua vida através da narração. No controle exercido sobre a linguagem, a narrativa oral deixou de ser lugar de experiência para ser lugar da informação: saberes rápidos sobre as coisas (BENJAMIN, 1994). A técnica, a notícia, o conteúdo de ensino – informações rápidas, efêmeras – aparecem no lugar da vida, da memória, da aprendizagem partilhada, vivida, experienciada.

No decorrer de nosso processo de formação, fomos refletindo, pensando, criando, inventando nossas formas de *saberfazer* a alfabetização dos alunos e alunas. Frequentamos o curso de formação até o final do ano, incluindo em nossas práticas cotidianas algumas sugestões que considerávamos pertinentes e descartando outras que pareciam não contribuir com a proposta de trabalho que queríamos desenvolver na escola.

Nos últimos anos temos visto que o conceito de alfabetização vem sendo redimensionado, acentuando-se a complexidade da alfabetização e a multiplicidade de sentidos, representações e termos.

Alguns autores e autoras como Soares (2003) fazem uma distinção entre alfabetização e letramento. Compreendendo que a alfabetização é o processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler); somado ao processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Em outras palavras, alfabetização inclui a abordagem “mecânica” do

As crianças não aprendiam a ler e a escrever para [sic] lendo e escrevendo aprenderem sobre a leitura e a escrita. Não escreviam e liam para dizer algo para alguém em uma determinada situação e/ou saber de algo dito para outra pessoa e/ou registrar uma ideia ou uma descoberta. Como diziam algumas crianças, escrever para fazer o dever, para passar de ano, levando, muitas vezes, ao desaparecimento do desejo de ler e escrever (SAMPAIO, 2008, p. 74-75).

A alfabetização como um conceito plural, implica um enfoque integrado e flexível, articulado a todos os aspectos da vida cotidiana e que, para além da comunicação oral ou escrita, traduz uma concepção complexa de linguagem: unidade na diversidade que inclui falar, escutar, ler, escrever, desenhar, tocar, digitar, cantar, representar etc (PÉREZ, 2008, p. 199).

ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. Alfabetização é um conjunto de aprendizagens, de natureza complexa e multifacetada.

Continuando o diálogo com Soares (1998), houve um tempo em nosso país de alto índice de pessoas que se encontravam em estado ou condição de analfabetos, que além de não dominarem as técnicas da leitura e da escrita, não podiam exercer em plenitude seus direitos de cidadãos e não tinham acesso aos bens culturais de sociedades letradas e grafocêntricas. Por isso conhecemos bem a palavra analfabetismo.

Nos últimos anos, frente à democratização da educação escolar, o problema do analfabetismo foi minimamente resolvido, ganhando visibilidade o estado ou condição de quem sabe ler e escrever. Saber responder adequadamente às intensas demandas sociais, através do uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita tornou-se cada vez mais frequente, fazendo-se necessário não apenas ler e escrever, mas também *saberfazer* uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente, daí o recente surgimento do termo letramento.

Uma questão fundamental para ser elucidada a respeito do letramento é que uma pessoa pode não saber ler e escrever, ser analfabeto, mas ser letrado porque se envolve em práticas sociais de leitura e de escrita.

Da mesma forma a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta” porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, “letrada” (SOARES, 1998). Por isso, há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural.

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 1998, p. 18).

Pode ser feita uma distinção entre alfabetizado e letrado. O primeiro é aquele praticante que sabe ler e escrever; já a condição do segundo é identificada em pessoas que vivem em estado de letramento, que além de saberem ler e escrever sabem usar socialmente a leitura e a escrita, praticam a leitura e a escrita, respondem adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. Em outras palavras, letrado é o estado ou a condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.

O ideal seria *alfabetizar letrando* (SOARES, 1998), ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o praticante se torne, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*.

Na concepção da alfabetização e do letramento, não basta apenas alfabetizar. Além da alfabetização, faz-se necessário que os alunos e alunas se envolvam em práticas cotidianas na escola de leitura e de escrita, a fim de que a instituição de ensino garanta o letramento a seus discentes.

O aparecimento do termo *alfabetização* sempre ao lado do termo *letramento* surgiu em consequência da mudança que aconteceu na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país, da mera aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. Essa mudança é sinalizada através da alteração do critério utilizado pelo Censo para identificar o número de analfabetos e de alfabetizados. Durante um tempo considerava-se analfabeto o praticante incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta: “*Sabe ler e escrever um bilhete simples?*” que define se o praticante é analfabeto ou alfabetizado.

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, em suas práticas sociais. Daí porque o letramento é um conjunto de habilidades individuais e um conjunto de práticas sociais.

Todavia, para outros pesquisadores e pesquisadoras da área da alfabetização, não há a necessidade do conceito de letramento, tendo em

Conclui-se que o letramento é uma variável contínua e não discreta ou dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade. Em síntese, o letramento é ‘um fenômeno de muitos significados’ (SCRIBNER, 1984); uma única definição consensual de letramento é, assim, totalmente impossível (SOARES, 1998, p. 112).

vista que consideram a alfabetização em si como um conceito plural e complexo. Aos olhos desses estudiosos e estudiosas, o conceito de letramento reduz e simplifica o processo de alfabetização. Mais do que plural, o conceito de alfabetização é multifacetado, pois envolve dimensões políticas, sociais, culturais, econômicas, epistemológicas, pedagógica e outras. Além disso, a alfabetização é um processo dialógico que articula processos individuais e sócio-culturais de apreensão das diferentes linguagens existentes no mundo.

Paulo Freire anunciava que a alfabetização só teria sentido quando acontece de modo que permite a conscientização do homem e da mulher perante a realidade, sendo ambos capazes de transformá-la. A alfabetização tem a capacidade de promover a libertação ou a domesticação, dependendo do contexto ideológico em que ocorre.

Houve um dia em que Chrystiane me parou no corredor da escola e disse:

Chrystiane: _Graciele, você não vai acreditar no que aconteceu? Hoje, seguindo as orientações do curso, eu pedi para os alunos fazerem frases com sujeito, verbo e objeto. Sabe o que aconteceu? As meninas que já estão alfabetizadas... É... Paula, Vânia, Thaís, Josiane e Janaína, fizeram umas frases tão simples. Umas frases reduzidas, só com sujeito, verbo e objeto. Essas meninas já produzem textos pequenos! Nossa, fiquei horrorizada com o resultado da aula.

As alunas que já estavam alfabetizadas e produziam pequenos textos com coerência e coesão, haviam produzido frases simples, descontextualizadas e totalmente mecanizadas. Chrystiane percebeu que havia tolhido o processo de produção escrita das alunas, obstaculizando suas criatividade e imaginação, exigindo-lhes que fizessem um uso mecânico e descontextualizado da linguagem escrita.

A professora ficou com o sentimento de que havia promovido uma prática alfabetizadora desvinculada das experiências das cinco meninas, uma vez que estas, atendendo à solicitação da professora, produziram frases que privilegiavam a informação, o comunicado e não experiências. Ao contrário do que vinham produzindo no contexto da

A complexidade do mundo contemporâneo coloca novos desafios para a alfabetização, articulando-a a um projeto social comprometido com uma sociedade mais justa e mais democrática. Já não é suficiente descobrir-afirmar-produzir ambientes alfabetizadores (escolas ou não), é fundamental a consolidação de ambientes alfabetizados (e, nesse sentido, a escola cumpre um importante papel, em especial a escola das classes populares) que, de fato, possibilitem a ampliação dos níveis de domínio dos diferentes códigos presentes na vida cotidiana contemporânea (PÉREZ, 2008, p. 200-201).

sala de aula e objetivando, nessa ocasião, atender a solicitação feita pela professora, as alunas produziram frases *desencarnadas*, discursos vazios de sentido, que pareciam não serem produzidos/inventados por *sujeitos encarnados* de significação e sentido.

Conversamos sobre isto e decidimos voltar a usar algumas *maneiras de saberfazer* a alfabetização conforme pensávamos antes, permitindo que os alunos e alunas produzissem seus próprios textos de modo livre, à suas *maneiras de pensar e de saberfazer*, para depois, receberem as interferências e orientações da professora. Nosso objetivo era contribuir para a formação de praticantes leitores e escritores. Fomos percebendo que o aprender a ler e a escrever não poderia se dar desarticulado do uso social da leitura e da escrita. Tais processos só faziam sentido e só permitiam a tecedura de novos conhecimentos quando estavam atrelados às experiências de vida e de linguagem dos alunos e alunas. Fomos percebendo que a identificação e a decodificação de grafemas e fonemas não poderiam ser o objeto central da ação alfabetizadora.

Essas maneiras de *saberfazer* dos *produtores desconhecidos* podem ser identificadas como práticas de resistência, criatividade e subversão. Dessa forma, não se pode acreditar somente na passividade e na massificação dos praticantes, pois são constantes suas potencialidades e condições de, ao mesmo tempo, exercer e burlar a ordem por meio de *astúcias sutis e táticas silenciosas* (CERTEAU, 1994).

Essas conversas contribuía em benefício do presente e do futuro da formação e da prática de professoras, dos alunos e das alunas, indo ao encontro da metáfora da rede, demonstrando recusa a algumas propostas existentes, evitando transformá-las em propostas salvacionistas que deveriam ser incorporadas acriticamente por aquelas que procuravam alternativas ao já dito e feito.

É a prática do pensar globalmente para agir no local, na sua relação diária com os alunos e alunas, mediante as necessidades e possibilidades pessoais e sociais de cada praticante.

Algumas propostas de formação de professoras e professores alfabetizadores respeitam regras gerais presentes nas sociedades capitalistas, reservando àqueles sujeitos da prática pedagógica o papel primordial de consumidores dos produtos e das regras definidas de acordo com *estratégias* previamente estipuladas pelos grupos dominantes, as quais *criam lugares segundo modelos abstratos* (OLIVEIRA, 2008). Entretanto, esses *consumidores* criam diferentes *usos* desses produtos e regras, num processo de desenvolvimento de *táticas de desvios*, possibilitadas pelas circunstâncias, utilizando, manipulando e alterando as operações produzidas e impostas pelas *estratégias* do poder instituído.

As *maneiras de saberfazer* dos praticantes obedecem a outras regras diferentes daquelas da produção e do consumo oficiais, possibilitando novas *maneiras de utilizar* a ordem regulatória. Para além do consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminam alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal.

Nós, professoras e professores, fomos aos poucos e, às vezes bem depressa, até mesmo nos corredores da escola, trocando nossas “descobertas”, graças aos diversos *saberesfazeres* que estavam sempre presentes, articulando-os entre si, criando novos e múltiplos conhecimentos. Tanto nas *táticas* desenvolvidas por professoras e professores, alunos e alunas, bem como nos *usos* que estes e estas faziam do que era aprendido na vida e nas escolas, sentimos os *saberesfazeres* cotidianos enredados aos outros diferentes *saberesfazeres*, incluídos ou não nas propostas oficiais de formação de professores.

Durante o ano de 2010, tentamos institucionalizar alguns *temposespaços* destinados às trocas de experiências, com seus sucessos e angústias. Nossos diálogos contribuíram para a ruptura de modelos idealizados de ação pedagógica, *desinvisibilizaram* alternativas realistas e condizentes com as diversas e complexas realidades experienciadas na

De acordo com Certeau, estratégias são as ações e concepções próprias de um poder, de um instituído, na gestão de suas relações com o seu “outro”, os sujeitos reais, a princípio submetidos a este poder, mas desenvolvendo ações instituintes (OLIVEIRA, 2008, p. 57).

[...] diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como consumo, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas piratarias, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos (CERTEAU, 1994, p. 94).

As “trilhas” continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos diferentes. Elas circulam, vão e vêm, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida (CERTEAU, 1994, p. 97).

Escola Municipal Bom Pastor. Procuramos fazer valer estes *tempoespaços*, criando condições de realização, que nos possibilitaram a tecedura da *epistemologia dos conhecimentos ausentes*, o qual reconhece as práticas enquanto instâncias de conhecimentos alternativos e ainda não legitimados.

Em uma perspectiva de horizontalidade nas relações entre os diversos *saberesfazeres*, visualizamos que atuamos em uma realidade diversa e complexa, buscando garantir a alfabetização de nossos alunos e alunas da melhor maneira possível e o conjunto desses *saberesfazeres* é uma das bases possíveis para pensarmos em (re)formulações das práticas cotidianas.

4.3 Movimentos pelo terreno, atendimentos individualizados

Refletir e problematizar os *saberesfazeres* das professoras e do professor que praticam o cotidiano escolar em uma escola de educação em tempo integral, exige que eu me detenha nos atendimentos individualizados que se iniciaram na Escola Municipal Bom Pastor no ano de 2010. Talvez para contar melhor essa história e, mais do que isso, para mostrar minha contradição com relação aos atendimentos individualizados, seja necessário retomar o início de minha identidade como professora.

A tecedura desta *rede de subjetividades* à qual pertencço, originou-se no ano de 2001, quando integrei ao grupo de pesquisadoras e pesquisadores do NEPED, *tempoespaço* que me possibilitou participar de vários grupos de estudos e de pesquisas, cujo alicerce teórico principal sempre foi a defesa pelo paradigma da inclusão, aquele que compreende todos os indivíduos como seres diversos, com diferentes possibilidades de *ensinoaprendizagem* e estabelecidas em *temposespaços* diversificados, não padronizáveis.

Inclusão escolar implica numa reorganização estrutural da escola, de todos os elementos da prática pedagógica, considerando o dado do múltiplo, da diversidade e não mais o padrão, o universal (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 235).

No NEPED sempre estudei e problematizei práticas de padronização dos sujeitos, práticas escolares que objetivavam normalizar o outro a partir do discurso do mesmo. Práticas estas que, sob a afirmativa de “ajudar” e/ou “integrar” o indivíduo à sociedade ou ao convívio com seus pares, primeiro adotavam posturas segregadoras, excludentes, cujo foco principal era, inicialmente, normalizar para, depois, incluir.

Durante dez anos, eu participei de várias pesquisas e congressos, escrevi e publiquei vários textos e, inclusive, produzi minha dissertação de mestrado (MATTOS, 2005), em defesa do princípio da inclusão.

Contrapondo-se ao paradigma da modernidade, que tudo define e demarca, inclusive os diferentes sujeitos, padronizando-os e

normalizando-os em metadiscursos sociais e científicos; o paradigma da pós-modernidade defende a diversidade humana, compreendendo o sujeito a partir de suas diferenças e identidades diversas.

Este paradigma fundamenta a escola inclusiva que propõe a ressignificação das práticas desenvolvidas no cotidiano da escola, como exigência da reorganização do trabalho pedagógico. Contribui para uma significativa mudança na postura de professoras e professores para a construção de um novo perfil de escola que, a partir de então, objetiva contemplar e valorizar a singularidade de cada sujeito, trabalhando para uma visão de conjunto e de parceria.

O cotidiano escolar, contrariamente ao pensado na modernidade, passa a ser compreendido como um *tempoespaço* de permanente negociação de sentidos e de (re)invenção permanente de *saberesfazeres*. Necessitando, todos nós, *sujeitos praticantes do ordinário*, frequente vigilância aos preconceitos e à busca por práticas que se espera encontrar, em virtude do supostamente já sabido sobre a escola; numa tentativa de caminhar na contramão de um discurso hegemônico, que tudo define, classifica, nomeia, indo ao encontro de *saberesfazeres* contra-hegemônicos (AZEVEDO, 2003).

Trouxe para esse texto, não somente a professora que sou, mas também minha identidade enquanto coordenadora pedagógica da Escola Municipal Bom Pastor. No momento em que passei a *desinvisibilizar* os atendimentos individualizados não poderia deixar de expor meu conflito enquanto professora que sempre teceu fios teóricos em defesa do paradigma da inclusão, contra qualquer forma de segregação ou discriminação. Ao mesmo tempo em que, na função de coordenadora pedagógica desta escola, que no primeiro ano de trabalho como tal, iniciou e coordenou os atendimentos individualizados a diversos alunos e alunas.

Então, o que fazer perante a conflitualidade identificada entre minha constituição como professora que sempre buscou tecer uma prática *pensadasentida* em prol da diversidade humana e enquanto a

O paradigma da ciência Moderna, sobretudo na sua construção positivista, procura suprimir do processo de conhecimento todo elemento não cognitivo (emoção, paixão, desejo, ambição etc.) por entender que se trata de um fator de perturbação da racionalidade da ciência. Tal elemento só é admitido enquanto objeto da investigação científica, pois se crê que dessa forma será possível prever e logo neutralizar os seus efeitos. A verdade, enquanto representação da realidade, impõe-se por si ao espírito racional e desinteressado. Mesmo a paixão da verdade, que, em si, representa a fusão de elementos cognitivos e não cognitivos, é avaliada apenas pela sua dimensão cognitiva. A paixão é incompatível com o conhecimento científico, precisamente porque a sua presença na natureza humana representa a exata medida da incapacidade do homem para agir e pensar racionalmente (SANTOS, 1989, p. 117-118).

A pós-modernidade não pode ser uma simples rejeição da modernidade; em vez disso, ela envolve uma diferente modulação de seus temas e categorias, uma maior proliferação de jogos de linguagem (LACLAU, 1992, p. 129).

coordenadora pedagógica desta escola, que planejou e viabilizou atendimentos individualizados aos alunos e alunas?

Ainda identifiquei outro conflito: como trazer e melhor expor tais indagações, (in)certezas, contradições nesta tese? Então, perante tudo isto e, após algumas orientações coletivas no NEPED, optei por tentar expor e problematizar a conflitualidade de se pesquisar a própria prática e de, neste percurso, perceber-se enquanto sujeito de infinitas contradições.

Há uma parte em mim, enquanto professora que sempre cerceou processos de segregações dos sujeitos e outra parte que não viu outra possibilidade imediata de promover, mesmo que a partir de um processo inicialmente segregador, a tecedura de *temposespaços* diferenciados da sala de aula, organizando pequenos grupos de alunos e alunas, com o intuito de criar alternativas para o *ensinoaprendizagem* de determinados conceitos ainda não aprendidos.

Frente a essa conflitualidade e perante a realidade *pensadasentida*, durante o ano de 2010, eu e a coordenadora Clarice, organizamos, a partir do mês de abril, três grupos de atendimentos individualizados na Escola Municipal Bom Pastor. O primeiro foi assumido pela professora Eliana (Lili), eventual da manhã, cuja prática de *ensinoaprendizagem* seria direcionada para nove alunos e alunas do 2º ano. O segundo grupo foi assumido pela professora Débora Vidal, que lecionava a disciplina Orientação de Estudos (OE), ficando responsável por quatorze alunos e alunas do 3º e 4º ano B. Débora Vidal assumiu maior número de discentes porque seu contrato temporário de trabalho a disponibilizava para 15 horas/semanais, entretanto, as aulas de OE do 4º ano B e 5º ano resultavam em apenas 10 horas/semanais. Por isso, juntamente com a coordenação, ficou definido que as outras 5 horas/semanais seriam direcionadas aos atendimentos individualizados. E o terceiro grupo ficou sob a responsabilidade da professora Lígia, eventual da tarde, que assumiu seis alunos e alunas do 4º ano A.

Lamentavelmente, as professoras eventuais não puderam assumir a atuação nos atendimentos individualizados com regularidade durante todo o ano letivo, pois na condição de eventuais, tinham como função principal a atuação em sala de aula quando na ausência de alguma professora ou professor, fato este bastante recorrente em nossas rotinas diárias.

Os atendimentos individualizados *inventados* por nós, naquele *tempoespaço* cotidiano, foi o caminho possível de ser trilhado pelos diferentes praticantes da escola.

Enquanto uma ação pedagógica, com a intenção de favorecer os processos de *ensinoaprendizagem*, o *atendimento individualizado* pode ser interpretado de diferentes formas. Pode ser compreendido como um processo discriminador e excludente, uma vez que acontece a partir da retirada dos alunos e alunas de suas salas de aula ou mesmo por ser direcionado àqueles e àquelas que “não estão se saindo bem” e que têm “rendimento abaixo” das expectativas das professoras, do professor e das coordenadoras pedagógicas, ou até mesmo, do currículo tecido na sala de aula.

Ser retirado da turma para o grupo de apoio já significa “ser o diferente”, “o que tem dificuldades”, o que precisa voltar à “normalidade”. A estigmatização tem início nessa indicação (SAMPAIO, 2008, p. 51).

Mas, pode também ser compreendido como um cuidado a mais com o *ensinoaprendizagem* dos alunos e das alunas. Como foi, interpretado por nós que o implantamos e desenvolvemos, bem como pelos alunos e alunas que participaram, por aqueles e aquelas que não participaram e por suas famílias. Tomou a configuração de uma atenção especial que a escola estava desenvolvendo para auxiliar aqueles alunos e alunas que não estavam apresentando “*ensinoaprendizagem* satisfatório” aos olhos das professoras, do professor e das coordenadoras.

Em nossas várias conversas no decorrer do ano, principalmente em momentos de Conselhos de Classe, sempre ressaltamos que se as práticas em sala de aula e os processos de avaliação fossem para todos e todas, com foco na heterogeneidade dos sujeitos, não teríamos a necessidade de criar os atendimentos individualizados. Todavia, uma mudança de concepção demanda *tempoespaço*, e neste percurso, os

alunos e as alunas estão crescendo, suas auto-imagens estão ficando cada vez mais negativas, os anos estão passando e, como coordenadoras pedagógicas, Clarice e eu propusemos uma solução mais imediatista para nossos discentes.

Neste complexo e aparentemente contraditório processo, fomos percebendo e avaliando no decorrer do ano que os atendimentos individualizados se constituíam em um *tempoespaço* da escola importante para os alunos e alunas. Que se configurava, primeiramente, como um direito das crianças, previsto em lei, que deveria ser garantido por todas as escolas. Segundo, porque quando organizamos grupos de três ou quatro alunos e alunas que “não estavam se saindo bem” nas salas de aula para oferecer-lhes *ensinoaprendizagem* em grupos menores, reconhecemos os limites do nosso trabalho. Dessa forma, os atendimentos individualizados, para nós, configuravam-se como a busca de novas possibilidades e oportunidades, em diferentes *tempoespaços*, com diferente mediação, para que pudesse favorecer os processos de *ensinoaprendizagem* dos alunos e alunas. Ao parar para *desinvisibilizar* os atendimentos individualizados, mesmo identificando vários entraves, ainda assim, identifiquei várias possibilidades em curso.

Traçamos trilhas na selva desconhecida, inventamos movimentos diferentes, utilizando os elementos do terreno (CERTEAU, 1994). Assim, observamos a melhoria no desempenho dos alunos e das alunas, mudanças ocorreram em seus sentimentos em relação a si mesmos, ao desenvolvimento de maior autoconfiança e de segurança em relação aos seus próprios *saberesfazeres*. Todavia, esses indícios não são suficientes para que naturalizemos os atendimentos individualizados, compreendendo-os como positivo sempre, independente de como foram planejados, implantados e de como se dão suas práticas cotidianas.

No decorrer do ano letivo, as práticas tecidas nos atendimentos individualizados foram sendo desenvolvidas por diferentes *sujeitos do ordinário*. Clarice e eu transformávamos aqueles *tempoespaços* em

uma oportunidade de diálogo sobre os processos de *ensinoaprendizagem* e também sobre os sentimentos que participavam dos processos pedagógicos em que estávamos envolvidas. Tentávamos acompanhar e orientar os trabalhos das três professoras de acordo com nossos entendimentos e noções educacionais. As professoras imprimiam sua marca, teciam suas práticas a partir de suas próprias *redes de subjetividades*, de *saberesfazeres*, crenças, entendimentos, teorias. Já os alunos e alunas *experienciavam* estes momentos de acordo com suas próprias *redes de subjetividades*. E esta negociação de sentidos e (re)invenção permanente dos *saberesfazeres* dos diferentes sujeitos foram possíveis em virtude dos *usos* que os sujeitos praticantes fizeram dos produtos e das regras oferecidas para o seu *consumo* (CERTEAU, 1994).

As práticas do consumo são os fantasmas da sociedade que leva o seu nome. Como os "espíritos" antigos, constituem o postulado multiforme e oculto da atividade produtora (CERTEAU, 1994, p. 98).

Os consumidores traçam *trajetórias indeterminadas*, na prática de movimentos diferentes. Contabiliza-se *aquilo* que é usado, não as mil e uma maneiras de utilizá-lo. Neste sentido, *estratégias e táticas* são indicadores de consumo ou de jogos de forças. Sobre *estratégia*, pode-se dizer que são ações e concepções praticadas por um sujeito de querer e postulado de um lugar de poder (uma empresa, um exército, uma escola, a Secretaria de Educação), capaz de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. Privilegia as relações espaciais.

[...] as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gosto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder (CERTEAU, 1994, p. 102).

Já a *tática* se vale da pertinência das circunstâncias, das ocasiões, que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável. É a rapidez dos movimentos, que mudam a organização do espaço. É *a arte do fraco*, momentos sucessivos de um golpe, cruzamentos possíveis de duração e ritmos heterogêneos.

Na tecedura das *artes de fazer* os atendimentos individualizados, bem como nas mais diversas maneiras de *saberfazer*, foram praticados *miríades de movimentos quase invisíveis, operando na textura sempre mais fina de um lugar homogêneo, contínuo e próprio a todos* (CERTEAU, 1994), que é a Escola Municipal Bom Pastor.

Apesar de os atendimentos individualizados possuírem objetivos definidos coletivamente entre as coordenadoras e as professoras, ou seja, a intensificação do processo de *ensinoaprendizagem* dos alunos e das alunas com foco na alfabetização, várias vezes diferentes *usos e consumos* destes *temposespaços* foram praticados por essas diversas mulheres, sendo até mesmo demarcados por *saberesfazeres* contraditórios, denunciando a complexidade do cotidiano escolar.

Transcrevi o fragmento de um dos momentos praticados pela professora Débora Vidal com quatro alunos do 4º ano B, no Laboratório de Informática, quando eu pedi licença e me fiz presente ligando o gravador.

Novamente elucidado que durante o ano de 2010 a Escola Municipal Bom Pastor teve duas turmas de 4º ano, denominadas 4º ano A e 4º ano B.

Débora Vidal: _Onde nós registramos o alfabeto no encontro passado?

Paulo: _No caderno de caligrafia.

Débora Vidal: _No caderno de caligrafia. Por que no caderno de caligrafia? Para a gente poder trabalhar a coordenação motora. Porque vai chegar o final do ano, vocês vão estar ó... sabendo. Sabendo o movimento, com a letra perfeita. A letra perfeita e daqui uns dias nós vamos estar sabendo o alfabeto todo. Então por favor, cada um tem na sua frente um envelope com o alfabeto móvel. Abram, coloquem em ordem o alfabeto, sem olhar o do colega. Porque não precisa olhar. Porque se eu coloquei de uma forma que não é a correta, não tem problema. A tia Débora vai estar o quê? Orientando. Vamos lá.

Michel: _Nós vamos saber na ponta da língua.

Débora Vidal: _Muito bem Michel. E é importante, quando montar, não ficar falando a letra em voz alta, senão vai estar atrapalhando os colegas, tá?

José: _Ô tia, e essa letra?

Débora Vidal: _Então, aí você vai observar essa letrinha, ver qual é a letrinha e colocar no lugar. Depois a tia vai te orientar, tá? Agora a tia Débora não vai poder falar com você.

Jorge: _Acabei tia.

Débora Vidal: _Muito bem Jorge. Então vamos lá?

Jorge: _A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, X, Y, W, Z.

Débora Vidal: _Agora eu vou te dar essa cartela de alfabeto e você vai observar se todas as letrinhas estão em seus devidos lugares. A letrinha que não estiver no lugar correto, se você observar que tem letrinha fora do lugar, você vai puxar ela assim, para baixo, entendeu? E vai... aí você puxa aqui, coloca ela para baixo, para a gente observar quais são as letrinhas que você trocou. Pode fazer enquanto eu faço a sua anotação.

Débora Vidal: _Agora é o Jorge:

Jorge: _A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z.

