

---

# EMOÇÕES COTIDIANAS: MOVIMENTOS DE UMA PESQUISA

Rafael Marques Gonçalves<sup>1</sup>

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

(Manoel de Barros)

## UMA CONVERSA INICIAL

Se um *fotógrafoartista*<sup>2</sup> havia dito para Manoel de Barros que a importância de uma coisa pode ser medida pelo encantamento que esta produz em nós, é com esta alternativa de medição que gostaria de começar a escritura deste texto, contando a você que irá se dedicar a esta leitura, um pouco das emoções e movimentos de pesquisa que foram desenvolvidos a partir de um *mergulho* (ALVES, 2008) no/do/com o cotidiano da educação em tempo integral da Escola Municipal Bom Pastor, inserida na Rede de ensino de Juiz de Fora – MG.

Na ocasião do desenrolar da pesquisa nosso objetivo era perceber quais as potencialidades emergiam dos *fazeressaberes* tecidos pelos *sujeitos praticantes do ordinário* (CERTEAU, 1994) e como tais práticas poderiam ser vislumbradas como alternativas emancipatórias de uma educação integral, face às emoções que nos cercaram e tantas outras que ainda nos produzem os encantamentos que movem, tecem e, por que não, desestruturam e desestabilizam as muitas certezas trazidas de outras experiências e de outros *espaçostempos*.

Ao “finalizarmos” o movimento macro pudemos trazer a tona em Gonçalves (2013) diferentes *redes de conversações* que *escritasfaladas* nos fizeram perceber o quanto o cotidiano escolar é repleto de significações e potências de trabalho que repercutem em outras instâncias

---

<sup>1</sup>Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e membro do grupo de pesquisa Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar, sob orientação da Profa. Dra. Inês Barbosa de Oliveira. Professor da Rede Municipal de Juiz de Fora – MG. E-mail: rafamg@ig.com.br

<sup>2</sup>A junção de termos que aparecem neste texto possui o sentido de mostrar a consciência de uma superação dos limites da nossa formação, no contexto da ciência moderna dominante, onde as dicotomias e certezas não são suficientes para entender a multiplicidade de sentidos nos/dos/com os cotidianos. (ALVES, 2008)

---

reflexivas que hoje nos permite trazer neste fragmento textual algumas das redes de conhecimentos tecidas.

Portanto, nas próximas linhas abordaremos em um primeiro momento os movimentos necessários que lançamos mão em nossa pesquisa, e no segundo alguns conhecimentos, potências e alternativas tecidos no cotidiano escolar. Obviamente não pretendemos aqui trazer a tona de maneira ampla a pesquisa desenvolvida, mas sim partilhar com os possíveis leitores as emoções cotidianas e alguns dos movimentos *vividospesquisados*.

Cabe ressaltar que movidos por constantes questionamentos, mobilizamos nossos sentidos, nossas emoções e, por que não, nossas razões sobre nossos cotidianos, onde a dúvida, a suspeição de juízo, a incerteza e outros sentimentos avassaladores do aprisionamento do real fizeram parte da nossa jornada, de nossos *espaçostempos* coletivos, ou até mesmo individuais que nos remontam àquilo que nos está mais próximo, a nós mesmos.

### **O MERGULHO NO/DO/COM O COTIDIANO E SUAS EMOÇÕES: REVISITANDO MOVIMENTOS**

A partir deste momento falarei das emoções, das intenções e das noções teórico-políticas-epistemológicas-metodológicas (OLIVEIRA; SGARBI, 2011) que me animaram nessa tessitura e que nos levaram à possibilidade de vislumbrar os caminhos possíveis das alternativas e potências das práticas cotidianas de uma educação em tempo integral. Mas antes de adentrarmos em caminhos possíveis, é necessário ter *clareza de quais* espaçostempos estamos falando? Enfim, o que é esse tal de cotidiano?

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

Mas então como estaríamos abertos a perceber tal trivialidade? Como poderíamos estar abertos à fecundidade que as coisas cotidianas e triviais possuem?