Débora: _Vocês têm que prestar atenção nessa letrinha aqui gente. Qual?

Michel: _W.

Débora Vidal: _W. Oi? Ele não parece o L. Não parece não. Então Jorge, você colocou na primeira vez, A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, X, Y, W, Z. Então, o que você observou agora? Que depois do V vem o quê?

Jorge: _W.

Débora Vidal: _O W, então não é o X. E depois do W vem o?

Jorge: _X.

Débora Vidal: _Depois do X?

Jorge: _Y.

Débora Vidal: _Y, depois?

Jorge: _Z.

Débora Vidal: _Então ó V, W, X, Y, Z. Tá bom? Muito bem! Agora guarda para a tia. Vamos fazer caligrafia. Michel, parabéns viu? Está se esforçando na letra cursiva. Ficou ótimo, viu? Estou aqui vendo. Agora você vai fazer Michel, o alfabeto minúsculo cursivo, tá? Observa o movimento, tem uma linha mais larga e uma linha mais fina, tá? Paulo, parabéns também, viu Paulo? Está melhorando bastante o movimento. Agora vai fazer o alfabeto minúsculo... Atenção no movimento, observa que tem uma linha mais larga e outra mais fina, tá? José, você não veio na outra aula, então você vai fazer o alfabeto maiúsculo, tá? Observando o movimento. E para o Jorge, parabéns também, viu Jorge? Está melhorando bastante a letra. Podem fazer sem pressa, atenção no movimento. Gente, o F, o G, o Z, o Y, eles vão aonde? Na quarta linha. A primeira é essa aqui, né? Segunda, terceira, quarta. O Z é importante vocês acertarem, o K, ele tem essa voltinha, tá? Tem que melhorar esse S, o movimento não é

esse não. Isso, melhorou. Vou fazer uma cartelinha do alfabeto para vocês estudarem no final de semana, tá? Parabéns Paulo. Estou gostando de ver. Então vamos lá Paulo, alfabeto minúsculo em voz alta.

Paulo: _A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, X...

Débora Vidal: _V...

Paulo: _W, X, Y, Z.

Débora Vidal: _Muito bem! Só ter essa atenção, toda vez que está chegando no V você fala X. Não. V, W, X, Y, Z. Porque na sua cabecinha, você aprendeu o alfabeto sem o W e sem o Y, aí na hora de falar, você já está falando assim U, V, X, Z. Não, é U, V, W, X, Y, Z, tá bom? Muito bem Paulo. Pode subir. Terminou? Faz esse daqui para você estar junto com os seus amigos. Esse movimento do Y não está correto não. Olha aqui... eu usei ele aqui, na linha mais larga e fui até a mais fina, tá? Tchau Paulo.

Quando pensamos e planejamos o processo de alfabetização, algumas vezes visualizamos o *ensinoaprendizagem* ordenado e repetitivo do alfabeto como a primeira possibilidade de trabalho. Envolvermos-nos com uma prática alfabetizadora mais próxima de uma concepção mecanicista de alfabetização, na qual a ênfase está na organização e na forma.

A prática da alfabetização é desafiante e complexa. Temos sempre a ideia de que poderemos planejar nossos planejamentos e ações de forma linear e processual, indo sempre do mais simples para o mais complexo. Seria um modo aprendido de conhecer, referendado pelo *paradigma simplificador* (MORIN, 2007), tendo como pilares o princípio da ordem, da separação e da redução. Nos esquecemos que a alfabetização não acontece linearmente e, nem mesmo, de forma gradual. É um campo da complexidade.

Assim como toda realidade cotidiana, alicerçada pelo *paradigma da complexidade*, nesta escola também são identificadas diferentes e, até mesmo, antagônicas concepções de sujeito, de mundo e, conseqüentemente, de alfabetização, conhecimento, *ensinoaprendizagem*. Em determinados momentos, uma concepção de

O escrever “certo”, com letra legível e sabendo usar o caderno, conforme diziam algumas professoras, era valorizado e perseguido em prejuízo da manifestação de sentimentos e idéias. A prática cotidiana terminava por não garantir espaços onde as crianças fossem se constituindo como sujeitos locutores/enunciadores, autores de suas falas e de suas escritas (SAMPAIO, 2008, p. 18).

O paradigma da simplificação é um paradigma que põe ordem no universo, e expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução) (MORIN, 2007, p. 59).

escola – mecanicista, fragmentada – coexiste com uma escola mais democrática, mais solidária e inclusiva, onde as diferenças não justifiquem a produção de desigualdades.

Ao contrário da forma como aprendemos a compreender o cotidiano, como um *tempoespaço* homogêneo, harmonioso, linear, previsível, de repetição e mesmice, passamos a percebê-lo como *tempoespaço* de embates, contradições, tensões, conflitos, de pluralidade, desconhecimentos, heterogêneo, complexo. No qual diferentes performances, invenções são colocadas em ação. Em sentido certauniano, seriam as *mil e uma maneiras de caça não autorizadas*.

No processo de *ensinaraprender* a ler e a escrever, corremos o risco de que nossas práticas não se articulem ao uso social da leitura e da escrita. Podem ficar muito distanciadas das experiências de vida e de linguagem das crianças, onde o objetivo central da ação alfabetizadora se reduz à identificação de fonemas e grafemas que precisam ser “ensinados” (transmitidos) e “aprendidos” (memorizados), em um determinado *tempoespaço* escolar.

Assumirmos a *rede de subjetividade* que somos para a discussão do conhecimento, faz suspeitarmos da ideia de que existem alunos e alunas com *dificuldades* ou *problemas de aprendizagem*, uma vez que tais condições não podem ser atribuídas ao sujeito de forma isolada.

Na dimensão da tecedura em rede, o conhecimento não é uma propriedade ou uma característica do indivíduo no singular, isolado no *tempoespaço*. O conhecimento é tecido pelos sujeitos em suas condições de vida, através da existência das relações entre esses praticantes, sujeitos complexos e encarnados com diferentes possibilidades de conhecimento.

Assim, no lugar da ideia de *dificuldade* ou *problema de aprendizagem*, que não se sustenta em uma perspectiva de *rede de subjetividade*, pode-se pensar na ideia de *possibilidades de conhecimento*.

Cada aluno e aluna, cada professora e professor encontra-se inserido em diferentes contextos de vida e não há como desconsiderar

Não se deve acreditar que a questão da complexidade só se coloque hoje em função dos novos progressos científicos. Deve-se buscar a complexidade lá onde ela parece em geral ausente, como, por exemplo, na vida cotidiana (MORIN, 2007, p. 57).

Estamos considerando a ideia de possibilidades também como potencialidades do imprevisível, do não conhecido e controlado. Nesse sentido, não estamos nos valendo de projeções utópicas idealizadas ou da ideia de futuro como predestinação. As possibilidades aqui defendidas são as do presente, do vivido, não dadas, mas possíveis, nos aproximando da ideia de utopia positiva de Edgar Morin (FERRAÇO, 2006, p.

que suas possibilidades de conhecimento estão relacionadas às relações estabelecidas entre esses contextos. A história de vida dos sujeitos não está descolada dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais existentes. E tais contextos precisam ser levados em conta quando assumimos as *artes de saberfazer ensinoaprendizagem*. Por isso os alunos e alunas não podem ser responsabilizados unicamente pelos resultados advindos desse processo.

Dessa forma, os atendimentos individualizados praticados no cotidiano escolar durante o ano de 2010 poderiam se aproximar de momentos nos quais tentamos ampliar as possibilidades de conhecimentos, as redes de *saberesfazeres* das professoras, coordenadoras pedagógicas e, principalmente, das alunas e dos alunos.

As redes de *saberesfazeres* tecidas pelos praticantes do cotidiano escolar fazem-nos acreditar que, por mais idealistas que possamos ser, professoras e professor, por mais que acreditemos em um futuro promissor para a educação praticada no Bom Pastor, não há uma possibilidade de projeção consensual, de um ideal comum a ser alcançado com a mesma intensidade por todos. A *rede de subjetividade* que tecemos se desdobram em múltiplas direções, entrelaçam diferentes interesses, performances, invenções, expectativas, desejos, necessidades.

Por outro lado, a *rede de subjetividade* que formamos nos alerta para as necessidades que se colocam na ordem do dia, do hoje vivido, ou seja, a utopia da educação deixa de ser apenas projeção, uma busca que se coloca no futuro para se tornar algo do presente. Por isso, o que me interessou nesta tese foi *desinvisibilizar* o que aconteceu nessa escola, como aconteceu e quais praticantes estavam envolvidos nesses acontecimentos.

Tomando o processo de alfabetização sob o princípio do *pensamento complexo*, ler significa decifrar o escrito e (re)construir sentidos. Ler, ao mesmo tempo, é misturar e separar, separar e misturar as letras, sem o predomínio de um termo sobre o outro, porque a relação entre o todo e as partes não se resume à soma das partes, visando à

Para mim, há duas utopias, que chamarei de utopia positiva e negativa. O que é a utopia negativa? É a utopia que promete um mundo perfeito, em que todos se reconciliam. Um mundo sem conflitos, um mundo de harmonia. Ora, esse mundo é impossível e o desejo de realizá-lo é atroz. A utopia negativa é a idéia de perfeição. Não há perfeição na terra. Mas se não há o mundo admirável [...] podemos esperar por um mundo melhor. Então, há utopias positivas. O que é uma utopia positiva? É uma utopia que diz que algo pode se realizar, mas que, atualmente, parece impossível. Por exemplo, a paz na Terra (MORIN, 2012, n.p).

O pensamento complexo é, pois, essencialmente o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de reunir, de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto (MORIN, 2008, p. 191).

constituição do todo. A palavra, a frase e até mesmo um texto são entendidos aqui como o todo, sendo mais do que a soma das letras, das partes que os constituem.

O processo de ler e escrever é complexo e exige conhecimentos simultâneos, complementares e inter-relacionados, sem exclusões. De acordo com o *paradigma de simplificação*, a ordem é compreendida como repetição, mesmice, constância em oposição à desordem, compreendida como caos, irregularidade, “bagunça”, ou seja, desvio em relação a uma organização necessária e eficiente. Todavia, em uma lógica diferente deste paradigma, há o *paradigma da complexidade*, o qual se apresenta com os traços da ordem, desordem, da ambiguidade, da incerteza, constituindo um emaranhado de inter-retroações, de solidariedade entre os fenômenos.

A partir dessa reflexão, vemos que *ensinaraprender*, enquanto processo complexo, não poderia advir somente de uma prática cotidiana, alicerçada pela ordem, certeza, regularidade, constância, uma vez que enquanto um tecido *complexus*, além desses elementos, nossa prática também se alicerça na incerteza, na descontinuidade, nas irregularidades e em possíveis *ainda não saberes*.

Em meio a essas reflexões, destaquei outro fragmento de momentos de atendimentos individualizados praticados pela professora Lígia a um aluno e uma aluna do 4º ano A.

Lígia: _Hoje vamos jogar joguinho de montar palavras.

Os dois alunos: _Oba!

Lígia: _A palavrinha que a gente tiver dúvida, a gente pode olhar no dicionário, tá?

Rodrigo: _Igual ontem?

Lígia: _Igual ontem. Eu vou por uma letra aqui, a letra que eu sortear ó... do rato. Vocês vão montar palavrinhas que comecem com R, mas não pode ser a figurinha que está na cartinha e também não pode ser nome de gente, tá?

Rodrigo: _Tem que ser nome de animal?

O paradigma da simplificação é um paradigma que põe ordem no universo, e expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução) (MORIN, 2007, p. 59).

A complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo (MORIN, 2007, p. 13).

Lígia: _Ou animal ou...

Rodrigo: _Objeto?

Lígia: _Objeto, coisa que a gente usa ou verbo... tá bom? Ôpa, ôpa? O que é isso aqui? O que está escrito aqui?

Rodrigo: _Orelha.

Lígia: _Orelha. Como é que escreve orelha?

Rodrigo: _O...

Lígia: _O-re-lha. Rodrigo, que letrinha que está faltando?

Tatiana: _Que letra que está faltando aí?

Lígia: _O-re-lha. Lembra que a gente viu o sonzinho: lha. L-H-A. Abelha. Galinha. Olha a diferença entre os dois, NHA e LHA, LHA.

Tatiana: _Nha, lha. O-re-lha.

Lígia: _O NH não é galinha?

Rodrigo: _Ga-li-nha.

Lígia: _NHA, NH. LHA, LH. Que sonzinho é esse aqui? NH forma? NHA, nha. E o LH?

Rodrigo: _Lha.

Lígia: _Lha, isso mesmo. E se eu colocar o NHO?

Rodrigo: _Nho.

Lígia: -Nho, nho. O L? Lho. Isso. Agora vamos com E. Lhe, lhe. Lhe, tá? O LH é lhe, lha. Com NH é nha, nho. Tá bom? Aí fica assim, ó: o-re...

Rodrigo: _Lha.

Lígia: _Lha.

Tatiana: _Você trocou o L por N. Se fosse um N aqui, ficaria o-re-nha.

O ensinoaprendizagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, pois estimula, cria e ativa processos internos de desenvolvimento que, no âmbito das interações e interlocuções com outros, podem, posteriormente, ser transformados em aquisições

internas das crianças. Logo, os processos de *ensinoaprendizagem* colocam em movimento os processos de desenvolvimento, criando *zonas de desenvolvimento proximal*.

A partir deste conceito, Vygotsky nos convida a investir nos *conhecimentos potenciais* dos alunos e alunas, ao invés de nos *conhecimentos reais*, já consolidados. A mediação de professores e professoras através de instruções, demonstrações, pistas, indicações, sinalizações são fundamentais para favorecer a criança a fazer de forma independente o que até então só consegue fazer com a ajuda de terceiros.

Nossas redes de *saberesfazeres* são tecidas a partir do mergulho na realidade cotidiana, abertos às possibilidades de diálogos, de tecer/destecer/retecer a partir de uma compreensão dos múltiplos *temposespaços de ensinoaprendizagens*.

Continuando esta discussão acerca do significativo papel do outro no processo de *ensinoaprendizagem* de todas e todos nós, estejamos na condição de docentes ou discentes, trago à baila o fragmento de mais uma atuação mediadora da professora Lígia com um aluno e uma aluna, em um momento de atendimento individualizado.

Lígia: _ Aqui Wallace, o que é essa figura? Vamos ajudar ele Valéria? Você sabe? O que será que é?

Wallace: _Dinossauro. D... dinossauro é DE?

Lígia: _Não sei, qualquer coisa a gente pode olhar no dicionário. Se você tiver dúvida Wallace você olha no dicionário. Olha só, vamos ouvir como é que escreve: dinossauro. Quer ajuda Wallace? A tia te ajuda. Vamos olhar no dicionário junto com a tia, vem cá. Começa com que letrinha essa palavra?

Wallace: _D.

Lígia: _D. Não precisa chorar Wallace. A tia vai olhar aqui, ó. D... o que será que vem depois do D? Dinossauro. 17

Wallace: _I.

Lígia: _I, vamos ver aqui. Olha aqui, a tia ajuda. Se você não sabe escrever, a tia está aqui para te ajudar, tá? DI depois... aqui ó, olha só. Como é que escreve?

O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento (...) o aprendizado deve ser orientado para o futuro, não para o passado (VYGOTSKY, 1989, p. 99-100).

Só aos poucos as crianças começam a duvidar da própria escrita, a suspeitar do próprio "erro", perguntando e procurando adequar sua escrita à escrita convencional. As crianças começam a perceber a necessidade da convenção para a leitura dos próprios textos (SMOLKA, 1998, p. 75).

Walace: *_A, B, C, D. Assim tia?*

Lígia: *_A-be-lha. Ur-so.*

Valéria: *_Eu tô com dúvida para escrever urso, vou olhar no dicionário.*

Lígia: *_Pode olhar. Você me ajuda e eu te ajudo. A-be-lha, muito bom Wallace, isso aí. Quer ajuda Valéria? Começa com o quê?*

Valéria: *_Com U.*

Lígia: *_U, e depois do U? Vem o... vamos ver aqui.*

Valéria: *_R.*

Lígia: *_Urso. Vem o...*

Valéria: *_R.*

Lígia: *_R. UL, UM. UM, vou passar... UR. UR, o que você acha que vem depois Vitória? Urso.*

Valéria: *_C.*

Lígia: *_C? Então vamos ver... U,R... ué, não tem nada com URC no dicionário.*

Valéria: *_É "S".*

Lígia: *_Vamos ver se é com S então? URS... ursa, ainda não é o urso. Urso.*

Walace: *_Não falei que era com S?*

Lígia: *_Vamos colocar o S aí. Isso aí*

Walace: *_Não falei, é o S.*

Valéria: *_Ô tia pode escrever aqui?*

Lígia: *_Pode, continua aí. Isso, isso, muito bom. O recreio de vocês é que horas?*

Walace: *_Três e dez.*

Lígia: *_Tatu e índia. Índia... tatu...*

Walace: *_ Assim tia?*

Lígia: *_ Índia. Como é que será que escreve Valéria?*

Valéria: *_Ele escreveu ídia.*

Lígia: *_Ídia. Como será que ele tinha que ter escrito?*

Valéria: *_Tem um N.*

Lígia: *_Onde?*

Valéria: *_Ali.*

Lígia: *_Lembra que a tia falou do som... campo, tanto, índia, tem que ter o enezinho? Aqui ó, quer ver? I, depois do I vem o que Valéria? In, in, o que faz esse sonzinho?*

Valéria: *_N.*

Lígia: *_Isso. Aí vem o D, ó... índia. D... dia... I. Isso, índia. Letrinha E.*

Valéria: *_Sem ser elefante. Ah, já sei. Nome de uma cerveja.*

Wallace: *_Cadê o E?*

Lígia: *Eskol. Isso aqui é o que? O que é Eskol?*

Valéria: *_É uma cerveja.*

Lígia: *_É uma cerveja. Mas a cerveja Skol, escreve assim ó. Vê aqui, deixa a tia te mostrar... Skol. Mas do jeito que você escreveu, se a gente colocar uma letrinha aqui...*

Wallace: *_Já sei. Escola. Tia, olha aqui.*

Lígia: *_Ótimo! Pronto, gente. Agora vocês podem ir para a sala de aula, que daqui a cinco minutos começa o recreio de vocês. Amanhã a gente vai jogar cartinha. Não precisa guardar o material porque a tia vai guardar, obrigada.*

O diálogo entre professora, aluna e aluno se faz presente. Os praticantes assumem posturas de sujeitos mediadores do processo de *ensinoaprendizagem*, uma vez que atuam em diferentes momentos como pares mais avançados, dialogando e favorecendo o *ensinoaprendizagem* do outro.

O aluno Wallace, no ano de 2010, estava matriculado na turma do 4º ano A do Ensino Fundamental, porém ainda apresentava algumas dificuldades nos processos iniciais da escrita, confundindo letras em vários momentos ou mesmo omitindo-as quando na produção de seus textos. Os atendimentos individualizados favoreceram o

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se o opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existencia e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. [...] O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito (FREIRE, 1987, p. 16).

desenvolvimento da autoconfiança desse aluno acerca de seus *saberes-fazer*s, o que repercutiu, significativamente, em suas produções escritas na sala de aula e em sua relação com seus pares, com as professoras e com o professor da Escola Municipal Bom Pastor. Alguns momentos de enfrentamento e de afastamento que Wallace demonstrava para conosco foram substituídos por seu sorriso, simpatia, auxílio na confecção de murais e solidariedade para com todas e todos.

Graciele: _O Wallace está super feliz com a Lígia atendendo ele às quintas-feiras. Ele veio para cá numa alegria, numa satisfação. Ele foi até a Inês e agradeceu a ela pessoalmente, deu um abraço, pela ajuda que a Lígia está dando a ele.

Mônica: _Que bonitinho.

Graciele: _A mãe dele está super satisfeita com a escola. A Lígia tem mandado recado para ela, a Roberta tem escrito coisas no caderno, a mãe está lendo... A família está mobilizada, entendendo que a gente quer ajudar... e ele sabe.

Mônica: _Ele tem uma letra linda e se interessa pelas atividades, entendeu? Mas quando é para ele fazer sozinho, ele fica inseguro, começa a me chamar toda hora na mesa dele.

Graciele: _Roberta, nós estamos falando do seu aluno. Com o Wallace está envolvido.

Roberta: _Ele está muito melhor, envolvido, mais confiante. Eu estou adorando ele.

Olhar para traz e refletir sobre nossas *artes de saber-fazer* os atendimentos individualizados, me aproxima do pensamento de Alves (2002), o qual elucida que a formação de professoras e professores não se tece, verdadeiramente, por acumulação de cursos e treinamentos, somente, mas também, e talvez com maior frequência, através de um trabalho de reflexão crítica sobre as suas práticas e de (re)criação permanente de sua identidade profissional, o que sempre está acontecendo.

Daí porque ao longo desta pesquisa venho ressaltando a importância dos diferentes *saberes-fazer*s docentes, compreendendo-os

não somente oriundos de nossas formações teóricas, mas, fundamentalmente, de nossas experiências.

O saber da experiência é aquele que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, a partir do momento que deixamos de ser apenas sujeitos da informação, da opinião, do saber, do julgar, do poder, do querer, para sermos sujeito mais próximo a um território de passagem ou como um lugar de chegada ou, até mesmo, como um espaço do acontecer. O sujeito da experiência seria aquele indivíduo receptivo, disponível e com abertura aos diferentes e inusitados acontecimentos.

À medida que fui sendo capaz de narrar ao outro as histórias das professoras e do professor tecidas na Escola Bom Pastor, fui dando curso ao fluxo de minha experiência que se constituiu em memória, que fortaleceu e uniu as mulheres e o homem em uma história comum que os identificou como tais.

Ao narrar ao outro nossas experiências, ao mesmo tempo em que tramei uma memória comum, transformei o outro e me transformei, consolidando um movimento de urdidura feita de fios comuns e de fios esgarçados, lugar de transformações.

Débora Vidal: _Esse caderninho é seu. Esse caderno chama caderno de caligrafia. Esses movimentos são os movimentos corretos da letrinha cursiva. Essa letra é muito útil. Nós usamos a letra maiúscula para nome de pessoas, de lugares, quando vamos começar uma frase, né? Parágrafo... lembra que a tia fala: "Parágrafo", é com letra maiúscula. O seu sobrenome... Então, esse caderno tem duas linhas, uma linha fina e uma linha grossa. O movimento da letra A começa na linha fina. E depois, ela vai lá no final da linha grossa e desce na linha fina. Esse é o movimento correto. Quer ver? Pega aqui. Ele sobe, faz uma volta e desce, essa é a letra?

Luciana: _A.

Débora Vidal: _A, e o B? Onde começa o movimento dele? É em cima, não é? Aí desce, volta na mesma linha, chega no meio faz uma voltinha e fecha. Essa é a letra?

Luciana: _B.

[...] é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se 'ex-põe'. É a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2002, p. 25).

Guardião da memória, o narrador, ao mesmo tempo que transforma experiência e vida em poesia, garante e constitui a memória. Celebra em voz os feitos na presença de ouvintes que compartilham das histórias e que, ao se manifestarem com olhares e gestos, criam elos – uma espécie de magia que instaura no momento da criação. As palavras vão dando sentido às histórias de vida, aos feitos. As experiências se constituem em palavras, e as palavras em memória que é partilhada no percurso do tempo, instituindo uma tradição fundada na palavra transmitida de pai para filho (PARMIGIANI, 2007, p. 64).

Débora Vidal: _B. Depois você vai fazer a letra?

Luciana: _C.

Débora Vidal: _Então, faz o movimento para a tia ver. Isso! Importante, a letra tem que encostar na linha, está vendo? É importante encostar na linha.

Invertendo a máxima aprendida de que “é preciso ver para crer”, (VON FOERSTER *apud* OLIVEIRA, 2007), na tecedura deste fio, no qual contei fragmentos de algumas histórias que experienciamos nos atendimentos individualizados, procurei fazer o constante exercício de não me fechar em crenças preestabelecidas a respeito do que posso encontrar na realidade *pensadasentida* e pesquisada. Procurei cada vez mais, durante esta escrita, “crer para ver”, abrindo-me à possibilidade de (re)aprender, como uma tentativa de romper com nós górdios de nossas redes de *saberesfazeres* reguladores, visando a aceitar nossas possibilidades e limites e, porque não dizer, nossos diferentes e antagônicos conhecimentos regulatórios e emancipatórios.

Perante nossas contradições, inseguranças e práticas tecidas sob fios, ora hegemônicos, ora contra-hegemônicos, considerei importante trazer para este texto o episódio do aluno Douglas, sob a mediação do professor Alex responsável pela disciplina de Teatro e da professora Débora Vidal nos atendimentos individualizados a este aluno.

Conheci o professor Alex no ano de 2004, quando naquela ocasião atuava como professora substituta da Faced/UFJF responsável pela disciplina Psicologia da Educação e ele cursava a licenciatura em Geografia. Durante o semestre em que convivemos, Alex foi um dos discentes daquela turma mais interessado pelas questões sobre o *ensinaraprender*; pelas questões em torno das práticas pedagógicas e avaliativas adotadas em sala de aula. Neste período, ficamos bastante próximos devido à cumplicidade de nossas concepções educacionais. Entretanto, ao final do semestre letivo, fomos cada um trilhar o seu caminho e, felizmente, em 2010 nos reencontramos. Este reencontro aconteceu justamente quando fui chamada à sala da direção para ser

apresentada ao recém-chegado professor de Teatro, em substituição à professora Érica.

Quando entrei na sala, ele logo me viu e exclamou: “É minha professora!” Foi maravilhoso! Senti um reconhecimento, não somente de minha identidade, mas de minha prática pedagógica tecida juntamente com ele e com a turma do curso de Geografia naquele segundo semestre de 2004. Sorrímos um para o outro e não conseguimos esquecer nossa satisfação de agora podermos trabalhar juntos em um diferente *tempoespaço*, de agora podermos retomar fios que havíamos iniciado a urdir no passado. Fios estes que se somariam a outros, aos fios tecidos em nossa prática cotidiana, com outros sujeitos, nos levando a tecer uma diferente trama.

Alex ficou responsável por três aulas semanais de Teatro nas turmas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Logo no início do trabalho deste profissional, toda a equipe diretiva da escola, bem como as outras professoras, percebeu seu compromisso ético e político para com a educação. Este professor desde o início demonstrou bastante afinidade com os objetivos de uma Escola de Educação em Tempo Integral, pois seu trabalho sempre focou a formação humana de nossos alunos e alunas, levando em consideração o sujeito em sua integralidade, que pensa, age, sente.

O professor em nenhum momento de sua prática cotidiana reproduziu perante nossas crianças *pobres* um olhar em termo de *falta*, conforme vários autores afirmam existir perante as crianças da periferia brasileira. Pelo contrário, sua forma de compreender os *não saberes* do aluno Douglas, assim como todos os alunos e alunas, foi na perspectiva de *ainda não saberes* abrindo à sua mediação pedagógica um horizonte de possibilidades de teceduras de conhecimentos, e dentre eles, a alfabetização desse aluno.

Atendendo ao planejamento pedagógico que havíamos feito conjuntamente com as professoras de Música, Dança, Artes e Biblioteca Itinerante, para o Circuito de Leitura, Alex, inicialmente, procurou conhecer os alunos e alunas do 3º ano acerca de suas proximidades com

O professor Alex sempre esteve envolvido com o Teatro desde a sua infância. Aos 18 anos fez uma avaliação e recebeu o registro junto ao Sindicato dos Artistas. De acordo com as normas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, a contratação de professores e professoras para a área de Teatro exige formação superior em cursos de licenciatura somada à apresentação de certificados de comprovação de cursos de Teatro com pelo menos 120 horas.

a linguagem teatral. A partir daí, definiu que o aluno Douglas deveria representar o personagem principal da peça teatral cantada “Os três porquinhos”. Porém, ao final da aula, na qual distribuiu os personagens entre os discentes foi surpreendido com a seguinte afirmação de Douglas: “_Professor, eu não sei ler como vou fazer esse personagem?”.

O professor, conforme me contou, ficou muito surpreso com aquela afirmativa do aluno, pois não imaginava que um aluno já no 3º ano ainda não soubesse ler e logo disse ao aluno: “_Douglas, é só você decorar essas falas. Eu tenho certeza que irá conseguir. Você é o aluno mais talentoso da turma e este papel é ideal para você”.

Alex saiu da sala e logo que me viu pelos corredores da escola, me contou o episódio ocorrido. Eu então, contei a ele que Douglas chegou à escola no ano de 2009, com um histórico de retenção e evasão escolar, prejudicando, consideravelmente, seu processo de alfabetização.

Após nossa rápida conversa “de corredor”, tivemos a ideia de nos atendimentos individualizados com este aluno, a professora Débora Vidal adotar o texto da peça teatral como o gênero textual utilizado para a alfabetização deste aluno.

Dançarina disfarçada de arquivista (CERTEAU, 1994), trouxe para essa arte de contar histórias, os atendimentos individualizados feitos pela professora Débora Vidal ao aluno Douglas.

Apesar de estar matriculado na turma do 3º ano, Douglas ainda não estava alfabetizado. Nos anos anteriores, teve um histórico em outra escola de evasão e repetência e, chegou ao Bom Pastor no ano de 2009. Apesar de Douglas *ainda não saber* organizar as letras em prol da leitura e da escrita, foi selecionado pelo professor Alex para representar o personagem principal em uma peça teatral cantada “Os três porquinhos” que seria apresentada na escola a uma escola visitante na ocasião do Circuito de Leitura criado pela Secretaria de Educação.

Débora Vidal estabeleceu a mediação do *ensinoaprendizagem* de Douglas tomando como texto base a própria peça teatral. Na

Pensar o processo ensinoaprendizagem na perspectiva da emancipação em vez da regulação implica aprender a lidar com a incerteza, a dúvida, a provisoriamente de muitas de nossas incompreensões e até com a impossibilidade de tudo explicar. Implica, sobretudo, a necessidade de exercitarmos uma prática pedagógica mais dialógica, de modo que possamos, de modo compartilhado, refletir, duvidar, estudar, indagar sobre o vivido cotidianamente na escola, buscando ampliar e complexificar nossas compreensões de modo que se criem alternativas pedagógicas favoráveis à alfabetização de todas as crianças e não apenas de alguns ou da maioria (SAMPAIO, 2008, p. 57).

perspectiva do *pensamento complexo*, os princípios da disjunção, de conjunção e de implicação são constitutivos do processo de ler e escrever. Logo, decifrar ou atribuir sentido, separar ou misturar, identificar ou ler, noções vistas e compreendidas como antagônicas, devendo aparentemente se repelir simultaneamente, pelo *princípio dialógico* passam a ser compreendidas como indissociáveis e indispensáveis para a compreensão da ação alfabetizadora.

O termo dialógico quer dizer que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade: daí vem a ideia de “unidualidade” que propus para certos casos; desse modo, o homem é um ser unidual, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo (MORIN, 2008, p. 189).

Assim como esses fragmentos destacado nesta escritura, vários outros foram tecidos no interior dessa escola durante o ano de 2010 e em outros *tempoespaços*. Notei, na condição de narradora dessa história, que o colocar-se disponível para trabalhar com as diferentes crianças, vendo-as e compreendendo-as como sujeitos capazes e potentes, significou para elas e suas famílias, a presença de alguém reconhecendo, valorizando e incentivando seus esforços, competências e *saberes e ignorâncias*.

Acompanhando as crianças dos atendimentos individualizados, no decorrer do ano letivo, fui observando que estes momentos funcionavam como um *tempoespaço* de respeito aos diferentes ritmos de *ensinoaprendizagem*, um *tempoespaço* de construção de autoconceito positivo. Como *águas que se vão insinuando em toda parte e que só se tornam perceptíveis os efeitos* (CERTEAU, 1994), os atendimentos individualizados foram as trilhas que conseguimos abrir na selva escura.

Por conhecer as crianças mais de perto, nos Conselhos de Classe, as professoras dos atendimentos individualizados – Lili, Debora Vidal e Lígia – sempre ressaltavam os *saberesfazeres* dos alunos e alunas e também seus *ainda não saberes*. Explicitavam, detalhadamente, o modo como essas crianças estavam tecendo seus conhecimentos e seus diferentes ritmos de *ensinoaprendizagem*.

Para as crianças, as professoras que faziam os atendimentos representavam “uma figura de apego, fornecendo-lhes os nutrientes afetivos essenciais para que se desenvolvam e aprendam” (CYRULNIK apud SAMPAIO, 2008, p. 61).

Esses fragmentos fazem parte de histórias que não têm início e, também, não terminam nos momentos presenciados ou eleitos nesta pesquisa como “princípio e fim”. As situações aqui *desinvisibilizadas* estabelecem uma relação com um determinado contexto muito mais

amplo e complexo. Contexto este que foi se (re)significando nas teceduras das práticas cotidianas, através de uma inter-relação complexa entre parte e todo.

Tomando o cotidiano escolar enquanto um *tempoespaço* de complexidade, exige que reconheçamos a relatividade de interpretação dos diferentes acontecimentos destacados e, portanto, a busca em trazer para esta escritura as perspectivas de diferentes praticantes.

4.4 Invenção da biblioteca itinerante

Até o ano de 2010, a Escola Municipal Bom Pastor não possuía espaço físico que pudesse ser organizado como biblioteca escolar. Aliás, o espaço físico desta escola, é bastante reduzido e verticalizado, principalmente em se tratando de uma escola de educação em tempo integral. No decorrer dos anos, as professoras, professor e direção da escola sempre demonstraram muitos incômodos com nosso espaço físico reduzido, principalmente por não termos uma biblioteca e salas de aula para as disciplinas especializadas como Música, Dança, Teatro, Artes. Várias reuniões foram feitas com a SE em prol de novas propostas que pudessem ampliar nosso espaço físico, apesar de não conseguirmos obter avanços.

Desde quando chegamos à Escola Bom Pastor no ano de 2006, momento no qual esta instituição de ensino foi inserida no Programa Escola de Educação em Tempo Integral, demonstrávamos inconformismo pela ausência de espaço físico para organizarmos uma biblioteca. Perguntávamo-nos frequentemente: como tecer a educação em tempo integral sem um cantinho para organizar nosso acervo literário? Sem condições de colocarmos todos os livros à mostra e com fácil acesso aos discentes e docentes da escola?

Até que no ano de 2010, a professora Leila foi encaminhada pela SE através de contrato temporário, mas ficou como excedente. Então, em uma tarde do mês de fevereiro, sentaram na sala da direção Leila, Inês, Clarice, Ana Cláudia e eu e, durante uma conversa, surgiu a *invenção* de uma biblioteca itinerante. Como faríamos isso? Através da aquisição e adaptação de dois carrinhos de supermercado que fossem manuseados e organizados por Leila e que deveriam fazer visitas periódicas às salas de aula. Foi assim que *astuciosamente* passamos a ter uma biblioteca e uma bibliotecária.

Ainda nessa tarde, começamos a pensar onde iríamos adquirir os carrinhos. Primeiro, pensamos que poderíamos solicitar a doação de dois carrinhos a uma grande rede de supermercados de Juiz de Fora. Na conversa expusemos à secretária Rose que o ofício de pedido da doação deveria constar que se tratava de uma escola pública, cujos carrinhos iriam passar a funcionar como biblioteca itinerante. Conhecendo o poderio da rede de supermercado, consideramos que nosso pedido seria aceito prontamente.

Lamentavelmente, passados quase um mês que Inês entregou pessoalmente o ofício e que reforçou o pedido, não obtivemos resposta. Para dizer a verdade, não obtivemos resposta até os dias de hoje. Então, ao final do mês de março e sob a afirmativa de Inês: “_Tem coisa que não dá para esperar senão o trabalho não desenvolve”, compramos dois carrinhos de supermercado em uma loja especializada em artigos comerciais. O valor de cada carrinho foi de trezentos reais.

Como os utensílios, os provérbios ou outros discursos são marcados por usos; apresentam à análise as marcas de atos ou processos de enunciação; significam as operações de que foram objeto, operações relativas a situações e encaráveis como modalizações conjunturais do enunciado ou da prática; de modo mais lato, indicam portanto uma historicidade social na qual os sistemas de representações ou os procedimentos de fabricação não aparecem mais só como quadros normativos mas como instrumentos manipuláveis por usuários (CERTEAU, 1994, p. 82).



Essa *arte de saberfazer* permite *desinvisibilizar* como os praticantes do cotidiano, *usam as regras e os produtos* com suas riquezas e dificuldades, sua criatividade e singularidades (CERTEAU, 1994). Em suas práticas cotidianas, além do organizável, possível, quantificável, em função do que nelas é repetição e estrutura, vão produzindo um jogo de lances de acordo com as ocasiões, definindo diferentes modos de *usos* e de *consumo*.

Assim como há *maneiras de saberfazer*, existem também *maneiras de utilizar* que são tecidas em redes de ações reais, que não são e não podem ser mera repetição da ordem social preestabelecida. Podemos dizer que a tecedura das redes de práticas sociais se dá através de *usos, consumos e táticas* dos praticantes, que inserem na ordem vigente, as várias *maneiras de saberfazer*, com criatividade e pluralidade. Em suma, *a tática é a arte do fraco, é “dar um golpe” ao senso da ocasião*.

Produtoras desconhecidas, poetas de nossos negócios (CERTEAU, 1994), traçamos *trilhas indeterminadas*, que aparentemente pareciam desprovidas de sentido porque não eram coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde nos movimentávamos.

Diferentemente das *estratégias* que postulam um tipo específico de saber, o qual sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio, as *táticas* são procedimentos que valem pela pertinência que dão à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos.

Naquele momento eu não percebi, mas agora consigo visualizar que criamos alternativas de organização curriculares que, em vez de extinguir ou silenciar as experiências em curso, ajudaram na legitimação de *temposespaços* múltiplos de *ensinoaprendizagem*.

Na biblioteca itinerante, Leila iniciou o desenvolvimento de várias ações: *Contação de histórias* quinzenais, feita, em princípio pela personagem vovó Cotinha, criada e representada por esta própria

Sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder (CERTEAU, 1994, p. 101).

professora, com o intuito tornar o momento da contação de história ainda mais mágico. *Sacola Mágica*, sendo que cada sala de aula possuía uma sacolinha com vários gêneros literários e que ao final de semana era levada para casa por um aluno ou aluna, devendo estes ler com seus familiares e depois registrar o momento de leitura em família no caderno de memórias. *Viva a Leitura!* que era uma caixinha bem colorida com vários gêneros literários, montada para cada sala de aula, que ficava à disposição dos alunos e alunas durante as nove horas diárias na qual permaneciam na escola. *Biblioteca itinerante* que eram visitas quinzenais feitas a todas as salas de aula, pelos carrinhos de supermercado adaptados, para a leitura individual ou coletiva do acervo literário da escola e *empréstimo de livros* e de material didático às professoras e professor.

Transcrevi o fragmento de uma conversa que aconteceu em uma tarde de junho, quando por volta das três horas da tarde, fui à sala das professoras e do professor tomar café e lá estavam Leila, Lígia e Clarice. A conversa estava boa e eu perguntei se podia ligar o gravador. Todas disseram que sim. Disseram que estavam conversando sobre o trabalho da Leila na biblioteca itinerante, e então, eu entrei na conversa.

Graciele: _Então, chegando agora, no meio da conversa, eu pergunto: “Leila, como está o seu trabalho?”

Leila: _Eu estou me sentindo um pouco sem referência. Tipo assim, eu vejo uma coisa com você, aí outra pessoa me dá outra ideia... Eu defino uma coisa com você: “Ah, Leila faz desse jeito. Vai ficar legal. O que você acha?” Aí eu acho: “Ah, tá, legal”. Aí vem outra pessoa: “Leila é melhor você fazer de outra maneira. Serve desse jeito aqui?”. Entendeu, porque eu estou me sentindo assim... Penso: “A quem eu vou agradar”? “A quem eu vou recorrer?”

Graciele: _ Sabe o que eu acho, vamos pensar. O principal ponto para mim é vocês estarem à vontade para falar o que vocês estão pensando. São vocês que primeiro têm que planejar suas ações. E você tem liberdade para dizer: “Não Fulana, eu estou trabalhando assim, assim, assim, na perspectiva assim, assim e assado”, entendeu?

Leila: _Eu pensei assim agora. Daqui para frente, vamos supor, você me deu uma opinião, eu gostei... aí vem outra, eu vou dizer:

“Ah, não. A Graciele já me deu uma opinião, eu gostei da dela e já estou fazendo”. Porque aí...

Graciele: _Também tem os alunos. Você que vai saber como a turma está respondendo ou não ao seu trabalho.

Leila: _A questão do trabalho, eu tenho sentido uma resposta muito grande dos alunos, eles estão adorando.

Clarice e Graciele: _Nós também!

Leila: _Eles estão adorando. Hoje até já me cobraram porque a vovó Cotinha não veio. Aí eu falei para a Tia Clarice que não consegui incorporar a personagem da vovó Cotinha sem os apetrechos. Eu não consegui, não estou conseguindo mudar a voz...

Lígia: _Faz voz de senhora.

Leila: _Não consigo.

Clarice: _Mas eu acho que de repente descartar o personagem não é viável.

Graciele: _Em algumas turmas...

Lígia: _Porque eles estão gostando da vovó Cotinha.

Leila: _Eu falei que a vovó Cotinha está gripada. Eu falei isso para a Clarice, não estou encarnando legal a vovó Cotinha, sem o cabelinho branco... Com aqueles apetrechos que você encarna a personagem.

Clarice: _Mas Leila, você está vendo envolvimento dos alunos com o seu trabalho?

Leila: _Eu estou sentindo assim. Principalmente da turma do 3º ano e do 4º ano A. O 4º ano B também?

Graciele: _Lá é a caixa do livro de leitura?

Leila: _É. Porque as contações de história lá não são legais.

Graciele: _Por que não são? Eles falam demais? É isso?

Leila: _Eles falam muito e... alguns se interessam, Ana Letícia, aí tem que destacar, né? Se interessa. Lúcia...

Clarice: _Michel?

Leila: _Michel? Mais ou menos.

Graciele: _Yago?

Leila: _Muito falante também. Jonas, Yago, Fabiano não me dão trabalho porque eu já trabalhei com eles. A Sara... Catarina... Teve um dia que eu fui contar história lá, aí eu falei assim: “Gente, eu adoro vir contar história aqui, porque a Sara tem uma carinha tão receptiva às minhas histórias.” Ela ficou sem graça. Porque ela pensou que eu ia reclamar da fisionomia dela. Mas eu falei: “Nossa! Ela fica tão feliz quando eu venho contar história aqui. Olha a carinha dela”.

Graciele: _Agora, você chegou a comentar isso que você sentiu com a Miriam? Eu acho legal. Eu acho legal você dizer isso, trocar ideia com a professora referência.

Leila: _No dia que teve essa questão com a Sara, eu acho que Miriam estava dentro da sala.

Graciele: _Ela viu você falar?

Leila: _Eu acho que sim, deve ter visto. Ela podia até estar fazendo alguma coisa, mas quando alguém faz uma fala assim, a pessoa direciona o olhar. Agora lá no 4º ano A, o que atrapalha um pouquinho é o Wallace. Mas você dá uma cortada nele...

Graciele: _E no 2º ano?

Leila: _Da tia Rosamélia? Eles gostam também. Eles são falantezinhos, mas é por causa da dinâmica, porque de repente tem a história, eu conto a história e depois peço para fazer um desenho... aí dá aquela dispersada. Mas enquanto eu estou contando a história eles estão prestando atenção, eles gostam, adoram!

Graciele: _E na turma do 1º ano?

Leila: _Da tia Zaine? Quando eu conto história lá eles gostam. Prestam muita atenção. E agora, eles cobraram a vovó Cotinha, gostaram muito da vovó.

Essa conversa acerca da proposta da biblioteca itinerante que Leila concordou em assumir, com sua invenção e performance, permitiu perceber as dificuldades encontradas pelos mais diversos fatores no cotidiano escolar.

Foram muitos os desafios, principalmente, para Leila: assumir um trabalho que ainda não havia desenvolvido; criar uma personagem para a contação de histórias e depois ter dificuldades para encená-lo; ser surpreendida com “cara feia” de alguns alunos e alunas e não conseguir silêncio, quando a contação de história exigia; propor a Sacola Mágica, mas tomar ciência que algumas professoras e/ou professor, num

primeiro momento, disseram gostar da proposta, mas que no decorrer do processo não fizeram o *uso* e o *consumo* conforme suas expectativas. Todas estas dificuldades fazem parte do cotidiano escolar, que é tecido em rede, no qual vários fios são trançados, destrançados, outros ficam de fora, deixam pontas, que podem parecer não tecer esta trama.

A *arte de saberfazer* o cotidiano escolar advém dessa capacidade que os praticantes têm de inventar um conjunto novo a partir de um acordo preexistente e de manter uma relação formal não obstante a variação de elementos, por isso tem muita afinidade com a produção artística. *Seria uma inventividade incessante de um gosto na experiência prática* (CERTEAU, 1994).

Assim como alguém que passeia pelo bairro (MAYOL, 2008), a prática do cotidiano escolar é portadora de diversos sentidos, como a tecedura de planejamentos que repercutiram em *astúcias* de praticantes; sentir que estava desagradando em seu *saberfazer*; insegurança perante várias possibilidades de trabalho.

Esta seria as condições de entendimentos para as ações dos sujeitos do cotidiano: exercem e burlam a ordem por meio de *astúcias sutis e de táticas silenciosas* (CERTEAU, 1994). Ao contrário de alienação existe resistência. No lugar da limitação há criatividade. Ao invés do conformismo encontramos subversão.

Na última semana de aula do ano de 2010, já no mês de dezembro, eu estava conversando com a Leila sobre o trabalho da biblioteca itinerante e ela fez a seguinte reflexão acerca de seu trabalho:

Leila: _No decorrer do meu trabalho, eu fui fazendo testes. O que deu certo numa sala, eu não podia aplicar na outra sala porque às vezes não dava certo. Então, uma atividade que, por exemplo, numa sala ia muito bem, na outra ninguém tinha interesse. Eu pude perceber o seguinte, não existe uma receita de bolo que você vá aplicar para todas as salas. Numa você vai colocar uma pitadinha de sal, na outra você vai ter que colocar de repente um... como é que chama o que eles colocam? Uma baunilhazinha, que aí vai agradar a todo mundo. O outro de repente, você tem que colocar até um glacê em cima do bolo. A grosso modo. Para a biblioteca itinerante funcionar nas turmas, eu tive que estudar a turma, para depois eu planejar o trabalho e

[...] a caminhada de quem passeia pelo bairro é sempre portadora de diversos sentidos: sonho de viajar diante de uma certa vitrine, breve sobressalto sensual, excitação do olfato sob as árvores do parque, lembranças de itinerários enterradas no chão desde a infância, considerações alegres, serenas ou amargas sobre o seu próprio destino, inúmeros “segmentos de sentido” que podem vir um tomando o lugar do outro conforme se vai caminhando, sem ordem e sem regra, despertadas ao acaso dos encontros, suscitadas pela atenção flutuante aos “acontecimentos” que, sem cessar, se vão produzindo na rua (MAYOL, 2008, p. 44).

dar certo. No início não deu certo com todo mundo. [...] Eu tento ser uma boa professora, eu não sou uma boa professora, eu tento ser. E nesse tentar, poderia até ter aparecido mais coisas. Mas eu analiso que apareceu quando eu consegui criar identidade com a biblioteca itinerante. Foi o meu primeiro trabalho com esse tipo de atividade. Então, eu aprendi muito, mas se eu tivesse que fazer, eu faria um pouco mais.

Identificar as dificuldades encontradas na invenção da biblioteca itinerante constituiu em um caminho possível para a ampliação das alternativas para as professoras e o professor. Assumir os limites e as dificuldades encontrados nos permitiu um papel formador de nós mesmos, significando um processo de formação continuada não burocratizado e compreendendo as professoras e o professor na condição de sujeitos passivos, conforme nos cursos de “reciclagem” ou capacitação.

Ouvir Leila contar as histórias da biblioteca itinerante, nos permitiu adentrar no fluxo de suas experiências e de sermos capazes de lhe *dar conselhos*. De fizermos sugestões para a continuação de sua história. Apesar de parecer antiquado, *dar conselhos* é possível quando as experiências são intercambiadas. *O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria* (BENJAMIN, 1994).

A institucionalização de *temposespaços* destinados à troca de experiências, como os sucessos e as angústias que as caracterizam, pode contribuir decisivamente para a ruptura dos modelos idealizados de ação pedagógica e a consequente viabilização de alternativas realistas e condizentes com as diversas e complexas realidades locais, criando condições de realização e sendo um dos aspectos da luta pela tecedura de alternativas pedagógicas coletivas e emancipatórias.

Numa perspectiva de horizontalidade nas relações entre os diversos saberes-fazeres, podemos considerar que atuamos em realidades diversas e complexas, buscando garantir as aprendizagens dos nossos alunos e alunas da melhor maneira possível e o conjunto desses fazeres é uma das bases possíveis para pensarmos reformulações nas práticas (ALVES, 2002, p. 74).

4.5 Performances, traduções da Orientação de Estudos

Neste fio, as práticas foram interpretadas enquanto *encarnadas*, pois constituíram as ações dos praticantes nos seus *saberesfazeres* cotidianos, nas *táticas* com que resistem às *estratégias* do poder proprietário, como nos ensinou Certeau (1994). Narrei nossas experiências para deixar rastros, para tecer um elo entre os homens e as mulheres. Refleti como fomos criando a vida, conhecimentos, valores, crenças, modos de usar diferentes do instituído ou dos manuais, saídas para situações difíceis ou fáceis.

Dei ênfase à invenção da disciplina Orientação de Estudos (OE) oferecida aos alunos e alunas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã.

Por que foi criada/inventada essa disciplina? Inês, antes de ser eleita como diretora da escola atuava como secretária escolar e durante três anos estabeleceu bastante contato com os pais e mães de alunos e alunas. Comumente, ouvia reclamações das mães e pais dizendo que seus filhos e filhas haviam saído da Escola Bom Pastor, mas que ficaram retidos no ano seguinte em outra escola. Os pais e mães algumas vezes questionavam o processo de alfabetização praticado pela escola, pois diziam que suas crianças já estavam grandes, mas não sabiam ler e escrever com desenvoltura.

Conhecendo essa exigência das famílias, durante o período em que fez campanha para o cargo de direção escolar, Inês propôs a criação da disciplina Orientação de Estudos para que pudesse intensificar o processo de alfabetização dos alunos e alunas na escola, bem como auxiliá-los em seus estudos, tendo em vista que não possuíam a prática de estudar em casa.

A proposta da disciplina OE feita por Inês foi bem aceita pelas famílias dos alunos e alunas durante a campanha para a direção escolar,

bem como pelas professoras que consideravam fundamental garantirmos a alfabetização de todos os alunos e alunas na escola, principalmente em um contexto de educação em tempo integral.

Dessa forma, a disciplina OE foi implantada no primeiro ano de administração da Inês, em 2009, sendo oferecidas três aulas semanais para as turmas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Contudo, as performances, traduções e invenções da prática cotidiana da disciplina OE tecida pelo professor em 2009, abriu espaço a essa disciplina. Extrapolou a simples configuração de “reforço” ao processo de alfabetização dos alunos e alunas, para se configurar como um espaço de cultura.

A disciplina ganhou autonomia e foi desenvolvida em conformidade com os temas geradores definidos para o ano de 2009, além de explorar temas relevantes para cada turma, como por exemplo na turma do 5º ano do Ensino Fundamental priorizou a discussão sobre educação sexual tendo em vista que a disciplina de Ciências estava estudando o corpo humano e as funções dos diferentes sistemas orgânicos.

Ao final do ano de 2009, eu e Inês participamos do “*Seminário das Escolas Municipais: analisando os resultados do Proalfa e planejando as ações para 2010*”, organizado pela SE, com o objetivo de oportunizar às escolas o (re)planejamento de suas ações em prol da alfabetização de todos os alunos e alunas.

Neste evento, foi-nos apresentado o “baixo desempenho” de 48% dos nossos alunos e alunas das duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, o que significava que quase metade dos alunos e alunas do 3º ano não obtiveram êxito nas questões propostas pelo Proalfa, cujo objetivo era avaliar o nível de alfabetização dos discentes.

Ao ter admitido a complexidade do real, me afastei do pensamento simplificador fortemente marcado por hipóteses, dados estatísticos, linearidade, classificação, exclusão do sujeito em relação ao objeto, neutralidade pretendida em busca de leis gerais e da afirmação de certezas e realidades imutáveis. A esse respeito, as avaliações

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) criou, em 2005, o Programa de Avaliação do Ciclo Inicial de Alfabetização (Proalfa), para verificar os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos da rede pública estadual e de escolas municipais. Essa ação, que também conta com o apoio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed) da Universidade Federal de Juiz de Fora, decorre do reconhecimento da importância das avaliações na produção de informações para uma interferência mais eficaz nos processos educacionais, para a formação continuada dos professores e para a elaboração e implementação de políticas por parte dos gestores públicos e escolares (CEALE, 2011, n.p).

externas em larga escala objetivam uma compreensão mais global do mundo e, neste caso, da realidade escolar. Porém, ao fazer isso, tais políticas avaliativas abdicam da pluralidade e da diversidade, dentre outras especificidades da realidade concreta cotidiana.

Pensar o cotidiano e erguê-lo à condição de *temposespaços* privilegiados de produção de conhecimentos, crenças e valores, considerando-o de modo complexo, implica que sejamos críticos às práticas de políticas de avaliações externas. Nesse entendimento, vale dizer que sempre temos que desconfiar dessas políticas que padronizam e homogeneizam nossas escolas, professores e professoras, alunos e alunas sempre em busca da suposta possibilidade de compreensão da realidade escolar e, porque não dizer, em prol da busca pela “melhor qualidade”. Inês e eu, durante todo o evento de divulgação do resultado do Proalfa, ficamos muito atentas às padronizações e classificações que advêm destas políticas de avaliações externas. Até chegamos a conversar sobre isso, mas nosso intuito era compreender um pouco mais a respeito de nossa escola, numa tentativa de estabelecer o diálogo entre os dados quantitativos e os conhecimentos qualitativos acerca de nossos processos de alfabetização.

Chegamos desse seminário sabendo que um alto percentual de alunos e alunas do 3º ano, praticamente a metade deles, não se saíram bem nas questões propostas pelo Proalfa.

No mesmo período em que recebemos esses resultados, juntamente com as professoras e professor fizemos uma avaliação dos trabalhos desenvolvidos durante o ano de 2009. Foi quando conversamos com a professora responsável pela disciplina de Informática e constatamos o comprometimento dessas aulas, advindos, principalmente, do excesso de discentes em cada computador, aliado ao espaço físico reduzido do Laboratório de Informática.

Foi, então, que somando essas duas questões – Proalfa e Informática – decidimos de no ano de 2010 ampliarmos as aulas de OE para cinco aulas semanais ao invés de três.

[...] a enquête estatística só “encontra” o homogêneo. Ela reproduz o sistema ao qual pertence e deixa fora do seu campo a proliferação das histórias e operações heterogêneas que compõem os patchworks do cotidiano. A força de seus cálculos se deve à sua capacidade de dividir, mas é precisamente por essa fragmentação analítica que perde aquilo que julga procurar e representar (CERTEAU, 1994, p. 46).

No ano de 2009, a Escola Municipal Bom Pastor teve duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental.

Ao final de 2009, fomos capazes de visualizar o que antes, na reunião pedagógica de dezembro de 2008, não conseguimos ver. Naquela ocasião, achamos que a inserção de uma disciplina à nossa organização curricular deveria significar a retirada de outra, uma vez que não poderíamos ampliar o tempo de permanência diário dos alunos e alunas na escola.