Pais (2003) afirma que a legitimação de modelos e verdades científicas dar-se-á pelo fato de que ambos pressupõem aperfeiçoar performances que fabricam uma dada realidade do social,

---

com base em estatutos e teorias que, na maioria das vezes, pairam sobre a sociedade como hábitos e totens científicos, onde a própria ciência traduz-se em representações coletivas de uma aparente face do cotidiano.

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

Daí que a sociologia do cotidiano é, sobretudo, um *espaçotempo* de produção de sentidos que comumente estão ligados a detalhes que fomentam a impossibilidade de estabelecer padrões de uma totalidade nas localidades do cotidiano e que ainda fundamentam as pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

Alves (2008), quando formula as noções que embasam esta outra forma de se pesquisar, assinala a importância que o *sentimento do mundo* possui para nos lançarmos a buscar aquilo que nos movimenta e impulsiona a *percebersentir* a pluralidade da vida cotidiana, suas trivialidades, seus conhecimentos, cheiros, sons etc. Como premissa na busca por caminhos possíveis para encarar a pesquisa em educação, contrariamente à formação até então aprendida e desenvolvida, o sentimento, enquanto algo que nos oportuniza a enxergar outras maneiras de *fazerpensar* o cotidiano escolar, incluindo, nesse sentido, o cotidiano da pesquisa, traz consigo a necessidade de sermos capazes de sentir um pouco de quase tudo o que de banal e rotineiro nos passa, sabendo que é nesse movimento que encontramos a tessitura de conhecimentos em rede, de potências e alternativas.

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

Para tecer as emoções da nossa pesquisa mergulhamos no cotidiano da E.M. Bom Pastor da Rede Municipal de ensino de Juiz de Fora, escola na qual também comecei a atuar como professor. Foi interessante saber que, além de participar da tessitura de um cotidiano escolar, propor

---

práticas e alternativas de trabalho, eu também estaria em um cotidiano no qual eu não seria visto como estrangeiro, como o pesquisador da Universidade que vai para dizer, na verdade supor, o que está certo ou errado nas práticas cotidianas, até mesmo porque este não era meu objetivo. De certo modo, cheguei à escola tímido, alguns já sabiam anteriormente o motivo da minha presença, outros, que eu estava ali para ser professor da escola, tecer laços de amizade, de profissionalismo e *fazeressesaberes* cotidianos.

Optei por esperar e conhecer um pouco mais a escola. Realizar um mergulho com calma e deixar-me encharcar pelas suas águas. O mergulho me proporcionou ser amigo de uns e colegas de outros, antes que a imagem de pesquisador fosse formada, até que, em uma reunião pedagógica, decidi que era a hora de propor para a escola a pesquisa desta dissertação e pedir licença para iniciar tal trabalho. Prontamente alguns já se colocaram abertos a participar, outros preferiram pensar um pouco, até que chegamos a uma equipe composta por um total de 11 sujeitos, sendo dez professoras e um professor das turmas do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental.

Alex, Bruna, Chrystiane, Delianni, Graciele, Marci, Mirian, Mirella, Rosamélia, Roberta, Vanessa e eu, professoras e professores da escola, formamos um coletivo de sujeitos abertos a sentir nossas práticas, pensar em alternativas e discutir suas potências. Caminhamos juntos durante o primeiro semestre de 2011, assumindo a necessidade de registrarmos, durante a escritura da dissertação, nossos nomes verdadeiros, no desejo de legitimar e dar visibilidade, ao contrário de tornar invisíveis nossas produções, sentimentos e noções...

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

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

---

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

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

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

Quero dizer que, às vezes juntos ou sozinhos, viramos de ponta cabeça os estudos que realizamos para as práticas que tecíamos na busca de sentir outros aspectos, noções e pressupostos epistemológicos, vislumbrando alternativas para nossas práticas, para a pesquisa, e, sobretudo, para os processos de formação de nossas alunas e alunos, percebendo ainda os aspectos teóricos, tanto para a pesquisa, quanto para nossas práticas como limite e meio de sua própria superação.