Já nessa ocasião, a *estratégia* adotada para ampliar de três para cinco aulas semanais a carga horária dessa disciplina e não ampliar a carga horária de nossos alunos e alunas foi coincidir duas aulas de Orientação de Estudos com a disciplina de Informática.

A divisão dos discentes em duas disciplinas, durante duas horas semanais, favoreceu o acesso destes aos dez computadores do Laboratório de Informática e possibilitou à disciplina OE ter, pelo menos duas aulas semanais em cada turma com grupos menores de alunos e alunas, a fim de garantir maior proximidade entre a professora e os discentes, criando um *tempoespaço* diferenciado, em prol de ampliar as possibilidades de conhecimento de todos e todas.

Os discentes passaram a ter cinco aulas semanais de OE, sendo que destas cinco, duas aulas geminadas eram em horários coincidentes com a disciplina de Informática. Como os alunos e alunas foram divididos? Pensamos em seguir a lista alfabética inscrita no diário de classe, de modo que metade da turma fosse encaminhada para a aula de OE e a outra metade para a aula de Informática.

Sempre conversávamos que o processo de alfabetização, principalmente em uma escola de educação em tempo integral e que possui turmas da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, deveria ser responsabilidade de todas as professoras e professor da escola, tendo em vista que todos deveriam se assumir enquanto alfabetizadores. Também sabíamos que além da disciplina OE, havia no interior das salas de aulas professoras responsáveis pelo *ensinoaprendizagem* da disciplina de Língua Portuguesa. Entretanto, naquele momento pensamos em uma ampliação das aulas semanais de OE de modo que pudesse favorecer também o trabalho da disciplina de

Informática. Com relação às outras disciplinas no interior das salas de aula, considerávamos que no decorrer do ano letivo, poderíamos ir desenvolvendo um trabalho de problematização de nossas práticas pedagógicas em prol do processo de alfabetização. Algumas dessas ações foram os fios puxados nesta techedura.

As duas professoras de OE receberam as orientações pedagógicas para o desenvolvimento de seus trabalhos, inclusive tiveram acesso ao texto encaminhado à SE que justificava as duas aulas de OE coincidentes com as aulas de Informática. Todavia, no mês de abril, recebemos um e-mail da SE definindo “o que seria” e “o que não seria” o Laboratório de Aprendizagem, que algumas escolas da rede municipal de ensino ofereciam para alunos e alunas considerados com dificuldade de *ensinoaprendizagem*.

Pensamos que aquelas orientações poderiam nos ajudar a sistematizar ainda mais nossa proposta pedagógica para a OE e conversamos sobre o assunto.

Inês: _Bom, vamos pensar na questão do OE. Clarice, recebemos esta orientação da SE dizendo “O que é e o que não é” o projeto Laboratório de Aprendizagem que acontece em várias escolas. Eu e Graciele pensamos em refletir sobre esta orientação para definirmos “O que é e o que não é” a nossa Orientação de estudos. [Lendo: O que é o Laboratório de aprendizagem e o que não é o laboratório de aprendizagem? Trocas significativas entre os sujeitos com diferentes ritmos de aprendizagem]. Eu entendo que isso, na OE, é fundamental. Eu não sei o que vocês pensam.

O uso do [] expressa momentos em que estávamos lendo as orientações da Secretaria de Educação acerca do Laboratório de Aprendizagem.

Clarice: _Então... [Lendo: com diferentes ritmos de aprendizagem].

Inês: _Com diferentes ritmos de aprendizagem. Por quê? Aquele aluno, no agrupamento em sala de aula, aquele aluno que está bom, ele pode ser um mediador com certeza.

Graciele: _Como um par mais avançado.

Clarice: _A linguagem.. a proximidade é...

Inês: _Então, eu acho que isso é um ponto. [Lendo: Espaço de investigação.] Acho que isso é outro ponto. Investigação...

Clarice: _Isso nós fizemos nas Avaliações Diagnósticas.

Inês: _Justamente. [Lendo: A dinâmica distinta da sala de aula], entendeu?

Clarice: _Procurando outros recursos, outras metodologias.

Graciele: _Numa dinâmica bem diferenciada.

Inês: _Bem diferenciada da sala de aula. Outro ponto que eu acho que é importante aqui: [Lendo: Disposição de dificuldades, de dúvidas, de receio]. É um espaço dessa exposição. É um espaço dessa troca, dessa interação entre sujeitos.

Graciele: _Vejam este item: [Lendo: Espaço para reconstruir ou construir conceitos e significados que não foram construídos nos anos anteriores].

Inês: _Isso também, com certeza. É... [Lendo: Privilegia o ritmo de cada aluno e mobiliza os melhores recursos].

Graciele: [Lendo: Recuperação da auto-estima].

Inês: _É, recuperação da estima...

Graciele: _Agora o que o Laboratório de Aprendizagem não é.

Inês: _Aí o que ele não é. [Lendo: Espaço destinado à repetição de atividades de sala de aula]. Isso com certeza.

Clarice: _Se não deu certo, tem que procurar outros mecanismos.

Inês: _Com certeza, repetição de atividade de sala. Com certeza. [Lendo: Espaço de jogar e brincar sem ter exatamente um porquê e um para quê]. Com certeza. Agora esse item aqui que eu tenho dúvida. Eu não concordo muito que nosso OE não pode avançar. Eu pus até uma observação.

Graciele: _Mas Inês, o que está dizendo aqui, em minha opinião, com o termo “reforço” é reforçar o que está sendo trabalhado na sala de aula. O OE não é isso. É uma disciplina que contribui com a alfabetização. Ele não é reforçar o que a professora está dando em sala de aula.

Inês: Sim... É porque muitas vezes o reforço aponta assim.

Graciele: _É... aí o que acontece com o reforço, é só mais um tempo repetindo exatamente o que a professora está fazendo dentro da sala. Não mudando a linguagem, as metodologias, o menino não aprende.

Inês: _Não está diversificando a metodologia.

Clarice: _Por isto estamos solicitando a compra de alfabeto móvel, grupos menores, porque teremos que criar recursos

diversificados. Por isso que eu estou separando essas coisas coloridas aqui. Esse alfabeto móvel emborrachado, colorido. Coisas mais diferentes e atraentes. Às vezes, a OE vai ter que entrar com umas coisas assim para ver se isso atinge os alunos.

Graciele: _Inês, isso é o que eu e Clarice estamos pensando.

Clarice: _Você está entendendo? Estamos achando que a OE deve ir por este caminho...

Graciele: _Então, Inês você entendeu o OE? A ideia é não repetir a aula dada em sala.

Clarice: _Por exemplo, uma coisa, outro recurso didático que eu usava muito na alfabetização... os dados. Eu trouxe só aqueles ali porque é matemática, mas família silábica nos dados. Em jogos, as crianças quanto mais, sentando em grupo, quantas palavras elas conseguem montar com aquelas possibilidades de dois dados ou três dados.

Graciele: _Então, podemos construir.

Clarice: _A gente podia junto com as meninas, com a Mônica e Débora [professoras de OE], fazer estratégias diferentes, de forma lúdica para trabalhar com os meninos. Tem outras coisas também que eu posso trazer, que eu trabalhava na alfabetização dos meninos. Precisamos começar a construir umas coisas diferentes.

Graciele: [Lendo: Espaço para orientar os deveres de casa]. Era isso que a Inês queria que o OE fosse. Eu sempre fui contra. Está vendo, o Laboratório de Aprendizagem não é isso.

Clarice: _Concordo. Isenta. Aí a professora fica corrigindo um dever dado por uma outra professora. E outra coisa, a própria professora não tem aquela percepção na correção do dever, de como está a criança e como é que está o nível de acompanhamento em casa.

Clarice: _Porque é bom você falar “pai seu filho está assim...” Eu sempre mando recadinhos para os pais, quando eu sinto que eles estão fazendo os deveres das crianças. “Pai, o dever é para ser feito pela criança”. Quer dizer, eu acho que é o momento do dever de casa.

Graciele: _Então, o que é o nosso OE. O nosso OE é isso daqui. Agora, como que nós vamos fazer isso?

Clarice: _Estratégias de ação, a gente vai ter que ter. Por exemplo, a compra de alfabeto móvel, de mais livros de literatura infantil, assinaturas de revistas.

Graciele: _Gente, e a aula com a turma toda?

A utilização do alfabeto móvel – em letras maiúsculas e minúsculas, em letras de imprensa e cursivas, acrescidas dos elementos de pontuação e acentuação – amplia não só o conhecimento do sistema da escrita, como possibilita o desenvolvimento léxico e fonético, necessários no processo de alfabetização. Sair do uso restrito do lápis e papel e utilizar o alfabeto concreto, tridimensional e/ou o alfabeto impresso em letras individuais (em madeira ou cartão) ou o conjunto de sílabas da língua portuguesa é uma ótima alternativa para construir a imagem das letras – a composição dos fonemas e a relação fonema/grafema (LIMA, 2006, p. 30-31).

Inês: _Aí, aí, um momento...

Graciele: _É a leitura?

Clarice: _Vai ser...

Inês: _Um momento da leitura e um momento da escrita. Tem que ter os momentos.

Clarice: _Produção de textos.

Graciele: [Lendo: A aula tem que ter: escrita, leitura, momento da música, poesias, parlenda, quadrinhas e ouvir histórias]. Então, no dia que ela [professora de OE] estiver com a turma toda.

Inês: _Cria o momento da parlenda.

Graciele: _Ela pode fazer isso.

Inês: _Ela pode através da parlenda, criar o momento da leitura e o momento da escrita. Quem que me mostrou uma parlenda de aluno, gente? Muito legal aquela produção.

Graciele: _Então, o que teremos que fazer? A Clarice e eu precisamos sentar com as professoras e replanejar isso.

Inês: _Mas então, voltando, retomando para finalizar o OE. Deu para vocês anotarem a estrutura das aulas?

Graciele e Clarice: _Deu.

Inês: _Ok? Então ótimo.

Graciele: _Eu vou digitar tudo o que nós três conversamos aqui e passar para as meninas.

Clarice: _Esse planejamento vai exigir que as professoras de OE replanejem suas aulas, montem outra estrutura.

Inês: _Vamos ver como isto vai se desenvolver...

Conhecimentos e significados iam sendo tecidos em rede. Inês, Clarice e eu íamos formando-nos professoras à medida que parávamos para (re)planejar nossas ações e orientações para as professoras e professor.

No cotidiano escolar, experienciamos vários momentos democráticos, nos quais todas tinham vez e voz, todas opinaram, disseram como pensavam e como achavam que poderia ser. Talvez

nossa ideia, parando para escrever e tentar compreender, fosse que a disciplina OE não se constituísse como mais uma proposta curricular que criou uma nova disciplina. Clarice, Inês e eu, desejávamos que a OE se configurasse como um campo de estudo e de práticas tecidas por múltiplos conhecimentos *prácticosteóricos*, que se relacionam de forma complexa e transversalmente.

Conhecemos o modo como a SE sistematizou as orientações para a atuação do Laboratório de Aprendizagem (LA) das outras escolas da rede e pensamos que algumas orientações poderiam contribuir para orientar nossa disciplina de Orientação de Estudos.

Entretanto, havia uma grande diferença na organização dos LA e da disciplina de OE. O primeiro era oferecido por algumas escolas como um projeto extracurricular, somente para aquelas crianças consideradas com *dificuldades de ensinoaprendizagem*. Já a disciplina de OE inventada na Escola Municipal Bom Pastor era uma disciplina oferecida a todos os alunos e alunas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Objetivamos fazer nosso próprio *uso e consumo* das orientações do LA para refletir e (re)planejar, principalmente, aquelas aulas de OE que eram coincidentes com a disciplina de Informática e que as professoras de ambas disciplinas ficavam com um grupo menor de alunos e alunas.

Nessa ocasião, ainda não havíamos criado/inventado os atendimentos individualizados e, dessa forma, ainda planejávamos que a disciplina de OE pudesse ampliar as possibilidades de conhecimento dos alunos e alunas no processo de alfabetização através do trabalho com os temas geradores bimestrais e definidos anualmente.

Trabalhando com uma quantidade menor de alunos e alunas, as professoras poderiam fazer da disciplina de OE também um *tempoespaço* de investigação do *ensinoaprendizagem* dessas crianças, a fim de desenvolver dinâmicas diferenciadas daquelas praticadas na sala de aula, com diferentes recursos pedagógicos e metodologias.

Estávamos planejando e considerando que a disciplina de OE não poderia se configurar apenas como mais uma aula de Língua

Portuguesa, adotando as mesmas *estratégias* praticadas pelas professoras referência em sala de aula.

Para que pudéssemos favorecer a atuação das professoras considerando essas orientações, Clarice e eu solicitamos que Inês comprasse mais dois aparelhos de sons, alfabetos móveis, livros variados de literatura infantil, coleções literárias. Também vimos que teríamos que, juntamente com as professoras, planejar as aulas de OE e construir materiais pedagógicos diferenciados para a prática desse trabalho.

Por outro lado, Inês, Clarice e eu praticamos um planejamento de gabinete, quando a direção e coordenação da escola sentaram e planejaram as ações que deveriam ser executadas pelas duas professoras de OE (Mônica e Débora Vidal). E, se minha intenção foi *desinvisibilizar os saberes-fazeres* tecidos no cotidiano da Escola Municipal Bom Pastor, não posso deixar de refletir que, como coordenadora, pratiquei esses momentos.

Como narradora dessa experiência, refleti que esse fragmento identificou o lugar de poder instituído ocupado pela coordenação e direção escolar, presente no cotidiano das escolas e, neste caso, da Escola Municipal Bom Pastor. Retomei nossas afirmativas: “*Eu vou digitar tudo o que nós três conversamos aqui e passar para as meninas. Esse planejamento vai exigir que as professoras de OE replanejem suas aulas, montem outra estrutura. Vamos ver como isto vai se desenvolver...*” e pergunto: será que por algum momento consideramos que aquilo que estávamos planejando seria exatamente executado? Será que desconsideramos as professoras enquanto sujeitos praticantes que constroem *rotas de fugas* (CERTEAU, 1994) ao poder instituído? Será que, ingenuamente, não sabíamos que os sujeitos sempre irão fazer diferentes *usos e consumos*, devido às suas diferentes formas de apropriação e que para toda *estratégia* advinda do poder instituído haverá sempre *mil e uma táticas* em ação? Será que pensávamos que é possível seguir uma só bússola?

Momentos como esse narrado anteriormente, em que sentaram Inês, Ana Cláudia [estava ausente na conversa anteriormente transcrita] Clarice e eu foram constantes durante o ano de 2010. Aos nossos olhos, eram momentos nos quais planejávamos nossas ações, falávamos, opinávamos, expúnhamos nossos *saberesfazeres e ignorâncias* em prol de tecer constelações de conhecimentos.

Também houve vários momentos em que os planejamentos pedagógicos partiram, inicialmente, das professoras e do professor, para então serem compartilhados com as coordenadoras e, então, chegarem à direção e vice-direção. Como também houve momentos em que os planejamentos pedagógicos foram gestados pelas professoras e/ou professor juntamente com Clarice e/ou eu e, então, foram compartilhados com a direção e vice-direção da escola. Houve ainda, momentos em que as professoras e/ou professor socializaram suas propostas de planejamentos pedagógicos somente com a direção e vice-direção e, posteriormente, estes chegaram à Clarice e a mim.

Após esses recorrentes momentos, as coordenadoras sentavam com as duas professoras, para então, definirem o planejamento pedagógico e visualizar o que seria ou não viável. Era um momento no qual íamos passando por processos de (re)formulações daqueles planejamentos iniciados pela equipe administrativa, tendo em vista que as professoras traziam seus diferentes *saberesfazeres* que somados aos nossos, modificavam a tecedura da trama.

Mônica: _Porque eu sou assim Graciele, eu vou... não sei se eu estou certa ou errada, mas é a minha maneira. Eu vou até certo ponto que eu vejo que deu, mas tem hora que eles não aguentam mais. Principalmente se eu ficar lá duas horas direto. Está entendendo? Porque a criança cansa.

Graciele: _Claro, claro.

Mônica: _Principalmente na minha matéria, que é de leitura, de escrita, vamos fazer... vamos fazer... Eles falam que a gente escreve muito. E às vezes eles já vem da Roberta e já escreveram muito, entendeu? Então cansa. Aí o que acontece? Às vezes, por exemplo, o almoço deles é meio dia, aí dez para o meio dia, eu já dei conta de cumprir meu planejamento. Aí eles param. Eles têm

Não há critérios absolutos nem monopólios de verdade. Cada saber é portador da sua epistemologia pessoal. Nestas condições não é possível seguir uma só bússola. É preciso avaliar a possível contribuição de cada uma em diferentes áreas, ou momentos ou para diferentes objectivos. A distância relativa em relação aos guias é um factor de consolidação da vontade. As escolhas permanentes resultam de que nenhuma intervenção no real, a partir de um só tipo de conhecimento, tem acesso à realidade toda. A existência de múltiplas bússolas faz com que a vigilância epistemológica se converta no mais profundo acto de auto-reflexividade (SANTOS, 2006, p. 165).

uns joguinhos na sala e eles pedem: “Tia, a gente pode jogar?” As meninas gostam muito de ler, as revistas da caixa “Viva a Leitura!”. Elas gostam muito de ler. Eu falo: “Tudo bem, pode jogar. Só vira a cadeira”. Quando é dama, às vezes eles me chamam: “Tia, pode comer?” Umass coisas assim. E quando dá o horário do almoço eu falo: “Vamos guardar para subir para o almoço”. Quando chegamos do almoço já são meio dia e meia, uma coisa assim. Aí eu mando todo mundo escovar os dentes. E eu fico da porta da sala de aula olhando porque assim dá para eu olhar a sala e o banheiro.

Graciele: _Ô Mônica, você acha então que está dando certo a nossa intenção?

Mônica: _Está. Está sim. No segundo ano estou trabalhando com musiquinha. Todo dia estou trazendo uma musiquinha, conto uma história. Conteí a história de cada letrinha, que eu tenho um livro lá. Conteí a historinha do B, aí do B eu canteí uma musiquinha, quatro versos no quadro. Eles tinham que cantar. Eles riram, fizeram... foi muito engraçado. Do cachorrinho com a letra C, eles até foram para o chão. Saíram do lugar, foram para o chão, fazendo au-au, igual cachorrinho. “Ele faz au-au”. Deixei eles fazerem. Brincaram, foi mais ou menos assim que eu trabalhei. Aí da musiquinha eu tireí as palavras que começam com a letra C. Aí o que eu fiz? Fiz uma interpretação oral com eles, então quem fazia aquela função na frase, que eu nem lembro mais qual era. Depois eu pegueí os verbos, dos verbos eles tinham que fazer frases, mas não podiam ser as frases do texto. Tinha que ser outras frases. Por exemplo, se o cachorrinho corre, não podia ser o cachorrinho, tinha que ser outro sujeito. Aí eles começaram a fazer as frases. Foi muito legal. Muito cansativo, assim, ao extremo. Muito. Muito mesmo. Mas deu certo. No segundo dia, para não ficar tudo igual, eles não fizeram as frases sozinhos, nós fizemos as frases coletivas, para não cansar tanto. E a ideia hoje já é fazer separado, cada um fazer a sua frase e eu corrigir individualmente. Foi desse jeito que eu trabalhei.

Graciele: _E nas outras turmas?

Mônica: _No terceiro ano e quarto ano A, eu já dei um texto maior, que tinha que ler e interpretar. Foi uma mini poesia. Eu fui mais ou menos por esse caminho.

Em outro momento, eu conversei com a professora Débora Vidal o que Clarice, Inês e eu pensamos sobre a Orientação de Estudos e ouvi sua forma de pensar, planejar e praticar essa disciplina:

Débora Vidal: _Eu acho que podemos trabalhar com pequenos textos. No ano passado quando eu era professora referência do terceiro ano eu trabalhei com textos pequenininhos, lembra?

Graciele: _Lembro.

Débora Vidal: _Eu tomava a leitura deles todo dia. Com esses textos pequenininhos. Com enfoque na pontuação, tanto que tem uns que lêem e já sabem. A dificuldade está muita, sabe? Eu estive na sala de aula agora, dei um ditado com palavras simples. O F da Lara é um J. E o aluno Paulo foi muito bem.

Graciele: _Que ótimo Débora, que ótimo.

Débora Vidal: _Ele adorou. Elogiei demais ele, coloquei bilhetinho, aí ele mostrou para todo mundo na sala. O alfabeto ele sabe todo, só o X, ele olha o X e confunde com o Y. mas é coisa momentânea. Eu pedi ele que passasse o dedo por cada um, ele passou, no movimento certo, observando ele fazer o movimento. Tanto que muitas letrinhas ele faz o movimento certinho, certinho.

Graciele: _Eu tenho pensado como podemos melhorar nosso trabalho. Como podemos ajudar nossos alunos trabalhando melhor.

Débora Vidal: _Que ótimo essa nossa conversa. Porque as pessoas ficavam inseguras. Às vezes eu falava da forma que eu estava agindo dentro da sala de aula... eu chegava até perto de você... E as vezes falava com alguma colega, até mesmo para ouvir, com a intenção assim: “Vou falar para ouvir se está certo, se não está.” Porque às vezes eu me cobrava muito: “Estou trabalhando dessa forma tão... tradicional. Será que eu estou pecando?” Mas acho que eu estava insegura. Igual eu entrei na turma da Miriam agora, eu olhei o caderno deles de português e olhei a última aula que a Miriam deu. Eu olhei o último trabalho e vi que ela trabalhou o V e o F. Aí eu dei o ditado em cima daquelas palavrinhas, separação de sílabas, para estar dando sequência, entendeu? Porque o que eu entendi, o que me ajudou muito foi essa questão da sequência. Até mesmo sem querer a gente fica preocupada com planejamento, no que vai dar na outra aula, outra atividade e a questão da sequência é muito importante. Isso aí que eu acho que é fundamental. A informática pode estar trabalhando junto com a gente. Acho que vai ser muito legal.

Na tecedura do cotidiano escolar, caminhávamos em busca do *ensinoaprendizagem* dos alunos e alunas. Na maioria das vezes compartilhávamos de um mesmo sentimento, a solidariedade de preocupações em nossas *artes de saberfazer* a Escola Municipal Bom

Pastor. Em outras, demonstrávamos inseguranças e formas diferenciadas de planejar, sentir, olhar e praticar o *ensinoaprendizagem* nessa escola.

4.6 Consumidores, produtores do Circuito de Leitura

Foram vários os momentos em que sentamos para sistematizar ações, práticas, em prol de um trabalho coletivo que pudesse ser compreendido enquanto uma proposta político pedagógica de nossa escola.

Ao me aventurar a *desinvisibilizar* a complexidade de nossa prática cotidiana, que no seu curso foi passando por caminhos previstos e imprevistos sempre, quis registrar o dia em que me reuni com algumas professoras e com o professor para tecermos nossas *artes de saberfazer* o planejamento para o Circuito de Leitura. Meu interesse em contar essa história é por considerar que foi uma experiência coletiva que abriu caminhos para parcerias que permaneceram durante todo o restante do ano letivo de 2010. Foi ali, naquela manhã do mês de maio, dentro do Laboratório de Informática que começamos a tecer os primeiros fios para a tecedura de nosso conhecimento em rede.

Graciele: _Pessoal, eu marquei essa reunião para podermos planejar nossas próximas ações. Eu chamei a professora de Artes, Renata, que, assim como você Alex, é professora do Fundamental. A Sandra é professora de Música da Educação Infantil. Eu chamei a Rita, professora de Dança, mas neste horário ela não pode vir. E chamei a Leila, que é a nossa bibliotecária da biblioteca itinerante. A ideia é começarmos a pensar em projetos que tenham propostas coletivas, de um grupo maior, para ninguém ter que trabalhar sozinho. Sandra e Alex foram na segunda-feira no “Encontro de Artes” oferecido pela SE e trouxeram algumas propostas de trabalho. Você está indo, Renata?

Renata: _ Eu fui só no primeiro. No segundo eu não fui não, porque é à tarde e eu estou aqui dando aula.

Graciele: _ Nós liberamos o Alex para ir. Podemos fazer um sistema de rodízio e cada mês liberamos um de vocês, para sempre ter um representante da escola. A Sandra vai fora do horário de trabalho. Hoje, os dois vão passar para nós o que viram lá, para começarmos a pensar em propostas conjuntas.

Porque o trabalho que envolve o grupo, é um trabalho da escola, e não um trabalho isolado de somente um profissional, com uma única turma.

Sandra: _Eu entendi assim... que o Circuito de Leitura é um projeto inovador, está começando esse ano. É a primeira vez que eles estão fazendo esse projeto e eles estão muito empolgados. Eu e o Alex estamos mais, porque a gente viu que a gente estava... Parecia que era a única escola que já estava envolvida no projeto e que já tinha mais gente da escola na reunião. Porque deu a entender que tem escolas que não liberam. Aí me deu uma vontade de falar assim: “Na Escola Bom Pastor a diretora liberou”. Porque tinha nós dois da mesma escola, com a mesma posição, sabe?

Renata: _Quando eu fui à reunião, eles falaram que tem escola que não libera, que era para a SE mandar e-mail para a escola solicitando a liberação dos professores.

Graciele: _Aqui não vamos precisar disso, mas temos que criar uma dinâmica para ausentar vocês dois da sala de aula. Eu acho necessária a participação nessas reuniões porque vocês voltam cheios de ideias, de propostas, sugestões, para pensar no nosso fazer aqui. Claro que devemos pensar nessa dinâmica de como a escola funciona, não tem outro jeito, os alunos estão aqui e precisam ter aula, mas no máximo que pudermos, queremos que vocês participem.

São frequentes as contradições que tecem, destecem o cotidiano. Inicialmente, falei que precisaríamos fazer um sistema de rodízio para a participação das professoras e do professor nos encontros mensais de docentes que atuam na área de Artes nas escolas da rede municipal. Posteriormente, ainda nessa mesma conversa, foi dito que poderíamos criar uma dinâmica na escola que possibilitasse a ausência da professora Renata e do professor Alex, no mesmo dia e horário, para que pudéssemos participar do *GE Arte e Cultura*. As contradições fazem parte da complexidade humana e da realidade na qual estamos inseridos. Essa conversa contribuiu para que passássemos a organizar a rotina da escola, de modo que a professora e o professor fossem participar mensalmente dos encontros.

A Secretaria de Educação da rede municipal de ensino de Juiz de Fora oferece mensalmente vários cursos, encontros e processos de formação continuada, que envolvem diferentes áreas de conhecimento e

de atuação profissional. Anteriormente, refleti sobre a formação continuada oferecida pela consultora Elvira aos profissionais que durante o ano de 2010 atuaram na área da alfabetização, seja lecionando ou exercendo a coordenação pedagógica. Neste fio fiz menção ao *GE Arte e Cultura* que visa reunir mensalmente todas as professoras e professores que atuam na referida área, que no caso da Escola Municipal Bom Pastor são: Música, Dança, Teatro, Artes. Existe um grupo de formação continuada denominado *GE Dinamização da Leitura na Escola*, direcionado para as professoras e professores que atuam nas bibliotecas das escolas da rede municipal, que no caso de nossa escola é a professora Leila. No fragmento transcrito a seguir, Leila disse: “*Foi o que eles falaram na reunião, não precisa inventar nada para o Circuito de Leitura*” demonstrando que também havia participado dos encontros direcionados ao seu grupo de atuação.

Participar de processos de formação continuada são ações bastante significativas para a tecedura do cotidiano escolar. Os encontros mensais oferecidos pela SE permitem aos professores e professoras inquirirem sua própria prática na escola, tendo a oportunidade de refletir sobre esta em diálogo com outros profissionais que atuam em diferentes escolas. Conforme foi falado às professoras e ao professor: “*Eu acho necessária a participação nessas reuniões, porque vocês voltam cheios de ideias, de propostas, sugestões, para pensar no nosso fazer aqui*”. Sei disso porque senti isso na pele, quando participei dos mais diferentes *temposespaços* de formação, seja em congressos, seminários, assistindo palestras ou mesmo participando das aulas nas quais ocupei o lugar de aluna.

São momentos em que também tecemos o conhecimento e significados em rede. São oportunidades de refletir, questionar, afirmar nossos *saberes e ignorâncias*, mesmo aqueles processos de formação cujo discurso parece que mais nos distanciam do que nos aproximam.

No decorrer do ano letivo de 2010, fomos estabelecendo diálogos acerca das diferentes formações continuadas oferecidas pela SE e das quais participamos. Nas reuniões pedagógicas mensais

compartilhamos experiências sobre os cursos de formação. Também durante as conversas cotidianas entre Clarice e eu e, logicamente, nas várias conversas que tecemos com as professoras e o professor, momentos em que sentamos juntos para planejar nossas ações, nos quais partilhamos os *saberes-fazeres* advindos de processo de formação continuada.

Nem sempre as propostas de novas ações da SE eram, primeiramente, passadas para as coordenadoras pedagógicas ou direção da escola. Por exemplo, a proposta do Circuito de Leitura foi apresentada primeiramente à professora Leila no *GE Dinamização da Leitura na Escola* e ao professor Alex e à professora Sandra no *GE Arte e Cultura*. Clarice e eu ainda desconhecíamos o projeto, tendo em vista que naquele mês ainda não havíamos tido reunião de coordenadoras pedagógicas na SE. Fui percebendo a não centralidade na figura das coordenadoras pedagógicas ou diretora da escola dos projetos de trabalho propostos pela SE às escolas. A descentralização favorece a atuação das professoras e do professor como (co)responsáveis pelos processos de compartilhar ideias, propostas e novas ações e, porque não dizer, propor novas teceduras à trama.

Retomei o fragmento de nossa conversa exatamente de onde interrompi:

Sandra: _Eles entregaram esse planejamento aqui. O que o Circuito de Leitura pretende é o intercâmbio de ideias. Eles citaram aquela ideia do livro, de escolher um livro e por exemplo, trabalhar teatro em cima do livro. Citaram “Alice no País das Maravilhas”. Mas deixaram à vontade, qualquer tipo de literatura, até poesia, qualquer coisa. Eu até pensei, no dia do nosso Circuito de Leitura, que vai vir gente também da SE assistir, de fazer um varal aqui, porque você [se dirige à professora Renata de Artes] tem exposições maravilhosas. Por isso você tem que lembrar de guardar as produções.

Renata: _Eu estou fotografando.

Sandra: _Mas guarda esse material, vamos colocar esse varal na rua, mostrar a nossa escola...

Graciele: *_É isso mesmo, Renata. Os trabalhos dos alunos são belíssimos. Temos que valorizar a forma como você está expondo para valorizar mais o trabalho.*

Renata: *_Valoriza muito, podia tentar, mas é gastar material.*

Graciele: *_Não é gastar material. É valorizar o trabalho dos alunos e da professora.*

Renata: *_Com certeza.*

Leila: *_Foi o que eles falaram na reunião, não precisa inventar nada para o Circuito de Leitura. Vamos supor que eu trabalhei a reprodução de uma história contada, eu guardo pelo menos três produções. E na semana, nós expomos tudo, entendeu? Sabe o que a gente podia aproveitar? Aquelas árvores ali na entrada da escola para montar nosso varal.*

Sandra: *_Na semana que vai ser a nossa visita.*

Alex: *_Até porque nós podemos determinar o dia.*

Graciele: *_Isso que eu quero entender.*

Sandra: *_Do dia 30 de agosto ao dia 3 de setembro é a semana do Circuito de Leitura. Primeiro temos que nos inscrever, até 11 de junho.*

Alex: *_Até o dia 11 de junho é a inscrição com os horários que a gente vai... com o cronograma da escola... com a nossa programação.*

Sandra: *_Por exemplo, estamos todos aqui na quinta-feira, aí nós vamos escolher quinta-feira à tarde para ter o Circuito.*

Renata: *_Eles falaram que você não precisa participar da semana toda, você pode escolher apenas um dia.*

Graciele: *_O Circuito de Leitura é aquele projeto de irmos visitar uma escola e outra escola vir aqui. Como?*

Sandra: *_Deixa eu te explicar como que é ir a uma escola e uma escola vir aqui. Vai ser assim, na zona sul, eles vão escolher a escola mais próxima de nós. A escola Oswaldo Veloso é bem perto. Se eles se inscreverem. Aí eu perguntei: “Se a escola não tiver verba para ir de ônibus?” Aí ela falou assim: “Fala para a escola ligar para a SE”.*

Graciele: *_Então, temos que saber quem do nosso entorno está participando?*

Sandra: *_Eles [equipe da SE responsável pelo projeto] irão nos comunicar isso. Porque é o seguinte, não precisamos ir lá para*

apresentar o que a gente tem aqui não. Lá nós vamos levar um presente.

Alex: _Que é uma apresentação.

Sandra: _Que é uma apresentaçõzinha. Uma surpresinha. Mas não será a nossa apresentação do Circuito de Leitura, porque esta nós apresentaremos quando eles vierem aqui assistir.

Renata: _Vamos a uma escola assistir o que eles prepararam e vamos levar um presente.

Graciele: _Vou inscrever um dia para eles virem nos visitar.

Sandra: _De duas às quatro horas da tarde.

Benjamin (1994) fez uma denúncia a respeito da extinção da *arte de narrar* e, conseqüentemente, de *intercambiar experiências*. A proposta do Circuito de Leitura *criado/inventado* pela SE foi permitir que nossas experiências coletivas, tecidas e praticadas na Escola Municipal Bom Pastor fossem intercambiadas às outras escolas da rede. Enquanto *narradoras e narradores anônimos*, participando do Circuito de Leitura poderíamos contar nossas experiências aos outros e ouvir as histórias contados por eles.

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Na maioria das vezes, os praticantes das escolas julgam que seus *saberesfazeres* não são conhecimentos legítimos, válidos e que não precisam ser registrados e compartilhados. O Circuito de Leitura oportunizou a prática da *epistemologia dos conhecimentos ausentes* (SANTOS, 2005), reconhecendo nossos *saberesfazeres* cotidianos enquanto teceduras de novos e diferentes conhecimentos. O desafio do Circuito de Leitura foi reconhecer nossos *saberesfazeres* enquanto conhecimentos legítimos e alternativos e de intercambiá-los a outras escolas.

O nascimento da narrativa acontece quando homens e mulheres, em sua incompletude, buscam no outro, interlocutor, o fio para conduzir uma história que precisa ser perpetuada. O Circuito de Leitura oportunizou mostrarmos o mundo da experiência por meio dos fatos narrados, quando abriu as portas das escolas para que os narradores e as

narradoras interagissem com o outro-ouvinte, mediados por diferentes experiências recriadas e transformadas em discurso.

Essa conversa cotidiana entre as professoras e o professor foi interpenetrada pelas experiências de dois grupos, representados pelo *marinheiro comerciante* e pelo *camponês sedentário* (BENJAMIN, 1994). Um grupo que veio de longe ou de outras escolas – Sandra e Alex – ou que veio da formação inicial – Renata. E outro grupo que estava na escola há mais tempo e, portanto, que conhecia suas histórias e tradições – Graciele, Leila. A proposta do Circuito de Leitura oportunizou que narrássemos nossas experiências coletivas a outras realidades escolares e, quem sabe, fomos capazes de *dar conselhos*, ou seja, de narrar a outras escolas as diferentes experiências tecidas no cotidiano da Escola Municipal Bom Pastor, de modo que pudessem adentrar em nossa experiência e continuar a história narrada.

Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada (BENJAMIN, 1994, p. 200).

O Circuito de Leitura oportunizou que as professoras da Escola Municipal Lions Centro, juntamente com seus alunos e alunas, que vieram à nossa escola, bem como às professoras, alunos e alunas da Escola Municipal Ipiranga que nos receberam em sua escola, a incorporação de diferentes narrativas às experiências dessas três realidades escolares. Todas as três *redes educativas* se assumiram enquanto narradoras, sendo capazes de intercambiar experiências, compartilhando sempre da companhia do outro, estando ele na condição de narrador ou de ouvinte.

Quando eu iniciei a conversa acerca do planejamento do Circuito de Leitura com as professoras e o professor eu disse: “*A ideia é começarmos a pensar em projetos que tenham propostas coletivas, de um grupo maior, para ninguém ter que trabalhar sozinho*”. E continuei meu raciocínio: “*Hoje, os dois vão passar para nós o que viram lá, para começarmos a pensar em propostas conjuntas*. Estava sendo defendido que pudéssemos tecer, no cotidiano escolar, experiências coletivas, sendo capazes de serem contadas aos outros, na tentativa de valorizar sempre o *saberfazer* coletivo.

O narrador apresenta uma facilidade de se mover para cima ou para baixo nos degraus da experiência, sendo capaz de estar no ponto central ou periférico desta, suprimindo-se em nome da experiência coletiva. Foi isso que eu quis dizer, mas somente na tecedura desta tese fui capaz de refletir e *desinvisibilizar*: “*Porque o trabalho que envolve o grupo é um trabalho da escola, e não um trabalho isolado de somente um profissional, com uma única turma*”.

A professora Renata, apesar de estar cada dia mais se permitindo experienciar a Escola Bom Pastor, encontrou vários momentos de (in)certezas quanto aos seus *saberes-fazer*es escolares e, principalmente, quanto à sua constituição de professora. Ao final do primeiro semestre letivo de 2010, decidiu rescindir seu contrato temporário de trabalho na SE, indo trabalhar no chamado “mundo da moda”. Renata participou do momento de planejamento coletivo para o Circuito de Leitura, mas não experienciou o evento.

A saída da professora Renata colocou todos os alunos, alunas, professoras e professor apreensivos quanto ao que seria de nosso tão planejado Circuito de Leitura. E, suprindo nossas expectativas, tivemos a satisfação de receber em agosto de 2010 o professor Antônio Carlos, que assumiu a proposta coletiva de trabalho e deu andamento aos planejamentos e ações para o Circuito de Leitura, bem como às outras ações desenvolvidas na escola. Rememorando esse episódio, percebi que nem mesmo a saída da professora Renata da escola, significou um impedimento para a tecedura dessa experiência coletiva, transformada em *produto sólido, útil e único* (BENJAMIN, 1994).

Continuei transcrevendo o fragmento de nossa conversa de planejamento para o Circuito de Leitura:

Graciele: _Agora vamos planejar essas apresentações que vão sair da escola. Passem para as meninas, por favor, Sandra e Alex, o que nós havíamos pensado semana passada sobre a “História cantada dos três porquinhos” sugerida pela Sandra. O que você achou Alex?

Alex: _Eu gostei muito.

Comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens – é a imagem de uma experiência coletiva, para a qual mesmo o mais profundo choque da experiência individual, a morte, não representa nem um escândalo, nem um impedimento (BENJAMIN, 1994, p. 215).

Graciele: *_É viável?*

Alex: *_É viável.*

Graciele: *_O que você acha, a turma toda vai ser narrador?*

Alex: *_Exatamente, a turma toda narrador. Mas vai ter que fazer assim, eles vão ter dificuldade para decorar, não adianta dar uma fala inteira para um aluno, então vai ter que dividir essas falas em vários narradores.*

Leila: *_Um jogral?*

Alex: *_O jogral é parado, esse não. Esse vou fazer com movimentação. Dando uma entonação diferente com cada narrador. Vou dividir, por exemplo, essa fala aqui: “Era uma vez três porquinhos vivendo na floresta. Um dia um deles resolveu construir uma casa”. Aí um apresenta isso...*

Graciele: *_Essa proposta seria uma proposta para o Circuito de Leitura?*

Alex: *_Isso.*

Graciele: *_ Tá. Essa é a primeira proposta que nós temos. A primeira de muitas! Então, será um trabalho para o Circuito de Leitura, associando o primeiro ano com o terceiro ano. Sandra trabalha com Música no primeiro ano e vocês com o Fundamental. Leila com a escola toda e eu também. Aí é o seguinte: a Leila, como é a nossa professora bibliotecária, vai entrar nessas duas turmas, de primeiro e terceiro ano e contar a história dos “Três porquinhos”, de preferência dramatizando bem. A Leila vai contar a história nas turmas. O Alex preparando o terceiro ano para ser o narrador da história. Sandra preparando o primeiro ano para fazer essa história contada, cantando.*

Renata: *_Eu posso fazer a caracterização dos alunos, o cenário, máscaras...*

Graciele: *_Então, o foco de nosso trabalho em maio, com o primeiro e terceiro ano, é esse trabalho do Circuito de Leitura. E aquela outra sugestão sua, Alex? Você trouxe?*

Alex: *_Trouxe.*

Graciele: *_Eu emprestei o livro “A ovelha rosa da Dona Rosa” para o Alex e para a Sandra para eles pensarem em sugestões. O que vocês acharam da ovelha?*

Alex: *_Eu achei ótimo.*

Sandra: *_Eu também gostei muito do livro.*

Renata: *_Eu não li essa história ainda não.*

Alex: *_Ela se acha diferente porque ela é rosa.*

Leila: *_É uma espécie de patinho feio.*

Graciele: *_Mas não com o padrão de normalidade, do normal, como o patinho feio, que precisou virar cisne para ser aceito em um grupo. Nesta história a diferença e identidade de cada animal é muito valorizada. O foco são as diferenças e identidades.*

Sandra: *_Eu estou achando tão legal. Porque na outra escola que eu trabalho a gente fica tão perdido. É tão bom todo mundo trabalhando junto.*

Renata: *_As alunas vão adorar essa peça porque eu nunca vi gostar de rosa igual a essas meninas.*

Graciele: *_Então o que vocês estão pensando com a ovelha rosa?*

Alex: *_Eu fiquei de fazer uma adaptação do livro e entregar uma cópia para cada uma de vocês.*

Graciele: *_Teremos o mês de maio para saber se em junho fazemos a inscrição dessa peça também. Qual turma poderia trabalhar neste projeto?*

Alex: *_Eu optei pelo 4º ano A.*

Graciele: *_E você qual turma, Sandra?*

Sandra: *_Segundo período.*

Graciele: *_Então, além da “História cantada Os três porquinhos”, podemos apresentar também a “História cantada A ovelha rosa da dona Rosa”. E podemos desenvolver a mesma dinâmica. Leila conta a história...*

Alex: *_Na semana que vem eu vou entregar para elas o roteiro.*

Leila: *_Então nessa semana eu preparo os “porquinhos”, na outra semana a “ovelhinha”.*

Renata: *_Eu vou entrar novamente com o cenário e caracterização.*

No cotidiano escolar, a prática da *epistemologia dos conhecimentos ausentes* torna-se possível quando somos capazes de valorizar e de *desinvisibilizar os saberes-fazeres* das professoras e dos

professores nas artes de planejamentos coletivos, tecendo constelações de conhecimentos orientados para a criação da solidariedade.

O planejamento para o Circuito de Leitura se assentou na *ecologia de saberes* (SANTOS, 2006), que reconhece a pluralidade de *saberesfazeres* heterogêneos das professoras e do professor, a autonomia de cada um desses *saberesfazeres* e a articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. O fragmento transcrito *desinvisibiliza saberesfazeres e ignorâncias* presentes nas professoras e no professor, significando a independência complexa entre diferentes conhecimentos, constituindo um sistema aberto de constantes processos de criação e renovação.

A *ecologia de saberes* envolve o uso contra-hegemônico do saber científico, consistindo em explorar as práticas cotidianas tornadas invisíveis pela cientificidade do paradigma dominante e em valorizar a interdependência entre *saberesfazeres* (científicos e não científicos), partindo sempre da compatibilidade entre valores cognitivos e valores ético-políticos.

Ao contrário das epistemologias modernas, a *ecologia de saberes* convoca a uma epistemologia polifônica e prismática. Polifônica, porque os diferentes *saberesfazeres* são ao mesmo tempo partes e totalidades e, tal como numa peça musical, têm desenvolvimentos autônomos, ainda que convergentes. Prismática, porque nela se cruzam múltiplas epistemologias cuja configuração muda consoante à “disposição” dos diferentes *saberesfazeres* numa dada prática de *saberesfazeres*.

Depois desse planejamento, cada professora e o professor focou suas ações com as turmas de 2º período da Educação Infantil, 1º, 3º e 4º ano A do Ensino Fundamental conforme havíamos planejado.

Leila dramatizou nas turmas e contou a história dos *Três porquinhos* e a *Ovelha Rosa da dona Rosa*. Alex produziu o que ele chamou de livre adaptação do livro *A ovelha rosa da dona Rosa* (BUCHWAITZ, 2009) e entregou a todas as professoras envolvidas com o planejamento. Renata, em suas aulas de Artes e com a

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 quanto os saberes. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento e a ocultação de outros e, em última instância, a ignorância destes (SANTOS, 2006, p. 157).

colaboração dos alunos e das alunas, iniciou a produção do cenário e dos figurinos, que foram terminados pelo professor Antônio Carlos que chegou em agosto de 2010.

Apesar de termos a disciplina de Teatro na escola já há um ano, como toda instituição pública de ensino brasileira, nossos recursos financeiros são escassos e não tínhamos figurinos já comprados. Alex pediu à Inês que providenciasse a confecção de macacões de malha para as crianças, divididos em várias cores, de acordo com a caracterização dos personagens que deveriam representar.

Nesse momento, Aparecida responsável pelas *artes de nutrir*, também praticou as *artes de coser*, confeccionando vários macacões de malha coloridos para serem usados como figurinos nas duas peças cantadas.

Tivemos que tomar várias providências para fazer bonito no Circuito de Leitura. Uma delas foi o encaminhamento de um ofício à Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage (Funalfa) da Prefeitura de Juiz de Fora solicitando o empréstimo de tabladros que seriam usados como palco para a apresentação das peças.

Conforme havíamos planejado em nossa primeira conversa, fizemos nossa inscrição e informamos que teríamos disponibilidade para receber a visita de uma escola da zona sul na quinta-feira à tarde, uma vez que este dia reunia no Bom Pastor todas as professoras e o professor responsáveis pelo Circuito de Leitura.

A SE enviou para a escola o cronograma que deveríamos seguir, no qual constava o dia e a escola que iríamos visitar, bem como o dia e a escola que iríamos receber a visita.

O evento aconteceu entre os dias 30 de agosto ao dia 3 de setembro de 2010. No dia 01 de setembro, quarta-feira pela manhã, visitamos a Escola Municipal Ipiranga que atende alunos e alunas da Educação Infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental. Lá assistimos a apresentação de uma música e de uma peça teatral encenada pelas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Não levamos todos os alunos e alunas do Bom Pastor porque a escola que recebeu a nossa

visita estipulou o número de alunos que teria capacidade para receber. Todavia, como nossa escola é pequena, levamos quase todas as turmas: 1º, 2º, 4º ano B e 5º ano do Ensino Fundamental.

Seguindo a orientação da professora Sandra, como presente levamos uma apresentação musical da canção *É tão lindo* feita pelos alunos e alunas do 4º ano B, sob a responsabilidade da professora Miriam. As alunos e alunas do 5º ano também apresentaram uma esquete sobre Bullying que foi escrita pelos próprios discentes da turma, sob a mediação do professor Alex.

No dia seguinte, 02 de setembro, recebemos a visita da Escola Municipal Lions Centro no horário de 14 às 16 horas. Elaboramos a seguinte programação: primeiro os cinquenta alunos e alunas visitantes viram a exposição de artes visuais produzidas pelos alunos e alunas da escola sob a mediação da professora Renata e Antônio Carlos. Depois todos saíram do refeitório, onde foi organizada a exposição de artes e se dirigiram para a quadra, local onde montamos um palco com os tabladros emprestados pela Funalfa e onde foram encenadas as peças teatrais cantadas e a esquete. A primeira peça apresentada foi *Os três porquinhos*, feita pelos alunos e alunas do 1º e 3º ano do Ensino Fundamental.

Depois recebemos o presente da Escola Municipal Lions Centro que foi uma apresentação de dança feita por algumas alunas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Posteriormente, os alunos e alunas do 2º período da Educação Infantil e do 4º ano A apresentaram a peça teatral cantada *A ovelha rosa da dona Rosa*. Como aconteceram as duas peças teatrais cantadas? Aconteceram da seguinte forma: na peça *Os três porquinhos* os alunos e alunas do 3º ano encenaram a peça enquanto que os alunos do 1º ano eram os responsáveis por cantar a peça. Como isso acontecia? As cenas teatrais iam acontecendo e, determinados momentos de maior dramaticidade ou comicidade, recebiam o acompanhamento musical feito pelas crianças menores acompanhados pela professora Sandra no teclado. Assim também aconteceu a peça teatral cantada *A ovelha rosa*

*Se tem bigodes de foca
Nariz de tamanduá
-Parece meio estranho, heim!
Também um bico de pato
E um jeitão de sabiá...
Mas se é amigo
Não precisa mudar
É tão lindo
Deixa assim como está
E eu adoro, adoro
Difícil é a gente explicar
Que é tão lindo...
(A TURMA DO BALÃO
MÁGICO, 2012).*

Esquete, cujo termo em inglês é Sketch, são pequenas peças ou cenas dramáticas, geralmente cômicas, com menos de dez minutos de duração. São frequentes em programas cômicos de televisão, mas também há casos da sua utilização no cinema ou no teatro e nos cafés-concerto. Exemplos de utilização de esquetes podem ser encontrados nos programas Chaves, Zorra Total, Os Trapalhões, Comédia MTV e A Turma do Didi.

da dona Rosa. Quando Alex produziu a adaptação livre dessa obra, também escreveu algumas músicas que foram aprendidas por Sandra e ensaiadas com os alunos e alunas do 2º período da Educação Infantil.

Ao final, os alunos e alunas do 5º ano apresentaram a esquete sobre Bullying e os convidados e convidadas puderam saborear um delicioso bolo de cenoura com cobertura de chocolate e suco de pêssego.

Foi um dia memorável! Nós, professoras e professores que estávamos por detrás dos bastidores, organizando tudo para que saísse da melhor forma possível, trabalhamos muito e contamos com a colaboração de todo o corpo docente. Ana Cláudia organizou nossos horários de modo que pudéssemos vestir, maquiagem e organizar as crianças. A professora eventual Cristina ficou responsável por maquiá-las. Como o tempo era curto, Clarice, eu e Alex também assumimos esses papéis. Antônio Carlos e Alex ficaram responsáveis por vestirem os meninos em uma sala de aula, enquanto Clarice, Leila, Lígia e eu vestíamos as meninas. Várias outras professoras também se envolveram com o trabalho e auxiliaram de diferentes formas. Não foi pouco trabalho. Trabalhamos muito e ao final do dia, encerramos com a satisfação de ver nossos alunos e alunas brilharem em cima do palco improvisado.

E nosso planejamento coletivo continuou:

Graciele: _E a II Mostra Estudantil de Arte que acontece em novembro?

Alex: _Eu acho interessante essa série. Porque no segundo ano, peças grandes não é viável. Por isso eu pensei em fazer adaptações dessa série “Quando me sinto”. Quando sinto medo; Quando me sinto triste; Quando me sinto zangado; Quando me sinto sozinho.

Graciele: _Que gracinha!

Alex: _A cada dupla ou trio faz um assunto. Essa série seria para o 2º ano e para o 4º ano B. E o quinto ano seria uma peça chamada “Coisas da gente”, que fala de nossos sentimentos: coragem, vergonha, medo. É uma peça do Guaracy, mesmo autor do “Verde que te quero verde”.

*Era uma vez uma
pequena ovelha
Que caiu dentro da lata
de tinta
Ficou toda rosa, toda
rosa ficou
E tomar banho não
adiantou
Suas amigas a
discriminaram
Só porque rosinha ela
ficou
Ficou toda triste e vivia a
chorar
Já que se achava
esquisita
Coitada da ovelha, que
está toda triste
Precisamos de um plano
para lhe ajudar...
(MONTEIRO, 2010).*

Renata: _Eu estava pensando em trabalhar com eles, seria mais a questão da gentileza e eu posso adaptar para a peça. Assim, cada um escrever o que acha de gentileza com o colega.

Graciele: _A II Mostra Estudantil de Arte é uma apresentação maior. Acontece lá embaixo no Centro de Formação de Professores, naquele teatro do Espaço Mascarenhas. Quando vamos apresentar, também assistimos outras apresentações de outras escolas. No ano passado, fizemos muito sucesso com a peça “Verde que te quero verde”. Ficou bonito demais, os alunos e a Érica [professora de Teatro da escola em 2009] fizeram um trabalho brilhante.

Foi muito bom ter experienciado este dia. Foi um momento no qual sentamos juntos várias professoras e um professor em prol de tecer nosso planejamento em rede. Ficou marcado em mim, em minha memória e também nas memórias destas e deste profissional, quando em momentos futuros, sempre rememorávamos este planejamento coletivo.

Desinvisibilizamos o Circuito de Leitura. Fomos assumindo uma pluralidade de caminhos, no qual nenhum foi privilegiado, nem subordinado em relação ao outro. Contrapondo o conceito de ordem que pressupõe determinismo e linearidade, a perspectiva do conhecimento em rede se desenvolve no princípio de que a articulação de palavras, conceitos e teorias só constituem um fortalecimento das múltiplas redes se forem o prolongamento da prática e de opções pessoais que são feitas no coletivo.

Existe uma reciprocidade entre nós e ligações que se tornam feixes de relações, com a pressuposição da inexistência de um percurso único e linear e de um centro de ordenação (ALVES, 2002, p. 80).

A tecedura do conhecimento em rede é possibilitada na discussão coletiva, significando um exercício democrático em prol da resolução de problemas concretos que interessam a todos. Na maioria das vezes as dúvidas, as angústias e as surpresas predominam sobre o triunfalismo discursivo de alguns. É a partir da existência de múltiplas e complexas relações de indivíduos que vivem práticas diferenciadas e criam conhecimentos diversos que se pode pensar na *rede*, enquanto possibilidade de emancipação do cotidiano escolar e educacional mais amplo.

Várias propostas curriculares não incorporam as *artes de saberfazer* tecidas no cotidiano escolar. Propor a inversão deste eixo significa entender a tecedura das práticas cotidianas como um processo de *desinvisibilizar* as alternativas construídas cotidianamente e já em curso. Uma prática pedagógica consistente advém do entrecruzamento dos *saberesfazeres* dos praticantes, sendo, portanto, sempre tecida, em todos os *temposespaços* na escola.

Nessa perspectiva, Alves (2002) propõe uma nova concepção de currículo, enquanto práticas que advém dos planejamentos pedagógicos, compreendendo-o não enquanto *produto* que é construído a partir de modelos preestabelecidos, mas como *processo* através do qual os praticantes do cotidiano escolar ressignificam suas experiências nas redes de poderes, *saberesfazeres* das quais participam.

O Circuito de Leitura partiu da organização disciplinar, da existência de disciplinas independentes – OE, Teatro, Música, Artes, Biblioteca, Língua Portuguesa, Dança, de uma proposta pedagógica criada/inventada pela SE, externa à escola. Todavia, mesmo partindo de uma organização disciplinar e vindo de uma proposta que foi gestada fora da escola, conseguimos transformar o externo em interno, em *táticas* de praticantes, quando fomos capazes de (re)organizar nossos *saberesfazeres*.

Trouxe para esta reflexão a legitimidade de um conjunto de *saberesfazeres* e de poderes que geralmente ficam submersos, invisíveis aos olhos, no próprio ambiente escolar e, principalmente, nos planejamentos pedagógicos e nas propostas de formação continuada de professores e professoras.

Sei que estas experiências coletivas não são uma realidade apenas na Escola Municipal Bom Pastor. Sei que inúmeras práticas são cotidianamente tecidas nas várias escolas existentes, pelos sujeitos do ordinário. Contudo, me propus ser a narradora das experiências coletivas que foram tecidas no cotidiano escolar, pelas professoras e professor que, juntamente comigo, praticaram o mergulho nas águas turvas e profundas da Escola Municipal Bom Pastor. Foram nossas

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. Sua riqueza maior, no entanto, está em que permite trançar um número infinito de fios, como exige a opção teórica pela noção de complexidade. 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, 2001, p. 60).

tramas de contato e de conhecimentos que nos fizeram escolher esta ou aquela forma de trabalho, a maneira de nos relacionarmos entre nós e, principalmente, com os alunos e alunas.