Foi um grande desafio para a minha pessoa atuar como professor e ainda estar atento para desenvolver a pesquisa, perceber os diversos momentos, alguns quase que invisíveis, outros invisibilizados e tantos outros que gritavam aos meus sentidos suas potencialidades, suas maneiras de se *fazeremcriarem* práticas cotidianas. Pesquisar no/do/com o cotidiano escolar, estar mergulhado e encharcado dele foi o sinônimo de deparar-me com a incerteza, que, como companheira, teve a dúvida e, às vezes, o assombro, enveredando-me pelo cruzamento das múltiplas tessituras entre o "rotineiro" e o "banal". Buscava desinvisibilizar os elementos que engendravam a multiplicidade e a fluidez, onde o que nos interessavam no/do/com o cotidiano foram os processos através dos quais micros e macroestruturas foram produzidas.

---

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

*Espaçotempo* de memória, de vidas, de cotidianos e suas narrativas, as imagens fotográficas, juntamente com as notas feitas em um “diário de campo”, tomavam uma dimensão importante e fundamental para a (re)leitura nos/dos cotidianos. Era possível elencar, de maneira imagética, as ocultações e (re)velações das redes de significados e conhecimentos tecidas pelos praticantes, sobretudo quando era possível fazer da imagem fotográfica um espelho através do qual adentramos e percorremos os sentidos, as divagações e indagações que fizeram parte de um negativo (e positivo) do gesto fotográfico.

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

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

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

Busquei compor uma série de passagens cotidianas que se organizavam pelos fios imagéticos e pelas anotações feitas. Todo o material construído com as imagens e notas era entregue aos sujeitos praticantes do cotidiano para apreciação e posterior conversas sobre aquelas

---

imagens produzidas, bem como sobre nossas memórias daqueles fragmentos que se entrelaçavam e articulavam outras composições, noções e leituras das nossas práticas cotidianas.

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

As imagens e suas narrativas ofereceram pistas importantes sobre algo que estaria aparentemente invisível no cotidiano escolar, e, por esse motivo, não podíamos deixar ser levados pela ilusão de que a imagem traz em sua leitura uma verdade absoluta. Foi necessário estar atento à multiplicidade dos processos de tessitura dos conhecimentos que realizávamos e que iam ao encontro das redes que constituíam nossos *fazeressaberes*, levando em consideração as fragmentações e ocultações que reordenavam o imaginário do que ainda poderia ser julgado relevante em nossas vidas e práticas escolares.

### **UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA: CONHECIMENTO, SOLIDARIEDADE E PARTILHA**

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

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

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

---

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

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

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

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

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

Para Santos (2006), a dimensão da participação trata do reconhecimento da limitação imposta por uma definição restrita do espaço político. A proposta de trazer esse novo senso comum assenta em evidenciar a possibilidade de repolitização da vida coletiva.

O que os alunos e as alunas fizeram pode ser elucidado como uma tentativa de ampliar os *espaçostempos* de ação de seus saberes, havendo o esforço centrado em perceber um caminho



---

contrário à mera competitividade, criando espaços potentes para a construção de conhecimentos e percepções contrários aos impostos pelo paradigma moderno.

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

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

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

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

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

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

A ordenação do espaço e sua configuração constituem elementos significativos, visto que todo espaço é um lugar percebido e possui percepções culturais e até mesmo lugares. A interpretação do espaço da sala de aula de Delianni denota outro uso do ambiente no lugar da escola. (FRAGO; ESCOLANO, 2001)

O fato de a turma não se posicionar de maneira alinhada e dando as costas para os que se sentam em mesas atrás das suas traz a representação de um espaço que contempla a comunicação

---

efetiva entre os alunos e as alunas e ainda permite que todos possam perceber a sua inserção nos diálogos e processos de *ensinaraprender* cotidianos.

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

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

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

Até então falamos da dimensão do conhecimento solidariedade e da reconfiguração simbólica e física do espaço, junto à complexidade que envolve a vida escolar cotidiana e que favorece a noção de responsabilidade entre os alunos e as alunas. Encontramos nas práticas da Escola Bom Pastor caminhos pelos quais a forma de saber tecida em comunidade aponta a noção de redes de sujeitos trabalhada no capítulo anterior. Afinal, as turmas do 3º e 5º (A) anos da escola, regidas por Delianni e Miriam, bem como as demais professoras, cada qual a sua maneira, constituem suas redes que negociam conhecimentos e ações.