Sandra disse: “*Eu estou achando tão legal. Porque na outra escola que eu trabalho a gente fica tão perdido. É tão bom todo mundo trabalhando junto*” e demonstrou o reconhecimento de que pensar em rede foi a *astúcia* usada por essas e esse praticante, que teceram *saberesfazeres* nas experiências coletivas na/da Escola Municipal Bom Pastor. Reconhecendo nossos *saberesfazeres* enquanto interconhecimento, reconhecimento, autoconhecimento, conforme define Santos (2006) no conceito *ecologia de saberes*.

O movimento necessário nas escolas não é tecer práticas cotidianas em rede, pois isto já acontece no cotidiano escolar das mais diversas *redes educativas*, o que é necessário é fazer emergir as tantas redes trançadas cotidianamente nas nossas escolas e que ficam submersas.

O Circuito de Leitura fez surgir propostas de trabalho alternativas diversas, que procuraram não silenciar as experiências das professoras e do professor, legitimando conhecimentos variados e diversos. No diálogo entre os diferentes *saberesfazeres* locais, foram sendo tecidos nossos *saberesfazeres* coletivos.

Nem sempre práticas coletivas como o Circuito de Leitura são propostas simples e fáceis de serem efetivadas. Mas em vários momentos são possíveis de serem feitas, principalmente, quando as professoras e os professores demonstram estar dispostos a enfrentar as tantas diferenças, crenças, verdades, *saberesfazeres e ignorâncias*.

Na tecedura do conhecimento em rede, as partes do todo complexo e de suas propriedades adquirem sentido na interação com os outros e com a instituição. Essa identidade dinâmica faz com que a totalidade não possa ser explicada de forma isolada, já que conserva características de variadas origens e formas. O contexto escolar não é um *tempoespaço* de mesmice e inerte, pelo contrário, configura-se como em lugar de intercâmbio.

É este movimento que nos habilita a relacionar as produções sociais com a subjetividade que nelas existe e, a partir desta concepção, criarmos uma política da subjetividade, na qual seus participantes, homens e mulheres, se fortaleçam na formulação e encaminhamento de propostas para a transformação de suas condições sociais concretas (ALVES, 2002, p. 84).

Tecer *saberesfazeres* em rede possibilita que os interlocutores tecam ideias que antes não existiam e também que compreendam e assumam posturas sugeridas pelos outros, sem nenhuma direção predeterminada *a priori*. As práticas pedagógicas coletivas, seus desdobramentos e transformações não seguem a posição defendida por somente uma professora ou professor, uma vez que significa uma rede tecida de fios oriundos de cada docente envolvido nesse processo coletivo. Em outras palavras, formamos constelações de conhecimentos orientados por interconhecimento e autoconhecimento.

Os vários momentos invisíveis do cotidiano escolar, em que *saberesfazeres* foram tecidos, se aproximaram da *dupla ruptura epistemológica* (SANTOS, 2005), sendo aquela que pratica o *conhecimento-reconhecimento*, visualizando o outro enquanto produtor de diferentes conhecimentos.

Refletir sobre nossas *maneiras de saberfazer* o Circuito de Leitura permitiu identificar relações de solidariedade, reconhecendo a condição de *saberesfazeres e ignorância* de todas as professoras e do professor e, nesse processo de sermos capazes de nos reconhecer e de nos transformar.

Compreender as múltiplas e diversas realidades que tecem a escola, os alunos e alunas, professoras e professor e seus problemas reais, coloca-nos diante do desafio de mergulhar nesse cotidiano, buscando mais do que as marcas das regras gerais de organização social e escolar, buscando as marcas da vida cotidiana, dos acasos, (in)seguranças, (in)certezas tecidas por *sujeitos encarnados*.

4.7 Trajetórias indeterminadas da avaliação

Este fio puxado e tramado à tecedura dessa tese *desinvisibilizou* uma questão bastante recorrente no cotidiano escolar de todas as instituições de ensino – a avaliação. Foram vários os momentos nos quais conversamos sobre nossos processos de avaliar os alunos e alunas, sabendo que quando avaliamos o outro, também estamos nos avaliando.

Era dia vinte e nove de março de 2010. Eu ainda não havia decidido gravar o cotidiano escolar para a escritura desta tese, por isso não tenho esse episódio gravado. Clarice, Inês, Ana Claudia e eu conversávamos sobre a pauta da Reunião Pedagógica do mês de abril. Nesse ínterim, Tatiane – professora de Educação Física – entrou na sala da direção e coordenação e disse que precisava conversar comigo. Passados cerca de dez minutos eu fui ao seu encontro. A professora estava na turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Todas as crianças estavam sentadas em círculo. Eu vi todos e todas muito concentrados e perguntei o que estavam fazendo. E me responderam que deveriam desenhar pelo menos duas brincadeiras que haviam aprendido nas aulas de educação física. A professora acrescentou que se tratava de uma avaliação das aulas e não dos alunos e alunas.

Tatiane e eu nos assentamos em duas cadeirinhas de alunos e alunas no cantinho da sala de aula. Ela iniciou a conversa contando alguns problemas pessoais. Depois me contou que quando escolheu sua vaga de professora efetiva no Bom Pastor todos falaram que era uma escola muito difícil de trabalhar, mas ela quis assumir este desafio. Entretanto, em meio à avalanche de problemas, estava frustrada consigo mesma, achava que poderia “fazer melhor”, mas não estava conseguindo fazer. Eu procurei tranquilizá-la ao máximo. Disse a ela que estava muito acostumada a fazer “o melhor”: quando fez mestrado na UFF foi indicada direto para o doutorado; no primeiro concurso para professora que fez, passou em terceiro lugar e logo foi nomeada. Disse que eu sabia o seu potencial, que ela era uma excelente profissional e que as meninas [equipe da direção] também sabiam disso. Cheguei a fazer uma comparação com notas de avaliações: “se nesse momento não dá para fazer 10, faça 9, 8, 7. Faça o que for possível fazer nesse momento de sua vida”. E perguntei: “E agora, sua vontade de estar aqui no Bom Pastor já

Avaliar, como tarefa docente, mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades. É uma tarefa que dá identidade à professora, normatiza sua ação, define etapas e procedimentos escolares, media relações, determina continuidades e rupturas, orienta a prática pedagógica (ESTEBAN, 2003, p. 14).

passou?” E ela respondeu: “Não!” Então, voltei a falar: “Isso que é importante para você, para mim, para todos nós. Faça o “seu melhor” nesse momento, sem cobranças de como poderia ser. Essas crianças podem lhe ajudar com seus problemas. Temos crianças com problemas muito piores, crianças sobreviventes e, no entanto, elas sorriem todos os dias. E, assim, nos despedimos.

Frequentemente, dúvidas e tensões são enfrentadas pelas professoras e professores decorrentes da necessidade de se chegar a uma conclusão sobre o *ensinoaprendizagem* dos alunos e alunas. Os docentes devem ser capazes de informar o que cada aluno e aluna sabem e atribuir valor a seus conhecimentos. Tarefa árdua, constantemente apreendida como processo simples.

Rosamélia: _Eu fiz avaliação diferenciada para a Heloisa, Bruno e Mauro. Aí, na questão sobre gêneros, fui perguntando: “Qual é a mulher do pato?” Então, qual é a letrinha? Aí eles conseguiram fazer a avaliação. Foi a maneira que eu achei deles mostrarem o que sabem. Então, eles fizeram aquela e os outros alunos fizeram essa aqui. O Thiago começou a fazer de qualquer jeito. Aí eu fui lá nele e falei: “Você sabe fazer, você sabe fazer. Você não pode fazer isso com você mesmo”. Conversei com ele, falei no duro que a mãe dele dá, que o pai dá... Falei no ouvido dele... mas ele: “Não quero fazer.” Você vai registrar o que você sabe fazer. Faz as continhas com pauzinho ou sem pauzinho, conta no dedo, mas você vai fazer. Vou ficar do seu lado”. Então ele fez porque ele sabe fazer.

*O que a professora diz ou não é um dos elementos determinantes para o avanço da criança. O que fala e como fala anuncia e denuncia sua crença na capacidade ou incapacidade de aprendizado do aluno. Ao deixar de acreditar na potencialidade da criança, a professora deixa de alimentá-la com uma *nourriture affective* (nutriente afetivo), capaz de lhe dar segurança para que se desenvolva e aprenda (SAMPAIO, 2008, p. 42).*

A respeito da avaliação, processo tão praticado no interior das escolas, cabe uma questão: avaliamos para incluir ou para excluir? Esse questionamento alude a uma distinção importante de ser feita, entre a diferença da avaliação classificatória e a avaliação qualitativa.

A avaliação classificatória configura-se com os ideais meritocráticos, de julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que se entrelaçam nas práticas escolares cotidianas.

No âmbito escolar, tal avaliação expressa a epistemologia positivista que conduz uma metodologia em que a manipulação dos dados tem prioridade sobre a compreensão do processo.

Conhecer implica medir o objeto, classificá-lo criando a possibilidade de inseri-lo numa hierarquia. Essa é a operação realizada pelas professoras e professores ao avaliarem cada um dos seus alunos e alunas e a turma toda.

Essa prática avaliativa, que pretende medir o conhecimento para classificar os discentes, apresenta-se como uma dinâmica que isola os alunos e alunas, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e de cooperação e estimula a competição. São excluídas do processo ações indispensáveis para um contexto pedagógico favorável ao *ensinoaprendizagem* de todos, portanto é insuficiente para a professora que deseja ensinar a todos os seus alunos e alunas.

Na concepção classificatória de avaliação, o *ensinoaprendizagem* não é compreendido como processo interativo e intersubjetivo, mas sim como processo capaz de mostrar o rendimento dos alunos e alunas como resultado verificável que pode ser medido, nomeado, classificado e hierarquizado. O que seria a representação do desempenho do sujeito em determinadas circunstâncias torna-se uma característica que o identifica, definindo o bom e o mau aluno e aluna.

Nesse tipo de avaliação escolar é encontrada a prática do exame, que reduz a riqueza e a complexidade dos processos de *ensinoaprendizagem*, as relações sociais nas quais as relações pedagógicas se constituem, como a materialização da concepção positivista de conhecimento. Essa modalidade de avaliação está em sintonia com o *paradigma dominante* denunciado por Santos (2008).

As professoras e o professor vivem em constantes tensões e dúvidas. Sabem que ao avaliar os alunos e as alunas também são avaliados. Convivem cotidianamente com as crianças e, justamente por isso, sabem que os números e as letras não conseguem retratar fielmente cada aluno e aluna. Sabem que o resultado apresentado ao final do período avaliativo muitas vezes não corresponde ao empenho dos discentes. Sabem que as notas e os conceitos são apenas aproximações, traduções possíveis de serem feitas, recortes, limites.

A avaliação vem marcando, expondo, classificando e excluindo os alunos e alunas que não aprendem, os professores e professoras que não ensinam, as famílias que não colaboram, os funcionários que não têm competência. Jogando luz sobre o que não fazem e anunciando, alto e bom som, suas incapacidades, a avaliação joga para uma zona opaca e silenciosa as questões que podem nos ajudar a compreender e a interagir. Ressaltando a negação, o que se nega é a própria potência da escola e dos processos emancipatórios que ali se realizam (ESTEBAN, 2003, p. 33).

Juntamente com as práticas classificatórias e objetivas que medem o *ensinoaprendizagem*, a professora e o professor vão usando seus conhecimentos tecidos nas *artes de saberfazer*, através da *rede de subjetividades* que tecem com seus alunos e alunas, com os outros professores e professoras. *Saberesfazeres* que podem e que, na maior parte das vezes, são compartilhados pela experiência, mas que não podem ser sistematicamente ensinados.

Estávamos no dia doze de abril de 2010. Eu estava explicando uma atividade para um aluno do 2º ano, quando a professora Roberta do 4º ano B entrou e disse que queria conversar comigo no seu horário vago. Eu prontamente disse sim e nos sentamos no Laboratório de Informática. A professora iniciou a conversa dizendo que ela e Miriam haviam ficado surpresas com os resultados das avaliações diagnósticas feitas pelas duas professoras de OE (Mônica e Débora Vidal) às turmas delas, ou seja, 4º ano A e 4º ano B.

Eu fui até a sala da direção e coordenação, peguei todas as avaliações e mostrei à professora. Expliquei que do total de 18 alunos e alunas de sua turma, somente dois meninos demonstraram ainda não estar alfabetizados, pois todos os outros e outras, de acordo com as avaliações, estavam alfabetizados e não ortográficos.

Roberta viu que a diferença que ela e Miriam estavam identificando nos resultados das avaliações, era justamente devido à forma de elaborar as avaliações. Visualizou que, juntamente com as professoras de OE, Clarice e eu elaboramos avaliações que continham textos simples, que solicitavam apenas a interpretação textual e a produção de um pequeno texto. A partir dessa conversa, combinamos de as duas professoras me entregarem uma produção de seus alunos e alunas que havia sido realizada no mês de fevereiro e outra que seria feita no dia seguinte, para que pudéssemos analisar as diferentes situações de produção textual dos discentes.

Adorei essa nossa conversa. A Roberta é uma professora mais antiga do que eu na escola e sempre demonstrou muita segurança em seu trabalho. Nesse dia, pela primeira vez, ela veio até mim para trocarmos *saberesfazeres* sobre as avaliações dos alunos e alunas do 4º ano, no intuito de compreendermos o *ensinoaprendizagem* de todos eles

e elas, para replanejar nossas ações. Foi um momento de interconhecimento, de troca entre nossos *saberes-fazer*s.

As várias situações vividas no cotidiano da sala de aula mostram a necessidade de as professoras e os professores *produzirem a invenção de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista* traçando *trajetórias indeterminadas* (CERTEAU, 1994), que indiquem novos caminhos, frente à insuficiência constatada na avaliação objetiva, quantitativa e que se diz neutra.

Contra-pondo-se à avaliação classificatória, cunhada no *paradigma dominante*, outra vertente se anuncia ressaltando a especificidade do humano na constituição dos estudos sociais. É um campo de estudos que busca romper com o paradigma positivista e consolidar outro paradigma, que Santos (2008) anuncia como *paradigma emergente*.

O *paradigma emergente* se assenta em especulações, não podendo ser definido categoricamente, seria o paradigma de um *conhecimento prudente para uma vida decente* (SANTOS, 2008), pois além de ser um paradigma científico é também um paradigma social.

Nesse viés, o processo avaliativo praticado no cotidiano escolar incorporaria alguns princípios do *conhecimento-emancipação*, que neste caso poderia ser o princípio da comunidade, com suas dimensões: participação e solidariedade, por ser o princípio que o *paradigma dominante* instituído pela modernidade mais deixou aberto e inacabado.

O ato de avaliar não significa um momento final do processo de *ensino-aprendizagem*, e sim um elo, um indicador, um elemento dialógico em um determinado tempo de uma determinada trajetória. A elaboração da avaliação também é um momento de incertezas para as professoras e o professor. Ao passo que também a correção das atividades exige um momento de reflexão e de investigação a respeito das hipóteses que são construídas pelos alunos e alunas, como um conhecimento que se tece de forma processual e contínua.

Em vez do simples, o complexo; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade; em vez do tempo linear, os tempos não lineares; em vez da continuidade, a descontinuidade; em vez da realidade constituída ou criada, os processos de criação e as qualidades emergentes; em vez da ordem, a desordem; em vez da certeza, a incerteza; em vez do equilíbrio, a instabilidade e as ramificações ("branching"); em vez do determinismo e dos sistemas lineares, o caos e o caos determinista e a teoria das catástrofes; em vez da prioridade da investigação da relação causa-efeito, a prioridade da investigação dos meios para atingir objectivos; em vez da separação entre sujeito e objecto, o objecto que é sujeito; em vez da separação entre observador e observado, o observador na observação; em vez da separação entre o pensar e o agir, a interactividade entre ambos no processo de investigação (SANTOS, 2006, p. 141).

Rosamélia: _Graciele, eu estou com dificuldade sabe em quê? Na questão de ciências. Porque esse livro de agora, ele é bem globalizado. É com o foco mais na conversação, no desenho, aquela coisa toda. E eu não estou conseguindo saber com eu vou avaliar em relação a isso. Aí eu tenho feito assim, termino o capítulo e passo no quadro atividades. “Pensem o que eu sou, um ser humano”, aí escrevo. À medida que os alunos vão falando, aquela coisa toda... “eu tenho cabeça, tronco, membros superiores, inferiores...”. Quero saber se dentro desse estudo, eu posso fazer uma avaliação por escrito em relação a isso.

Graciele: _Claro que pode. Você quer que eu te ajude? Podemos pensar e montar juntas?

Rosamélia: _Eu gostaria. Gostaria muito. É a única fase que eu estou insegura. É tudo muito globalizado. Fica assim... você estuda o planeta, o ser vivo, eu como pessoa, eu como animal... assim, está muito... Estou com dúvida como eu pego esse gancho, para saber se o animal é mamífero... então eu estou meio...

Graciele: _Ok, montamos juntas. Você está seguindo o livro didático?

Rosamélia: _Seguindo o livro. Sempre procurando algumas coisas em outros livros, na internet, aí eu esbarrei nisso. Vou te mostrar o caderninho deles, para você ver o que pode ser feito.

Significativo seria avaliar o que a criança tornou seu, o que passa a ser patrimônio de sua própria conduta, algo que pertence a ela, atribuindo significado ao que se observa em sua tarefa. A avaliação não é sinônimo de reprovação ou de aprovação. Consiste, portanto, em acompanhar o processo de *ensinoaprendizagem* de forma contínua e em diferentes aspectos, movimentos de constantes reflexões e (re)conduções das práticas cotidianas.

Em uma concepção restrita, a avaliação pode ser compreendida pelas professoras e professores como a única forma de compreensão entre o *saber* e o *não saber* dos alunos. Ao passo que para os discentes, o foco de suas ações pode ser apenas *acertar* a atividade, sem antes compreender as atividades que lhes foram solicitadas. Ainda sob esta visão reducionista, os erros são muitíssimos valorizados e, muitas vezes, apenas este é apontado ou destacado, com vistas a ser consertado, extinto e anulado. Esta concepção reducionista do erro, nega todo o pensamento complexo pelo qual o aluno e a aluna passaram

Em defesa de que o processo de avaliação na Escola Municipal Bom Pastor aconteça amparado por uma prática mediadora, citamos alguns itens que esta prática deve oportunizar:

- *Momentos para que os alunos possam expressar suas ideias;*
- *Discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras;*
- *Viabilizar o exercício da cooperação – aprendizagem cooperativa;*
- *Propiciar diferentes atividades individuais;*
- *Organização de trabalhos e atividades em grupo – acompanhadas pelo professor – porém, nunca como elementos de avaliação individual;*
- *Atividades diversificadas de auto-avaliação feita pelos próprios alunos (ESCOLA MUNICIPAL BOM PASTOR, 2011).*

e que lhes possibilitaram chegar a tais conclusões, em determinado tempo no percurso de tecedura de seu *ensinoaprendizagem*.

Em se tratando de uma escola de educação em tempo integral, como é o caso da Escola Bom Pastor, o processo de avaliação pode significar ainda mais desafiador. Conforme já foi explicitado, as disciplinas do currículo comum foram divididas entre os dois turnos, de modo que no turno da manhã a professora referência leciona Português, História e Geografia e no turno da tarde a outra professora referência leciona Matemática e Ciências. Essa divisão disciplinar repercutiu na divisão dos processos avaliativos e poderia significar *saberfazer* avaliações muito diferenciadas.

Apesar da divisão disciplinar, ainda não havíamos passado por uma situação como essa, na qual um mesmo aluno ao final do período avaliativo em que foram distribuídos 25 pontos em cada disciplina foi com um total de 9 pontos em Matemática e 22 pontos em Português. E como resolver isso? Clarice e eu vimos que deveríamos conversar com as professoras, para tentar compreender o que havia acontecido.

Eu iniciei a conversa:

Graciele: _Vimos que vocês duas indicaram exatamente os mesmos alunos para os atendimentos individualizados. Por isso que assustamos. A própria Mirella assustou com as notas. “Graciele, mas comigo eles não estão bem...”

Vanessa: _Foi o nível da avaliação que nós elaboramos, foi totalmente diferente.

Graciele: _A forma como vocês estão avaliando.

Clarice: _Ela usou um mecanismo de avaliação e você outro?

Vanessa: _Eu estava dando uma colherzinha de chá. Dei avaliação, trabalho e exercícios para fazer em casa. Mas eu já disse que no próximo período não vou dar mais, no próximo vou ser mais dura.

Clarice: _Temos que conversar com as crianças exatamente em relação ao processo avaliativo. Que pode acontecer de diferentes formas, que eles vão experimentar outras formas.

Vanessa: _Vou dar mais atividades cobrando a escrita. Mais atividades assim.

Clarice: _ Eu penso muito no psicológico dos alunos, Vanessa. Você pode avaliar mais informalmente. Fazer de forma informal. Às vezes as crianças produzem bem, mas na hora que fala que é avaliação, pra nota...

Vanessa: _O teste não foi... o teste foi uma atividade normal. Olha que legal, sem eles saberem que era pra nota. Leitura... e eles foram bem.

Graciele: _Nós já conversamos com a Mirella. Falamos sobre algumas questões da avaliação.

Clarice: _É, acho que foi a forma de elaborar as avaliações. Uma fez de um jeito e a outra de outro, bem diferente.

O *ensinoaprendizagem* passa a ser visto como um processo em constante inacabamento, não existindo respostas totalmente certas ou erradas, pois o que existem são diferentes fases de teceduras de conhecimentos urdidadas pelos diferentes sujeitos.

Acompanhar a transformação epistemológica anunciada pelo novo paradigma exige que a avaliação passe por uma redefinição metodológica. O *paradigma emergente* que fala do caos, da desordem, da multiplicidade, da inconstância, da negociação, da tradução, de fluidez, de margens, de inconsistência, de movimento.

Chrystiane refletiu sobre a avaliação dos alunos e alunas do 2º ano do Ensino Fundamental:

Chrystiane: _Porque eu preparo os alunos uma semana para fazer um exercício que vou avaliar. Eu não vou avaliar o que não ensinei. Tudo o que eu vou ensinando em sala de aula, eu vou falando: “Olha, será que vocês vão ter condições depois de fazer sozinhos? Então, a semana que vem a gente vai fazer um exercício e vocês vão fazer sozinhos.” Aí eles vão e ficam... assentam e já querem fazer. A Provinha Brasil eles ficaram doidos para fazer, para saber se conseguiram fazer. E o mais legal é que não é só a minha avaliação. Tem mais professores que dão aula para os alunos, que também avaliam. Vocês também entram lá... Porque eu fico assim: “Não, ele sabe. Ué, não sei. Não sei se ele sabe, ele sabe o que eu propus para ele. Mas será que ele sabe o que tem que saber?” Então, é muito legal isso no tempo integral. Porque tem outras professoras avaliando os alunos. Vocês também estão acompanhando, então a gente não é o único responsável por avaliar o aluno. Tem um monte de gente

*para falar: “Isso aqui ele dá conta. Isso aqui ele dá conta”.
Então, eu fico mais tranquila: “Bom, então realmente a gente
está no caminho certo”.*

A divisão disciplinar e a existência de disciplinas diversificadas no currículo da Escola Bom Pastor, aos olhos da professora Chrystiane, mais do que complicar o processo avaliativo, contribuía. Pois permitia que a avaliação dos alunos e das alunas pudesse ser uma prática compartilhada, uma vez que todas as professoras e o professor tinham a oportunidade de avaliarem os *saberesfazeres* dos discentes em momentos variados e orientados por diferentes e complementares pontos de vista.

Quando o conhecimento é imposto de forma já pronta não estimulamos o raciocínio da criança, impedindo-lhe de formular hipóteses e de chegar a uma resposta elaborada por ela mesma. Na avaliação qualitativa, o conhecimento é compreendido como um processo dinâmico, de descoberta através da relação estabelecida entre ensaio e erro. Neste sentido, voltamos as atenções mais para o ato de *saberfazer*, do que simplesmente para os resultados imediatos.

A despeito dos processos avaliativos, vale dizer que uma sala de aula sempre será constituída de alunos e alunas que sabem uma série de coisas e que deixam de saber outras, num processo incontrolável. Cada praticante traz para dentro da sala de aula uma rede de *saberesfazeres*, tecida em seus múltiplos *tempoespaços* de experiência e participa da rede tecida no interior da sala de aula.

Refletir sobre a avaliação, reconhecendo a condição de *ensinoaprendizagem* de cada praticante, significa proximidade ao *conhecimento-emancipação*, aquele que conhece criando solidariedade e compreendendo a existência dos saberes científicos coexistindo com práticas de saberes não científicos.

No diálogo com Santos (2005), aprendi que depois de dois séculos de excesso de *conhecimento-regulação*, não podemos procurar um novo equilíbrio entre este e o *conhecimento-emancipação*, pois essa seria uma solução moderna. Devemos, então, procurar o desequilíbrio

A avaliação no paradigma emergente se inscreve no conjunto de práticas escolares e sociais que enfatiza a produção do conhecimento como processo realizado por seres humanos em interação, que, ao conhecer, se conhecem; ao produzir o mundo no qual vivem, se produzem; ao viver, vão esgotando suas possibilidades de vida individual e estreitando os laços que unem cada um e cada uma à infinita rede da vida. A avaliação realiza-se com a compreensão de que o ato do conhecimento e o produto do conhecimento são inseparáveis (ESTEBAN,

dinâmico que penda para o *conhecimento-emancipação*, uma assimetria que sobreponha a emancipação à regulação.

Frente a essa assimetria, a proposta seria diminuir a recorrência do *conhecimento-regulação* e expandir a existência do *conhecimento-emancipação*, reconhecendo sempre, em todas as pessoas e condições, a existência de *saberes-fazeres e ignorâncias*. Com relação ao processo avaliativo na escola, poderíamos pensar em práticas mais solidárias, abertas às possibilidades e limites de cada aluno e aluna e, até mesmo da professora, do professor, das coordenadoras e da direção da escola; ao passo que poderiam ser menos próximas à condição de avaliações classificatórias.

Eu estava conversando com a professora Débora Vidal sobre as aulas de OE e surgiu o assunto da avaliação:

Débora Vidal: _ Graciele, o quinto ano tem uma boa vontade.

Graciele: _São alunos muito envolvidos. E as meninas?

Débora Vidal: _São umas gracinhas, estudiosas.

Graciele: _A Delianni falou que elas são fofas. A Débora Vasconcelos falou delas. E você fez bem em me mostrar o planejamento. O que eu acho? Aqui no quinto ano vocês podem trabalhar muito juntas. Você e a Delianni trabalham muito parecidas. Batem na mesma tecla. A Delianni saiu daqui frustrada essa semana com matemática. Ela trabalhou multiplicação, divisão, eles não estão legais. Não está legal. Ela está sentindo necessidade da turma estudar em casa, ter um acompanhamento sistemático, maior. Mas é um pouco de ansiedade em cima dos alunos, acaba que a gente fica mais ansiosa para dar resultado.

Débora Vidal: _É verdade. E a conversa com o rapaz da secretaria de educação sobre o Paulo do 3º ano?

Graciele: _Foi muito boa. Eu peguei o relatório do Paulo que nós fizemos aprovando ele. Você lembra que no ano passado nós nos comprometemos que ele estava sendo aprovado, por causa disso, disso e disso? O Ronaldo achou isso ótimo. Ele achou isso ótimo. Eu mostrei, ele levou cópia. Ele falou: “É isso mesmo. A escola tem que trabalhar nessa linha de relatório mesmo. Cada aluno é único, não pode ser comparado com ninguém”. E Débora, se tivéssemos retido, nós iríamos bloquear a aprendizagem dele. Podia bloquear a aprendizagem.

Depois de dois séculos de excesso de regulação em detrimento da emancipação, a solução encontrada não é um novo equilíbrio entre regulação e emancipação. Isso seria ainda uma solução moderna cuja falência intelectual é hoje evidente. Devemos, sim, procurar um desequilíbrio dinâmico que penda para a emancipação, uma assimetria que sobreponha a emancipação à regulação. Se a pós-modernidade de oposição significa alguma coisa, é justamente esse desequilíbrio dinâmico ou assimetria a favor da emancipação, concretizado com a cumplicidade epistemológica do princípio da comunidade e da racionalidade estético-expressiva (SANTOS, 2005, p. 78).

Nesta tese foi usado um nome fictício para o técnico da Secretaria de Educação.

Débora Vidal: _Não podíamos ter retido no final do ano. Eu estou atendendo ele nos atendimentos... ele tem melhorado a cada dia. Ainda bem que aprovamos.

Na prática cotidiana, a homogeneidade idealizada vai dialogando com a heterogeneidade identificada no interior da sala de aula. A ordem entendida como oposição à desordem vai sendo (re)significada, as individualidades, o saber individual e isolado, vão sendo compreendidos enquanto solidariedade. Esse processo *ensinoaprendizagem* em prol da perspectiva do *conhecimento-emancipação* implica aprender a lidar com a incerteza, a provisoriedade, com as dúvidas. Implica lidarmos com uma prática pedagógica mais dialógica, compartilhada, aberta à reflexão deste cotidiano, em busca de ampliar as alternativas pedagógicas favoráveis ao *ensinoaprendizagem* de todos os alunos e alunas, não somente de alguns ou da maioria.

Foram vários os momentos em que Clarice e eu conversamos com as professoras e o professor sobre os processos avaliativos adotados na sala de aula. Uma dessas conversas aconteceu em uma manhã do mês de abril de 2010, quando sentamos juntamente com a professora Vanessa, no Laboratório de Informática, a fim de refletir sobre a tecedura dos processos de *ensinoaprendizagem* e de avaliação na turma do 3º ano. A pergunta desencadeadora da conversa foi: “*Vanessa, como está o ensinoaprendizagem de sua turma?*”

Vanessa: _Então, a turma está boa, está acompanhando bem. Já tem aluno lá, igual a Marcela, que ano passado não fazia nada, esse ano ela é uma das primeiras da sala. Agora, a Luciana é esforçada. Isso que eu estou gostando. Eles estão esforçados. Eu pergunto: “Vocês estão junto comigo?” Porque eu espero muito a criança, sabe? Eu não copio e depois... eu vou esperando, quero elas junto comigo. Eu coloquei a Ana Paula para ajudar os outros porque ela é ótima. Aí, só o Luciano que está muito desanimado, mas eu já estou começando a levantar a auto-estima dele. Coloquei ele numa cadeira para a frente. Não muito na frente, porque ele é muito alto, né? E os outros que estão na frente... estou tendo essa dificuldade... os outros que estão na frente, são os que precisam e também estão tendo interesse,

entendeu? Aí eu o coloquei um pouquinho mais. Não dá para todos sentarem na frente. O Sandro está evoluindo muito. Para fazer atividade, sabe o que ele faz? Ele vai lá na minha mesa e diz: “Tia, me ajuda.” Aí eu vou ajudando ele, alfabetizando. Outra coisa que eu fiz também, foi corrigir a prova deles na frente de cada um. Eu chamei cada um e fui corrigindo a prova, entendeu? Eu aprendi isso com a Elvira, a Elvira ensinou isso, lembra? “Não escreve sobre a escrita da criança não, escreve em cima da palavra.” Aqui, chamei a Luciana para corrigir, falei que aqui não era letra minúscula, era letra maiúscula, expliquei porque... depois ela não está errando mais isso, foi uma vezinha que eu chamei, gente. Pegaram muito rápido.

Na prática cotidiana, às vezes, algumas atividades aparentemente iguais ganham sentidos diferentes, outras que se anunciam como transformadoras, não passam de reedições de práticas segregadoras. Mas é nesse cotidiano, sempre o mesmo e sempre outro, que avaliamos e que somos avaliadas e avaliados, é nele que encontramos marcas que indicam os caminhos que devemos ou que podemos percorrer. Marcas ocultas, silenciosas, disfarçadas, aparentemente invisíveis, mas que estão lá.

Também no ano de 2009, Vanessa lecionou para esses alunos e alunas, quando cursavam o 2º ano e, por isso, demonstrava conhecer cada discente, com suas possibilidades e limitações.

Clarice: _Agora, como foram esses meninos Vanessa, no primeiro período avaliativo? Você falou que não precisou dar recuperação paralela. Então, como a gente pensa a avaliação?

Vanessa: _Os alunos foram bem na minha avaliação porque eu faço assim... não é avaliação dirigida. Eu faço com muita calma, eu falo do português... Igual aqui, por exemplo, era só colocar em ordem, né?

Clarice: _Será que não está uma avaliação muito dirigida, com muitos pontos de apoio para os alunos?

Vanessa: _Eu fiz isso aqui mesmo [mostra a questão da avaliação com muitas informações de apoio aos alunos], de propósito, porque realmente eu não quero, minha intenção não é ficar dando nota baixa para a criança. Eu quis dar um incentivo. Em Geografia e História, eu dei pesquisa e trabalho para fazer em casa. O Marcos fez todos, entendeu? Eu dividi assim, para não ficar...

O uso do [] expressa o acréscimo de informações para facilitar a compreensão do fragmento.

Clarice: *Então está explicado. É um processo interessante.*

Vanessa: *É. A prefeitura cobra isso, não é gente? Não quer criança perdendo média toda hora. A questão da História, da Geografia, usando este mecanismo é muito bom. Então, justificando as notas dos alunos com mais dificuldade. Eu dei três atividades: uma avaliação, uma pesquisa e um trabalho para ser feito em casa. Eles fizeram, entendeu? Então eu dei nota para eles. A avaliação deles não foi de todo maravilhosa não, mas eu dei dois trabalhos para fazer em casa, que foi uma nota ótima. Que eles fizeram. O Marcos não fazia atividade o ano passado em casa, já está fazendo este ano. Então aí justifica a nota que eles tiveram, entendeu?*

No *invisível cotidiano*, quando o assunto são os processos de avaliação, diferentes *estratégias e táticas* advindas das práticas das professoras, do professor ou dos alunos e alunas são postas em ação. Cada docente ia tecendo sua prática, com fios diferentes vindos de outros nós, possibilitados por outras alternativas de reorganização de *saberes-fazer e ignorâncias*.

A dicotomia *saber versus não-saber*, algumas vezes, direciona o olhar da escola e, nesta perspectiva, são deixados poucos *tempos-espaços* para que o conhecimento seja entendido enquanto processo, advindo de um constante movimento de ir e vir, em confronto com diferentes pontos de vista.

Algumas vezes somos tendenciosos a olhar para as produções dos alunos e das alunas, suas avaliações, trabalhos, pesquisas, como produtos e não como possibilidades, como síntese de um movimento que estão realizando na tecedura e na apropriação de novos conhecimentos. Essa forma de olhar pode ser impeditiva para que se estabeleça na sala de aula um clima de confiança na capacidade e potencialidade de cada um.

O *não saber* pode ser configurado como *ainda não saber*, abrindo caminhos para que as produções das crianças sejam interpretadas como horizontes de possibilidades. A compreensão de que a criança *ainda não sabe* não paralisa a ação de professoras e professores, fazendo uso no cotidiano de sua sala de aula de um

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este “mundo memória”, segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional”, ou desta “não-história”, como o diz ainda A. Dupront. O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível... (CERTEAU et al., 2008, p. 31).

aprender mais solidário, na prática do conhecimento-reconhecimento do outro.

O conhecimento dos alunos e alunas ia sendo tecido em rede, de forma transdisciplinar e muitas vezes sem seguir uma linearidade e uniformidade.

Muitas vezes, o que dá sentido às práticas cotidianas, às palavras, atos, produções, invenções, possibilidades, está silenciado, submerso, mas nem por isso, ausente. Apenas invisibilizado no discurso e nas práticas. Para avaliar, é preciso produzir instrumentos e procedimentos que nos ajudem a *desinvisibilizar* o que está silenciado, oculto. Com muito cuidado, porque a intenção não é melhor controlar e classificar, mas sim melhor compreender e interagir.

Avaliar é indagar e indagar-se, num processo compartilhado, coletivo, em que todos se aventuram ao conhecimento buscando o autoconhecimento. Processo em que a interação sujeito-sujeito é indispensável e insubstituível.

A rede não é como uma imagem acabada, mas como conhecimento que vai sendo tecido a partir de certos fios que vão sendo trançados, de outros fios que vão sendo deixados provisoriamente de lado, de outros tantos que vão sendo destrançados, qual míticas penélopes que trançam a trama de dia para desmanchá-la à noite, mas não necessariamente nessa ordem (AZEVEDO, 2001, p. 64).

5 SABERESFAZERES ENGENHOSOS, COMPLEXOS, OPERATIVOS



Tecendo a manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã.
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.
(João Cabral de Melo Neto, 1979/2011).*

O motivo que me fez mergulhar no cotidiano da Escola Municipal Bom Pastor foi *desinvisibilizar* os *saberes-fazeres* tecidos pelas professoras e pelo professor que praticaram a educação em tempo integral, compreendendo o cotidiano numa perspectiva *teórico-político-epistemológico-metodológica de compreensão do mundo* (OLIVEIRA; SGARBI, 2008).

Como *professoracoordenadorapesquisadora* dessa escola, fiz o exercício de captar as práticas e os movimentos cotidianos, em torno de uma relação mantida entre a estranheza e a familiaridade.

Essa história foi contada a mim e aos outros como o *fluxo constitutivo de minha memória* e de minha identidade. Esse movimento narrativo foi também sempre atravessado pelo *refluxo do esquecimento*, pois foram praticadas lacunas, “falhas” de memória, renúncias, recortes, apagões, emergindo à infinitude da memória a finitude da narrativa, significando a pesquisa.

Se a narrativa possui uma temporalidade própria porque imita a vida, ela também pressupõe um leitor que, ao com ela interagir, o faz a partir de sua própria história. Esse fato me levou a compreendê-la como um cruzamento de tempos: um tempo anterior que foi o tempo da narrativa que agora, no presente, representa um tempo já passado; um tempo do leitor, que é posterior à narrativa e que a atualiza.

Orientada por Benjamin (1994), passei a pensar que a experiência que não foi narrada está fadada à extinção. Eu não queria correr esse risco, então me assumi na condição de a narradora e contei minha história ao outro, desenvolvendo neste ato um processo de transformação, pois minha experiência foi alterada quando revivi minha história, bem como fui capaz de alterar a experiência do outro leitor/ouvinte dessa história.

Na perspectiva benjaminiana, o narrador alimenta-se das experiências vivenciadas, é ouvinte, observador e narrador ao mesmo tempo. Assim, a narração é capaz de ligar gerações de forma que o passado deixa de ser um amontoado de ruínas, presentificando-se por meio da linguagem.

Trata-se de um saber não sabido. Há, nas práticas, um estatuto análogo àquele que se atribui às fábulas ou aos mitos, como os dizeres de conhecimentos que não se conhecem a si mesmos. Tanto num caso como no outro, trata-se de um saber sobre os quais os sujeitos não refletem. Dele dão testemunho sem poderem apropriar-se dele. São afinal os locatários e não os proprietários do seu próprio saber-fazer. A respeito deles não se pergunta se há saber (supõe-se que deva haver), mas este é sabido apenas por outros e não por seus portadores. Tal como o dos poetas ou pintores, o saber-fazer das práticas cotidianas não seria conhecido senão pelo intérprete que o esclarece no seu espelho discursivo, mas que não o possui tampouco. Portanto, não pertence a ninguém. Fica circulando entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não-praticantes, sem pertencer a nenhum. Trata-se de um saber anônimo e referencial, uma condição de possibilidade das práticas técnicas ou eruditas (CERTEAU, 1994, p. 143).

O trabalho com a narrativa se colocou como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de *autoria, autonomia, legitimidade* (FERRAÇO, 2003) dos discursos dos sujeitos cotidianos. Ao transcrever no texto fragmentos das conversas que tive com as professoras e o professor, procurei dar visibilidade a essas pessoas, *heroínas e herói anônimos*, afirmando-os como autoras e autor, protagonistas desta pesquisa.

Rememorar e contar a história da Escola Municipal Bom Pastor, bem como tecer os *saberes-fazer*s das professoras e do professor praticados durante o ano de 2010, fez com que eu tecesse os fios da experiência, mantendo acesa uma memória comum, partilhada com outros, para que nossa experiência não estivesse fadada ao esquecimento.

Na prática do *mergulho*, procurei, além de olhar, também *sentir* o cotidiano escolar, a fim de ver, degustar, saborear a realidade *pensada sentida*, abrindo-me à ação investigativa que ultrapassasse generalizações, homogeneizações das práticas cotidianas.

O primeiro desafio encontrado foi me assumir como *a narradora* dessa história e produzir uma prática escriturística de narrativização das práticas cotidianas. Considerei desafio porque durante a pesquisa tive que aceitar e compreender meus próprios limites em produzir uma escrita narrativa com proximidade ao texto literário. Tive que me assumir enquanto um ser complexo, de infinitas possibilidades e limitações e, neste percurso, com dificuldades para a escrita poética, estética. Então, me assumi como quem procurou produzir uma prática escriturística tecida à sua *maneira de saberfazer*.

Ainda que eu tenha conversado com as professoras e o professor, mesmo que eu tenha me empenhado como *professoracoordenadorapesquisadora* enquanto sujeito *individualcoletivo* e que pensou *com o* cotidiano escolar, ainda assim fui eu quem decidi quais fios, quais lembranças, quais relatos, quais histórias, sombras, silêncios iriam ser *desinvisibilizados* aos olhos do leitor.

Por este fato, precisei assumir meus limites, minhas amarras, meus preconceitos, meus *saberes-fazer* e *minhas ignorâncias*, não como problemas impeditivos da pesquisa, mas como condições necessárias aos estudos *com os cotidianos*.

Meu objetivo não foi produzir ciência a partir de uma realidade de modo que esta pudesse ser exportada, usada para interpretar outras e diferentes práticas cotidianas. Não objetivei analisar, avaliar e me contrapor à realidade *pensada*, racionalizando as *maneiras de saber-fazer* dos sujeitos do ordinário.

Minha intenção foi praticar a *sociologia das ausências*, *desinvisibilizando* (SANTOS, 2005) tais *saberes-fazer*, trazendo-os à tona, retirando-os da submersão, do anonimato, reconhecendo-os enquanto conhecimentos legítimos, rivais, alternativos. Nossas práticas reais, com suas (in)seguranças, interrupções, conhecimentos alternativos, práticas inéditas, efêmeras, únicas e inaugurais.

Agora, ao final desta pesquisa, o importante não é mais o *dito* (um conteúdo) nem o *dizer* (um ato), mas a *transformação* e a invenção de dispositivos, ainda insuspeitos que permitem multiplicar as transformações.

Assim como as professoras, o professor e eu praticantes do cotidiano da Escola Municipal Bom Pastor somos *sujeitos encarnados*, as questões da pesquisa vividas com elas e ele também trouxeram vestígios dessa encarnação. Evidenciaram outras possibilidades da vida experienciada nesses cotidianos, diferentes daquelas do olhar apressado. Revelaram marcas desses *sujeitos-pesquisadores com o cotidiano*. O lugar de onde eu falei, de onde produzi esta escritura, foi na condição encarnada de *sujeito-pesquisadora, ser individual-coletivo*, como também as professoras e o professor com os quais eu conversei.

Esta *arte artesanal* que produzi envolveu a partilha de relações, de *tempo-espaços*, de vozes, de risos, angústias, encontros e desencontros entre as professoras e o professor. Por isto, as professoras e o professor foram também narradores dessa história.

Assim, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendemos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros “outros”. Por vezes, quando nós nos explicamos, pensando explicar os outros, falamos coisas próximas daqueles que queremos explicar. Mas, mesmo assim, ainda somos os sujeitos explicados em nossas explicações. Somos caçacaçador. E, com essas explicações, nos aproximamos das explicações dos outros (FERRAÇO, 2003, p. 160).

Ao longo desta pesquisa, centralizei a discussão na educação em tempo integral que se passa nas instituições escolares e não em outros espaços sociais. Sempre usei a expressão educação em tempo integral, por esta ser a denominação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

Defendi uma educação integral que ultrapassa a simples transmissão e assimilação de conhecimentos e informações. Compreendendo a escola em seu sentido amplo, cuja ênfase se dá na formação do homem e da mulher enquanto seres sociais, históricos e culturais. A educação integral pode favorecer o acesso deste homem e desta mulher aos diferentes artefatos culturais desenvolvidos pela humanidade, seja através do *ensinoaprendizagem* das diferentes linguagens, músicas, artes, hábitos, bem como em diferentes situações experienciadas, como a participação em discussões democráticas, críticas de formação humana.

Essa concepção complexa de educação é associada à ampliação do tempo de permanência do aluno e da aluna na escola, conforme declarou Anísio Teixeira (2007), de *um dia completo*, ou seja, em tempo integral, em conformidade com o Decreto nº 6.253/2007 que definiu a Educação Básica em tempo integral como sendo aquela com jornada escolar de duração igual ou superior a sete horas diárias de permanência dos alunos e alunas na instituição de ensino (BRASIL, 2007).

As páginas nas quais fui registrando esta pesquisa configuraram-se como local de passagem onde se operou a inversão: o que entrou nas páginas em branco foram as experiências que eu *recebi* e o que está saindo ao final da pesquisa é o *produto*, a tese em si. As coisas que entraram na página foram por mim autorizadas, como sinal de minha passividade e aquelas que estão saindo são as marcas do poder que as páginas possuem de fabricar objetos. No final das contas, a prática escriturística transforma ou conserva dentro de si aquilo que recebe do seu meio circunstancial e cria dentro de si os instrumentos de uma apropriação do espaço exterior (CERTEAU, 1994).

As histórias contadas nesta pesquisa encontram-se abertas, incompletas, passíveis de serem recriadas pelos muitos outros companheiros de diálogos e de vida. Esse exercício de (re)contar o passado, firmando o presente promoveu o cruzamento de *temposespaços*; tempos de ontem e de hoje e espaços outros.

Neste sentido, esta tese configura-se como um discurso em permanente processo de inacabamento. Discurso que, apesar de ser intenso e pulsante, vivo, ainda está longe de captar toda a intensidade do cotidiano escolar. O cotidiano pulsa muito mais fortemente do que qualquer tentativa de aproximação que façamos *com* ele.

Considerando os limites da pesquisa, os fios puxados foram seleções que eu tive que fazer em meio às *mil e uma táticas dos praticantes do cotidiano* com o intuito de *desinvisibilizar* seus *saberesfazeres*.

Os fios puxados *desinvisibilizaram* nossas *artes de saberfazer e de inventar ensinoaprendizagem*, alfabetização, atendimentos individualizados, biblioteca itinerante, orientação de estudos, circuito de leitura e avaliação.

Considerei relevante *desinvisibilizar* nossas práticas de *ensinaraprender* entendendo que ao participarem da tecedura do *ensinoaprendizagem*, as professoras e o professor criaram diferentes alternativas com os fios que suas próprias práticas lhes forneceram.

Abriram-se à possibilidade de várias formas de conhecimento serem tecidos, sem o privilégio de uma única forma. Constituíram constelações de conhecimentos orientados para a criação da solidariedade.

O *ensinaraprender* praticado no cotidiano escolar representou uma oportunidade para o processo de ressignificação dos *saberesfazeres* das professoras e do professor. Os vários momentos nos quais refletimos sobre os processos de *ensinoaprendizagem* permitiu a compreensão de nossa incompletude, a provisoriedade de nossos *saberesfazeres*.

No cotidiano escolar fomos inventando astúcias e práticas alfabetizadoras que ora caminhavam em diálogo com as *estratégias* de formação, ora significavam *táticas de praticantes, rotas de fuga, golpes*. À medida que os dias e meses iam passando e que tecíamos nossas *artes de* alfabetizar, acreditávamos ainda mais que os alunos e alunas deveriam produzir seus próprios textos, com suas formas de pensar e de *saberfazer*. Acreditávamos que dessa forma os discentes iam fazendo-se pessoas leitoras e escritoras de seus mundos e do mundo das palavras.

A identificação de grafemas e fonemas deveria ser *ensinadoaprendido*, mas não poderiam ocupar a centralidade dos processos de alfabetização.

Como toda realidade cotidiana, no Bom Pastor foram identificados diferentes e, até mesmo, antagônicas noções de homem, de mulher, de mundo, que repercutiram em diferentes noções de *ensinaraprender*, de alfabetizar, de conhecer.

Diferentemente do que comumente pensamos ser o cotidiano, *tempoespaço* homogêneo, linear, previsível, passamos a percebê-lo como propício aos embates, às contradições, tensões, conflitos, à pluralidade, (des)conhecimentos, complexo. No *invisível* cotidiano, variadas performances, invenções foram sendo colocadas em ação. Foram as *mil e uma maneiras de caça não autorizadas*.

Assumir a *rede de subjetividades* que somos implicou em reconhecermos a existência de conexões diversas entre as professoras, professor, alunas e alunos. Implicou em pensarmos que não há como isolarmos o sujeito do *ensinoaprendizagem*, dificultando a responsabilização do aluno e da aluna por seus processos de *ensinaraprender*.

Com a pesquisa e na prática de *desinvisibilizar as artes de saberfazer* das professoras e do professor, fui compreendendo que *ensinaraprender*, alfabetizar, avaliar, planejar práticas cotidianas nas escolas extrapolam o entendimento da ordem, certeza, regularidade, constância. Tomando a escola como um tecido *complexus* nossos

saberesfazeres encontraram também refúgios nas incertezas, descontinuidades, irregularidades e em possíveis *ainda não saberes*.

No decorrer do ano de 2010, fomos percebendo que os atendimentos individualizados atuaram como um *tempoespaço* de abertura às diferentes possibilidades de conhecimento de cada aluno, aluna e professora. Conforme eu refleti na pesquisa, foram as trilhas que conseguimos abrir na selva escura, ou seja, foram as possibilidades que encontramos naquele momento em prol do *ensinoaprendizagem* de todos e todas.

Diferentes *maneiras de utilizar* foram tecidas no cotidiano escolar. Ao contrário de apenas repetição e de obediência à ordem vigente, várias *maneiras de saberfazer*, criativas e plurais foram inventadas. Foram as *astúcias, táticas* cotidianas.

Assim se deu a invenção da biblioteca itinerante, onde foram traçadas *trilhas indeterminadas* (CERTEAU, 1994), extrapolando as possibilidades do *tempoespaço* construído e pré-fabricado onde nos movimentávamos.

A biblioteca itinerante criou rotas de fuga ao *tempoespaço* instituído. Ao invés de silenciar as práticas cotidianas em curso, abriu novas possibilidades aos processos de *ensinoaprendizagem*.

Outra invenção do cotidiano escolar *desinvisibilizada* foi a disciplina Orientação de Estudos, que foi criada, inicialmente, para “reforçar” o processo de alfabetização, mas que no decorrer da prática cotidiana foi se configurando como campo de estudo e de práticas tecidas por múltiplos conhecimentos *prácticosteóricos*, que se relacionaram de forma transversalmente.

A divisão dos alunos e alunas entre as disciplinas de OE e Informática permitiu que as professoras de OE desenvolvessem metodologias diferenciadas, em prol do *ensinoaprendizagem* das crianças. Apesar da conversa estabelecida entre Inês, Clarice, as professoras de OE e eu, cheguei ao entendimento de que cada uma de nós compreendemos essa disciplina à sua própria maneira, de modo que no cotidiano escolar a disciplina OE apresentou diferentes roupagens.

Ao *desinvisibilizar* a disciplina Orientação de Estudos, identifiquei que os recorrentes momentos nos quais a equipe diretiva e as coordenadoras da escola se reuniam para planejar as práticas pedagógicas cotidianas, demarcavam o lugar de poder instituído e, ingenuamente, pareciam desconsiderar que *mil e uma táticas em ação* eram praticadas pelos sujeitos do ordinário como rotas de fuga ao poder instituído.

Para esse grupo, do qual eu faço parte, os momentos de planejamentos das práticas cotidianas eram *temposespaços* de tecedura de interconhecimento, reconhecimento e autoconhecimento.

O Circuito de Leitura foi uma oportunidade criada pela Secretaria de Educação que permitiu o intercâmbio das experiências coletivas tecidas entre a Escola Municipal Bom Pastor e duas escolas da rede municipal de ensino.

As experiências escolares foram contadas aos outros, na tentativa de valorizar o *saberfazer* coletivo, reconhecendo as professoras e o professor como praticantes que teceram *saberesfazeres* plurais e heterogêneos, autônomos entre si e que se articularam. Tais *saberesfazeres* constituíram um sistema aberto de constantes processos de criação e de renovação de conhecimento.

A prática da pesquisa também permitiu *desinvisibilizar* os processos avaliativos que foram comumente tecidos no cotidiano escolar. No ato de avaliar os alunos e as alunas, as professoras e o professor também iam se avaliando e experienciando constantes dúvidas e tensões.

Por conviverem cotidianamente com os discentes, as professoras e o professor sabiam que as notas ou os conceitos avaliativos não conseguiam informar fielmente cada aluno e aluna. Os números e as letras permitiam apenas aproximações, traduções possíveis de serem feitas, recortes, limites.

Os processos avaliativos podem ser pensados como práticas mais solidárias, que se encontram abertas às possibilidades e limites de

cada aluno e aluna, das professoras, do professor, das coordenadoras e da direção da escola.

À medida que os *saberesfazeres* das professoras e do professor foram sendo *desinvisibilizados* enquanto práticas cotidianas em eterno processo de tecedura, não puderam ser mensurados, nem tampouco definidos segundo critérios de valoração entre melhor/pior, certo/errado, bom/ruim, saber/não saber.

Ao invés de conceber os *saberesfazeres* das professoras e do professor enquanto instâncias estáticas, imóveis e eternas, pude pensá-los como processos moventes, dinâmicos, fluidos e históricos, bem como imprevisíveis e interpenetrados por variadas condições e situações cotidianas, que foram tecidos de forma (des)ordenada, (in)certa.

As contribuições de Santos (2005, 2006, 2008) na reflexão dos *saberesfazeres* das professoras e do professor me permitiu considerar que, nesta pesquisa, procurei reconhecer as professoras e o professor enquanto sujeitos que tecem/retecem/destecem conhecimentos, reconhecimentos, interconhecimentos e autoconhecimentos em suas práticas cotidianas. São profissionais que praticam o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação à medida que seus *saberesfazeres* foram considerados processos dinâmicos, mutantes, efêmeros, híbridos, bem como imprevisíveis e interpenetrados por variadas condições e situações cotidianas.

Procurei investigar nossas experiências coletivas, tentando me afastar do *pensamento simplificador*, que pressupõe poder delimitar e, até mesmo, mutilar a realidade, como uma tentativa de melhor compreendê-la e classificá-la. Procurei me aproximar do *pensamento complexo* que pressupõe a incerteza, instabilidade, imprevisibilidade, abertura ao novo, ao acaso, às diferentes possibilidades de existência, de *saberfazer*.

Sabendo que a narrativização das práticas cotidianas não significa a adoção de uma escrita linear, formatada e definida *a priori*, e sim a astúcia de uma escrita por vezes transgressora, indisciplinada,

ousei trazer propositalmente para o texto final dessa escritura a transcrição de alguns fragmentos de conversas que eu tive com os praticantes do ordinário sobre a educação em tempo integral.

Ao final do ano de 2010, estavam as professoras Lili, Mirian Basílio, Sandra e Tatiane tomando café na sala de professoras e professor. Eu cheguei e fiz a seguinte provocação:

Graciele: _Gente, vocês não falam sobre a diferença de uma escola em tempo parcial para uma escola em tempo integral. Vocês não veem diferenças?

Sandra: _Eu vejo. Aqui no tempo integral não tem como fazer um trabalho sozinho. Aqui todo mundo precisa do outro e isso já é muito diferente.