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

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

O *espaçotempo* escolar não pode ser reduzido a uma única busca de forma evidentemente reducionista da diversidade de sujeitos e seus *fazeressesaberes* neles existentes, pois as integralidades que as redes de sujeitos trazem na/para a partilha de saberes não poderia ser melhor para disparar uma reflexão com base na diversidade epistemológica do mundo e dos sujeitos que o compõem.

---

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

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

### **SOBRE A IMPOSSIBILIDADE DE UM PONTO FINAL**

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

Italo Calvino nos ajuda na difícil tarefa de concluir esta tessitura. Difícil porque resolvi, junto daqueles que fizeram parte de todo o processo, contar um pouco da razão, da paixão e da emoção à qual votamos. A partir desse momento, começamos a entender que as quedas, os passos, o medo, os sonhos, a procura e os encontros tecidos apontaram um pouco das alternativas e das potências de trabalho que tecemos cotidianamente na Escola Bom Pastor.

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

Ainda assumimos que, no mergulho no/do/com o cotidiano da Escola Bom Pastor, não nos furtamos de lutar para desinvisibilizar a multiplicidade, onde o conhecimento e o reconhecimento dos *espaçostempos* cotidianos não se resumiram ao que esteve diante de nossos olhos e muito menos ao que a simples leitura das imagens, bem como as possíveis interpretações pôde exigir. Todo o movimento para se chegar às redes de conversações exigiu ainda de nós um grande esforço para nos livrarmos de nossos juízos e, assim, *pensarviversentir* nossas vidas, as narrativas e as

---

memórias imagéticas em sua diversidade, já que o momento de ontem não retorna ao hoje em sua plenitude e nunca irá se repetir igualmente.

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

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

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

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

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

## REFERÊNCIAS:

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

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

FRAGO, AntonioViñao; ESCOLANO, Agustín. (orgs). **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GONÇALVES, Rafael Marques. **Práticas cotidianas na/da educação integral.** Juiz de Fora: EDITAR, 2013.

Revista Teias v. 16 • n. 43 • (out./dez. - 2015): A produção biopolítica das definições curriculares no Brasil contemporâneo

- 
- MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- \_\_\_\_\_.; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

## RESUMO

Neste artigo apresento um pouco das emoções e movimentos de uma pesquisa desenvolvida a partir de um mergulho (ALVES, 2008) no/do/com o cotidiano da educação em tempo integral da Escola Municipal Bom Pastor, inserida na Rede de ensino de Juiz de Fora – MG. O objetivo da pesquisa era perceber quais as potencialidades emergiam dos fazeressaberes tecidos pelos sujeitos praticantes do ordinário (CERTEAU, 1994) e como tais práticas poderiam ser vislumbradas como alternativas emancipatórias de uma educação integral. Portanto, abordo em um primeiro momento os movimentos necessários que lanço mão na pesquisa, e no segundo alguns conhecimentos, potências e alternativas tecidos no cotidiano escolar, face às emoções que nos cercaram e tantas outras que ainda me produzem os encantamentos que me movem, tecem e, por que não, desestruturam e desestabilizam as muitas certezas trazidas de outras experiências e de outros espaçotempos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas cotidianas; Cotidiano Escolar; Currículos

## EVERYDAY EMOTIONS: MOVEMENTS OF A RESEARCH

### ABSTRACT

In this article I present a little of the emotions and movements of a research developed from a dive (ALVES, 2008) in the daily education of the Municipal School Bom Pastor, inserted in the network of education of Juiz de Fora - MG. The objective of the research was to understand what the potentialities emerge from the knowledge acquired by ordinary subjects (Certeau, 1994) and how such practices could be seen as emancipatory alternatives to an integral education. Therefore, I first approach the necessary movements that I take up in research, and in the second, some knowledge, powers and alternatives woven into daily school, in the face of the emotions that surrounded us and many others that still produce me the incantations that move me, weave And, why not, deconstruct and destabilize the many certainties brought from other experiences and other spaces.

**KEYWORDS:** Daily practices; School Daily; Curriculum

*Submetido em: dezembro de 2015*

*Aprovado em: julho de 2015*