Lili: _Os alunos ficam o tempo todo aqui. Aqui é realmente a própria casa deles. Aqui é a extensão da casa deles. Se a gente não trabalhar em grupo, não vemos melhoras.

Mirian Basílio: _O trabalho de um professor completa o do outro.

Sandra: _Aqui a gente chega de manhã sabendo o que aconteceu à tarde com os alunos. A gente não está assim... perdido numa escola... você chegou, não sabe o que aconteceu ontem...

Lili: _A preocupação é de todos.

Sandra: _A preocupação de um é a preocupação de todos. Quero dizer que todo mundo trabalha na mesma sintonia e com o mesmo objetivo.

Mirian Basílio: _E eu acho que é por isso que os professores são tão amigos.

Lili: _Com certeza.

Sandra: _Aqui ser integral, diferente das outras escolas parcial que eu já trabalhei com música me ensinou demais. Tanto no profissional quanto no pessoal. Aprendi a dividir, saber repartir os alunos, não é minha turma, minha aula... É nossa turma, porque todos trabalham numa mesma turma.

Mirian Basílio: _O saber maior que eu acho que foi um aprendizado, que todos tiveram que aprender, chama-se diversidade.

Sandra: _Porque nós fomos formadas para chegar em uma escola e dar o seu conteúdo. Eu não sei como isso funciona muito

Pensar de forma complexa uma realidade complexa exige uma escritura também complexa; por princípio, transgressora, indisciplinada; por isso, insegura. Uma certa mobilidade, na prática escriturística, vai me instigando a ir e vir no texto: por vezes, estendendo-me em certos aspectos mais do que em outros; tantas mais, deixo escapar algum ponto; outras tantas, repito certas passagens em diferentes lugares (AZEVEDO, 2003, p. 22).

com professora de primeiro ao quinto ano. No meu caso, eu entro numa sala, dou uma aula de música de cinquenta minutos ou uma hora no máximo. Qual escola em tempo parcial que tem aulas geminadas como aqui? Aqui o foco não é só o conteúdo. Muitos momentos você está no café, no almoço, fazendo outras coisas, que não é assim, só dar aulas.

Mirian Basílio: _Por isso que eu digo que quem vem para cá tem que saber lidar com a diversidade, porque aqui é a diversidade pura e nua. Aqui temos que respeitar o tempo que as coisas acontecem. Tem que respeitar o tempo do almoço, do menino ter um relax depois, senão na frente não rende.

Sandra: _É essa questão também. Vamos colocar assim: temos quinze horas para trabalhar por semana com os alunos. Na verdade você não dá quinze horas de aula. Você dá menos do que isso. E para o professor aprender a lidar com isso... de não dar só as suas aulas é muito difícil. Para o professor entender que o menino está aqui nove horas todos os dias e que outro professor vai complementar o seu trabalho, fazendo uma complementação, porque o aluno é único. Isso é muito diferente para a gente.

Mirian Basílio: _Isso não é melhor, nem pior, é um aprendizado realmente.

Sandra: _Isso é um conflito, mas depois você cria um vínculo. É um conflito para mim também. Na verdade, na turma de primeiro período eu não consegui dar muitas aulas, porque eles estavam em horário de almoço, relaxamento. A gente fala que não conseguiu. Mas agora em dezembro, quando eu entrava lá, eu colocava música para eles dormirem. Então assim, isso tudo parece que não é ensino, mas é. Eles estão aprendendo muitas músicas comigo. Porque eles sabem todas as músicas que eu coloquei. Então, na verdade, de uma forma diferente, eu dei aula de música para o primeiro período. Apesar do conflito que eu tenho até hoje.

Mirian Basílio: _De início você sente em tudo. É aquela coisa, você foi formada para uma determinada coisa. Para a escola de tempo parcial. Numa base de focar conteúdos. Temos que desconstruir isso. Mas você fica muito preocupada com essa questão do conteúdo, com essa questão do estar fazendo outra coisa na hora em que teoricamente você deveria estar dando aula.

Tatiane: _Em qual escola eu teria cinco aulas por semana de educação física? Em nenhuma escola eu teria isso. Então, esse negócio de além das aulas acompanharmos o almoço, o café, compensa com isso. Porque aqui tem muitas aulas e dá para compensar dessa forma.

No anonimato da prática cotidiana, negociações, performances e invenções se valeram de diferentes lógicas. Os *saberesfazeres* das professoras e do professor foram ambivalentes, deslizaram o tempo todo, produziram fraudes, dissimulações, deslocaram o instituído, criaram outras possibilidades ao mesmo tempo em que tentaram conservar o que estava dado.

Compreendendo o cotidiano escolar enquanto *tempoespaço* tecido por diversidades de possibilidades que se colocaram aos praticantes do ordinário, desloquei o foco de pensar os sujeitos como indivíduos isolados, que sabem ou que não sabem, para compreendê-los nas relações que estabeleceram entre si e que foram efêmeras, pontuais, inclassificáveis. Seus *saberesfazeres* não podem ser simplificados, reduzidos nem aos ideais projetivos dos textos prescritivos nem às singularidades subjetivas.

Minhas reflexões permitiram-me *desinvisibilizar* que os *saberesfazeres* das professoras e do professor só são possíveis de serem pensados na dimensão de redes coletivas praticadas no cotidiano escolar.

No mergulho que fiz no cotidiano escolar busquei por pistas que apontassem possibilidades de *desinvisibilizar* as redes de *saberesfazeres* tecidas que constituíram o sujeito *individualcoletivo encarnado* como ponto de partida e de chegada.

As redes de *saberesfazeres* tecidas pelas e pelo praticante do cotidiano escolar me fizeram acreditar que, por mais idealistas que possamos ser, professoras e professores, por mais que acreditemos em um futuro promissor para a educação em tempo integral praticada na Escola Municipal Bom Pastor, não houve uma possibilidade de projeção consensual, de um ideal comum a ser alcançado com a mesma intensidade por todas e todos. A *rede de subjetividades* que tecemos se desdobrou em múltiplas direções, entrelaçou diferentes interesses, performances, invenções, expectativas, desejos, necessidades.

Por outro lado, a *rede de subjetividades* que formamos me alertou para as necessidades que se colocaram na ordem do dia em uma

escola de educação em tempo integral. A utopia da educação pode deixar de ser apenas projeção, para se tornar algo do presente. Por isso, o que me interessou nesta tese foi *desinvisibilizar* o que aconteceu nessa escola, como aconteceu e quais praticantes estavam envolvidos nesses acontecimentos.

Dáí porque ao longo desta pesquisa vim ressaltando a importância dos diferentes *saberes/fazeres* das professoras e do professor, compreendendo-os não somente oriundos de nossas formações teóricas, mas, fundamentalmente, de nossas experiências.

Negociações, performances e invenções contextualizadas, que só se evidenciaram localmente, nas redes tecidas no dia-a-dia da escola pesquisada e que por isso não puderam ser nem antecipadas nem generalizadas. Performances, negociações e invenções efêmeras que envolveram diferentes interesses e que implicaram dimensões de enfrentamentos das dificuldades materiais, físicas e humanas locais. Não houve imobilismo. Houve performances, negociações e invenções, que resultaram em enfrentamentos.

Nos fios puxados que teceram as *artes de saberfazer* das professoras e do professor o *ensino/aprendizagem*, a alfabetização, os atendimentos individualizados, a biblioteca itinerante, a orientação de estudos, o circuito de leitura e a avaliação não foram *desinvisibilizados* diferenças entre a escola em tempo integral e a escola em tempo parcial.

Todavia, quando perguntados se identificavam diferenças entre essas duas escolas, as professoras e o professor responderam que sim, que tais diferenças estavam em suas *maneiras de saberfazer* a educação em tempo parcial e a educação em tempo integral.

Alex: _Aqui o saber não é diferente do tempo parcial. O saber não, mas a maneira sim é diferente. Aqui você tem que entender mais o tempo da criança. Eu acho aqui um pouco mais lento, eu dou aula à tarde para eles, então eu chego aqui e já pego eles um pouco cansados. Você tem que entender esse tempo, então a didática é diferente. A maneira de lecionar é diferente, o tempo das crianças é muito diferente. Por exemplo, a minha experiência maior é dando aula de teatro para quem quer fazer teatro como

projeto extracurricular. Aqui é uma disciplina para todos os alunos.

Sandra: _Aqui é bem diferente de uma escola que não é integral. É bem diferente. A escola em tempo parcial no meu entendimento, a gente traça um programa, um plano de curso e a gente segue porque temos aquele tempo adequado. O que eu percebi aqui, não sei se é por causa do tempo integral e porque trabalhamos junto também, foi a escola como um todo. Aqui a gente tem mais tempo de fazer uma construção no decorrer do ano, não é? Eu acho que é uma proposta interessante. É o que é ideal. Pelo menos para mim foi, a gente percebe isso. A gente percebe como está o aluno quando a gente começa o trabalho e como ele está quando termina. Deu para perceber isso.

Clarice: _Eu acho que a principal aprendizagem foi dada principalmente pelos alunos, pelo convívio com os alunos numa realidade na qual eu não havia vivido. Tenho vinte anos de prefeitura na escola parcial e essa oportunidade que me foi dada esse ano, de trabalhar numa escola de tempo integral, realmente foi muito significativo. Porque eu pude ver a diferença entre trabalhar com um menino por volta de nove horas e só em quatro horas. Como a pessoa tem que se tornar mais criativa, como tem que ser mais envolvente e dinâmico o contexto dentro de uma escola em tempo integral. Nesse contexto de escola integral, saber o quanto a criança pode dar retorno. Eu estou aqui, já no dia dezesseis de dezembro preparando o último auditório, com a parceria de vários alunos. E como eles têm a prontidão, como eles têm o companheirismo de nos auxiliar. Eles são solícitos, independentes e são solícitos uns aos outros. E outra situação que é interessante no tempo integral: como é que a gente aprende com essa diversidade. Diversidade de alunos e de profissionais. Eu nunca havia trabalhado com profissionais da área do teatro, da dança, da música. E a gente aprende muito com eles, com essa diferença de formação profissional e de conhecimentos. E até mesmo com as adversidades.

Leila: _No tempo integral com certeza há um grande diferencial do tempo parcial. Porque você tem que ter a visão do indivíduo como um todo, o psicológico, o cognitivo, o afetivo, o social. E para isso você tem que direcionar o trabalho, tentando abordar todas essas características. Eu acredito que seja um trabalho até muito mais difícil do que numa escola parcial. Os objetivos abrangem muito mais coisas. Você tem que analisar a criança em todos os detalhes porque ela fica muito tempo dentro da escola. Então, a possibilidade de acontecer alguma demonstração de problema, de dificuldade, de alguma coisa que venha lá de fora, é muito maior aqui do que em casa.

Graciele: _E você teve que pensar, repensar os seus saberes? Sua prática?

Leila: _Com certeza eu tive que repensar meus saberes. Normalmente a gente já tem que estar reavaliando os nossos saberes sempre. Estamos aqui sempre para aprender. Agora, sendo uma escola de tempo integral, aprendemos muito mais. Não conseguimos aplicar, fazer numa escola parcial tudo o que a gente faz numa escola de tempo integral.

Compreendi que o fato de em suas práticas cotidianas não verbalizarem e/ou explicitarem as *artes de saberfazer* a educação em tempo integral, não significou que desconsideravam as características e peculiaridades dessa educação.

Pode ter parecido que os praticantes do ordinário adotaram a noção do tempo parcial para tecerem os *saberesfazeres* na educação em tempo integral. Contudo, no *invisível* cotidiano, em suas performances, negociações e invenções o que esteve submerso foram seus *saberesfazeres* a educação em tempo integral. Não foi possível produzir generalizações e dizer que teceram *saberesfazeres* que poderiam ser praticados em qualquer escola de educação em tempo integral. Foram *saberesfazeres* legítimos e tecidos exclusivamente no contexto e em conformidade com as condições da Escola Municipal Bom Pastor no ano de 2010.

Por fim, pensar a complexidade da educação no cotidiano escolar, me levou a considerar como autoras e autor dessa complexidade as professoras e o professor que praticaram esse cotidiano. Além dos teóricos que se dedicaram a escrever *sobre* os saberes docentes e *sobre* a educação em tempo integral, as professoras e o professor são autoras e autor anônimos do cotidiano. Foram elas e ele que, ao se valerem de diferentes possibilidades, inventaram novos discursos e *saberesfazeres* para a educação em tempo integral.

E quais *saberesfazeres* das professoras e do professor foram *desinvisibilizados* em uma escola de educação em tempo integral? Quais as *artes de saberfazer* a Escola Municipal Bom Pastor foram localizadas? Respondo que foram as próprias práticas que as professoras e o professor *souberamfizeram*. Foram seus gestos, comportamentos, noções, dizeres, sentires. Suas *mil e uma táticas*,

astúcias, maneiras de falar ou caminhar. Tivemos aí seus *saberesfazeres*.

Compreendendo que as redes cotidianas de *saberesfazeres* extrapolaram os limites das salas de aula e, por efeito, das escolas, também os praticantes que as teceram não se reduziram às professoras e ao professor que lá estiveram. Como sujeitos potenciais da complexidade da educação podem ser considerados todos aqueles e aquelas que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidos na tecedura e partilha dessas redes. Sujeitos que, de modo mais visível ou mais sutil, deixaram suas marcas, praticaram o cotidiano escolar e contribuíram para a invenção, a cada dia, da escola pública de educação em tempo integral.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre as razões da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 67-82.

_____. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: _____; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 15-38.

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

_____. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: _____. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

_____; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da escola**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Verdade**. Disponível em:
<<http://www.algumapoesia.com.br/drummond.htm>>. Acesso em: 03 mar. 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 65, p. 3-10, mai. 1988.

A TURMA DO BALÃO MÁGICO. **É tão lindo**. Disponível em:
<<http://letras.terra.com.br/a-turma-do-balao-magico/68344/>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. **Fazer com paixão sem perder a razão**: retalhos de uma experiência em escola pública de tempo integral. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. A tessitura do conhecimento em redes. In: ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 55-68.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BOBBIO, Norberto. Sobre o liberal-socialismo. In: _____. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article>. Acesso em: 04 mai. 2008.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. **Código Civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 11 fev. 2012.

BUCHWAITZ, Donald. **A ovelha rosa da dona Rosa**. [ilustrações Lie A. Kobayashi]. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

CAMÕES, Luis Vaz de. O amor é fogo que arde sem se ver... **Pesquisa .com**. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/biografias/amor_e_fogo.htm> . Acesso em: 19 jan. 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação. **Educação & Sociedade**. v. 28, n. 100. Campinas, p. 1015-1035, out. 2007.

CEALE. FaE. Universidade Federal de Minas Gerais. **Avaliação diagnóstica da alfabetização**. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/acao_educacional.php?catId=105&txtId=352>. Acesso em: 04 set. 2011.

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

_____. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria Irene de Queiroz Ferreira (org.). **Anais do Encontro Cotidiano, Cultura Popular e Planejamento Urbano**. São Paulo: FAUUSP, 1985. p. 3-19.

_____; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 139-158.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

_____. Escola pública de horário integral. **Presença Pedagógica**, v. 3, n. 15, p. 53-59, maio/jun. 1997.

_____; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 89-100.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Bahia, 1969. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002672.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

ELVIRA SOUZA LIMA. Disponível em: <<http://elvirasouzalima.blogspot.com/>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

ESCOLA MUNICIPAL BOM PASTOR. **Projeto Político Pedagógico**. Juiz de Fora: Escola Municipal Bom Pastor, 2011. Mimeo.

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p.13-37.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3 ed. 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: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 101-118.

_____. Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus fazeressaberes: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 151-180.

_____. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 77-94.

_____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. DP&A, 2003. p. 157-175.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 35 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Escola é**. Disponível em: <<http://profgege.blogspot.com/2008/01/poema-escola-paulo-freire.html>>. Acesso em: 23 fev. 2012.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 13-42.

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: _____.
Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 9-16.

GLEISER, Marcelo. Reflexões sobre o tempo. **Jornal da Ciência** Disponível em:
<<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=26463>>
Acesso em: 22 set. 2011.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

GONÇALVES, Antônio Sergio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Revista Cadernos Cenpec**, n. 2, p. 1-10, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, .n. 80, p. 65-79, abr. 2009.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. Edital nº 007/2011 SE. **Processo eletivo para cargos de diretores e vice-diretores das escolas municipais de Juiz de Fora**. Diário Oficial Eletrônico do dia 07/10/11. Disponível em:
<http://www.pjf.mg.gov.br/se/documentos/2011/editaldiretoras_2012_2014.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2012a.

_____. Lei nº 11.169, de 22 de junho de 2006. Dispõe sobre pagamento de adicional ao servidor do Quadro de Magistério, para comparecimento a reuniões de planejamento pedagógicas e dá outras providências. **Sistema de Legislação Municipal – JFLegis**. Disponível em:
<http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000027063>. Acesso em: 04 jan. 2012b.

_____. Lei nº 11.790, de 07 de julho de 2009. Dispõe sobre alterações das Leis nº 10.367, de 27 de dezembro de 2002, nº 11.169, de 22 de junho de 2006 e nº 11.555, de 04 de abril de 2008, e dá outras providências. **Sistema de Legislação Municipal – JFLegis**. Disponível em:
<http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000031639>. Acesso em: 04 jan. 2012c.

_____. **Lei nº 12.249, de 23 de março de 2011**. Dispõe sobre a alteração de dispositivos na Lei nº 8710, de 31 de julho de 1995, com suas alterações posteriores, na Lei n.º 10.113, de 18 de dezembro de 2001, na Lei n.º 11.260, de 11 de dezembro de 2006 e na Lei n.º 11.169, de 22 de junho de 2006 e dá outras providências. **Sistema de Legislação Municipal – JFLegis**. Disponível em:
<http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000033706>. Acesso em: 04 jan. 2012d.

JUIZ DE FORA. **Prefeitura realiza encontro com escolas de tempo integral**. 29 ago. 2007. Disponível em: <<http://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=14839>>. Acesso em: 16 dez. 2011a.

_____. **Educação em Tempo Integral - Segundo seminário reúne 250 profissionais**. 03 nov. 2008. Disponível em: <<http://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=18627>>. Acesso em: 16 dez. 2011b.

_____. **Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral. Diretrizes educacionais para a rede municipal de ensino de Juiz de Fora**. Ano III, n. 3, out. 2008a.

_____. Lei nº 11.669, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a criação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral em consonância com o disposto no art. 34 e no § 5º, do art. 87, da Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Sistema de Legislação Municipal – JFLegis. Disponível em: <<http://jflegis.pjf.mg.gov.br>>. Acesso em: 08 out. 2008b.

_____. **Prefeitura anuncia que terá escolas em tempo integral**. 08 nov. 2005. Disponível em: <<http://www.jfservice.com.br/cidade/arquivo/diaadia/2005/12/05a10/>> Acesso em: 14 mai. 2008c.

_____. **Prefeito regulamenta Ensino de Tempo Integral e anuncia nova escola**. 05 mar. 2008. Disponível em: <<http://www.se.pjf.mg.gov.br/>>. Acesso em: 09 mar. 2008d.

_____. Lei nº 11.145, de 31 de maio de 2006. Institui o Plano Decenal Municipal de Educação de Juiz de Fora e dá outras providências. **Sistema de Legislação Municipal – JFLegis**. Disponível em: <<http://jflegis.pjf.mg.gov.br>>. Acesso em: 08 set. 2007a.

_____. Lei nº 11.060, de 05 de janeiro de 2006. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2006/2009 – Ação e Resultado. **Sistema de Legislação Municipal – JFLegis**. Disponível em: <<http://jflegis.pjf.mg.gov.br>>. Acesso em: 08 set. 2007b.

_____. **Prefeito municipaliza escola e implanta tempo integral**. Disponível em: <<http://www.se.pjf.mg.gov.br/>>. Acesso em: 12 nov. 2007c.

KOHAN, Walter O. A infância, entre o humano e o inumano. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2010. p. 195-204.

LACLAU, Ernesto. A política e os limites da Modernidade. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pós-Modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992, p. 127-49.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

LIMA, Elvira Souza. **Quando a criança não aprende a ler e a escrever**. São Paulo: Sobradinho, 2006.

MAYOL, Pierre. O bairro. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira. **A proposta de Educação Inclusiva da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais: o PAED em questão**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.

_____; GONÇALVES, Rafael Marques (orgs.). **Avaliação do programa escola de educação em tempo integral da rede municipal de ensino de Juiz de Fora**. Juiz de Fora: [s.n.], 2011. CD-ROM.

MARQUES; Luciana Pacheco; MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira *et al.* A educação em tempo integral no município de Juiz de Fora. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 167-185.

_____; MARQUES, Carlos Alberto. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena M. S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 53-68.

MELO NETO, João Cabral de. **Tecendo a manhã**. 1979. Disponível em: http://pensador.uol.com.br/autor/joao_cabral_de_melo_neto/. Acesso em: 05 abr. 2011.

MEYRER, Roselaine Maria Klein. **Isto e aquilo: manifestações no currículo escolar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MONTEIRO, Alex Martins. **Música A ovelha**. Juiz de Fora: Escola Municipal Bom Pastor, 2010. Mimeo.

MORIN, Edgar. Um dos principais expoentes do pensamento mundial, Edgar Morin defende a desfragmentação do conhecimento e a união entre a ciência e o humanismo.

Programa Roda Viva. 18/12/2000. Disponível em:

<http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/49/entrevistados/edgar_morin_2000.htm>. Acesso em: 31 jan. 2012.

_____. **Ciência com consciência**. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: _____; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 49-64.

_____. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação & Sociedade**, v. 98, n. 98, jan./abr. 2007.

_____; GERALDI, João Wanderley. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 13-28.

_____; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PARMIGIANI, Tânia Rocha. Botos, **Mapinguarys, curupiras... narrativas de crianças ribeirinhas**. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-21.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 178-201.

_____. **O Lugar da Memória e a Memória do Lugar na Formação de Professores: o cotidiano como espaço-tempo de reinvenção da escola**, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/carmenluciavidalperez.rtf> Acesso em: 13 out. 2007.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 48 ed. Rio de Janeiro, Agir, 2009.

SAMPAIO, Carmen Sanches. **Alfabetização e formação de professores: aprendi a ler (...)** quando eu misturei todas aquelas letras ali... Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A Ecologia de Saberes. In: _____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 137-165.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. A terceira via e as políticas públicas de educação integral: sobre a organização escola/comunidade no programa Bairro-Escola. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 127-144.

SITE OFICIAL DO PREFEITO ALBERTO BEJANI. **Em apenas dois anos, Juiz de Fora ganha quarta escola de tempo integral.** Site oficial do prefeito Alberto Bejani. 28 mar. 2007. Disponível em: <<http://www.bejani.com.br/noticias.php?noticia=32>>. Acesso em: 14 mai. 2008.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1998.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** 7 ed. Comentada por Marisa Cassim; organização da coleção Clarice Nunes; apresentação Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora EFRJ, 2007.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXOS



Escola de Educação em Tempo Integral

G - Organização Curricular - Ensino Fundamental – Anos Iniciais - 2010

Leis Federais: 9394/96 e suas alterações - Resoluções: 02/98 CEB/CNE; 025/08 SE/JF; 02/08 SEJF; 04/10 CEB/CNE

Escola Municipal Bom Pastor Módulo-aula: 1hora

Eixos Temáticos		1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		5º Ano		
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
Áreas de Conhecimentos	Conhecimento Linguístico	LING.PORT.	8	320	8	320	8	320	8	320	8	320
		ORIENT.EST.			3	120	3	120	3	120	3	120
	Conhecimento Científico-tecnológico	MATEMÁTICA	7	280	7	280	7	280	7	280	7	280
		CIÊNCIAS	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200
		INFORMÁTICA			3	120	3	120	3	120	3	120
	Conhecimento Sócio-antropológico	HISTÓRIA	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200
		GEOGRAFIA	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200
	Conhecimento Estético-expressivo	ARTES			3	120	3	120	3	120	3	120
		TEATRO			3	120	3	120	3	120	3	120
		ED.FÍSICA	5	200	3	120	3	120	3	120	3	120
		DANÇA	5	200								
		MÚSICA	5	200								
	SUBTOTAL		45	1800	45	1800	45	1800	45	1800	45	1800
	TOTAL		45	1800	45	1800	45	1800	45	1800	45	1800

Observação: O recreio e o horário das refeições estão computados na carga horária total.

Educação Religiosa, Educação Ambiental, Educação para o Trânsito, Orientação para o Trabalho, Cidadania, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e outros conteúdos são trabalhados interdisciplinarmente na Base Nacional Comum e na Parte Diversificada, de acordo com a Legislação Federal e Municipal.

Data:19/10/2010

Assinatura e carimbo do Diretor: _____

Aprovação ____/____/____



PREFEITURA DE JUIZ DE FORA
Secretaria de Educação

G- Organização Curricular da Educação Infantil – 2010

Leis Federais: 9394/96 e suas alterações - Resoluções: 01/99 CEB/CNE; 025/08 SE/JF; 02/08/SEJF; 04/10 CEB/CNE

Escola Municipal Bom Pastor

Módulo-aula: 1 hora

Eixos Temáticos	3 anos		1º Período		2º Período	
	C.H.S.	C.H.A.	C.H.S.	C.H.A.	C.H.S.	C.H.A.
Infância, Sociedade e Diversidade Humana, Linguagem(ns), Subjetividade e Intersubjetividade: a fala, a escrita, a leitura, as artes, o movimento, o brincar, Conhecimento Matemático, as Ciências Naturais e Sociais (*)			30	1200	30	1200
Atividades Curriculares Complementares	Educação Física		5	200	5	200
	Música		5	200	5	200
	Dança		5	200	5	200
Total			45	1800	45	1800
Recreio/ Hora Relógio:						
Total Geral / Hora Relógio			45	1800	45	1800
Total de Turmas			2		1	

(*) Educação Religiosa, Educação Ambiental, Educação para o Trânsito, Orientação para o Trabalho, Cidadania, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e outros conteúdos são trabalhados interdisciplinarmente através dos Eixos Temáticos, de acordo com a Legislação Federal e Municipal.

Observação: _____

Data: 20/10/11

Assinatura e carimbo do Diretor: _____

Aprovação ____/____/____

APÊNDICES



TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Graciele Fernandes Ferreira Mattos, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado da Universidade Federal de Juiz de Fora, realizei gravações e anotações de conversas que obtive com a professora

da Escola Municipal Bom Pastor da rede de ensino municipal de Juiz de Fora/MG.

Estou consciente de que as informações obtidas através dessas narrativas serão usadas como elementos para a compreensão de minha questão de pesquisa, assim como podem vir a ser usadas também em futuros trabalhos acadêmicos.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2010.

Graciele Fernandes Ferreira Mattos



*UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO*

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu,

_____, professora da Escola Municipal Bom Pastor da rede de ensino municipal de Juiz de Fora/MG, autorizo à pós-graduanda Graciele Fernandes Ferreira Mattos, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado da Universidade Federal de Juiz de Fora, a realizar a sua pesquisa por meio de gravações e anotações de conversas, na qual eu atuarei na condição de professora participante da pesquisa.

Estou consciente de que as informações obtidas nessas conversas serão usadas como elementos para a compreensão da pesquisa de doutoramento da referida pós-graduanda, assim como podem vir a ser usadas também em futuros trabalhos acadêmicos.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2010.

Assinatura da professora participante da pesquisa



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E NOME VERÍDICO

Eu _____
_____, brasileira(o), portadora do RG nº _____, **AUTORIZO** o uso de imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios de comunicação, e de meu nome verídico para serem utilizados como fontes de pesquisa por Graciele Fernandes Ferreira Mattos, sejam essas destinadas à divulgação e uso em sua pesquisa de doutorado, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e de meu nome em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) tese de doutorado; (II) artigos científicos; (III) folder de apresentação; (IV) apresentações de comunicação e pôster; (VIII) mídia eletrônica e impressa. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Juiz de Fora, 11 de outubro de 2011.

Professora participante da pesquisa