
ARTES DE FAZER UMA PESQUISA NO/DO/COM O COTIDIANO ESCOLAR

Cristiane Elvira de Assis Oliveira¹

Renda-se como eu me rendi

*Renda-se, como eu me rendi.
Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei.
Não se preocupe em entender,
viver ultrapassa qualquer entendimento
(CLARICE LISPECTOR, 2011).*

O estudo no/do/com o cotidiano vem se constituindo como um dos campos importantes no movimento de se tecer pesquisa na área da educação. O cotidiano, ao mesmo tempo em que inquieta, fascina com seu mistério que se revela nas dobras. Ao se desdobrar, deixa transparecer o que estava oculto. É o *tempoespaço* da *complexidade* (MORIN, 1996). A complexidade do cotidiano nos desafia a pesquisar as *artes de fazer com* as diferentes *praticantes* (CERTEAU, 2008a), junto às quais também me incluo. Isso torna a pesquisa complexa, porque as práticas, volta e meia, exacerbam e desencaminham as nossas lógicas.

As diversas complexidades [...] formam o tecido da complexidade: *complexus* é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que transformaram numa coisa. Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do “*complexus*” não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 1996, p. 188).

No entanto, muitas pessoas tendem a considerar o cotidiano como algo rotineiro, com atividades repetitivas, em que quase nada se passa de diferente. Mas será que no cotidiano quase nada se passa? O que se passa no cotidiano? É no cotidiano que vivo concretamente minha vida com a possibilidade do imprevisto, de acontecimentos intensos, de descobertas e de revelações. Se, segundo Pais (2003), o cotidiano é o que se passa quando nada se passa, é porque o que se passa tem um significado próprio, ambíguo na vida, na qual surge como novidade, mas também nela flui ou escapa numa transitoriedade que não deixa marcas visíveis.

Então o cotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar. Mas só interrogando as modalidades através das quais se passa o cotidiano – modalidades que caracterizam ou representam a vida passante do cotidiano – nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anóditos da vida social, no “nada de

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora da Educação Infantil na rede de ensino da Prefeitura de Ewbank da Câmara/MG.

novo” do cotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura (PAIS, 2003, p. 28).

Na tessitura da pesquisa utilizei a pesquisa no/do/com o cotidiano, como perspectiva *teórico-político-epistemológico-metodológica* (OLIVEIRA; SGARBI, 2008). Minha primeira aproximação com a pesquisa no/do/com o cotidiano deu-se quando me aventurei a escrever um texto junto com Josiane, bolsista de iniciação científica da pesquisa *Tempos na escola*, abordando os encontros de formação em contexto ocorridos nessa escola de educação em tempo integral em que procedi à pesquisa (OLIVEIRA; ANDRADE, 2008).

A pesquisa que teci no/do/com o cotidiano dessa escola de educação em tempo integral de Juiz de Fora se fez na reinvenção de seu cotidiano, fazendo que eu me lançasse num intenso mergulho no *tempoespaço* da instituição.

O mergulho no cotidiano da escola é denominado por Alves (2008) de *sentimento do mundo*, termo cunhado por Carlos Drummond de Andrade, como uma forma de *sentir* o cotidiano com seu: som, cheiro, gosto, ritmo, movimento... É almoçar com as crianças, saboreando cada colher levada à boca... É sorrir... É ouvir as crianças dizendo tia, tia... É ficar brava... É educar... É cuidar... É dizer, hoje estou cansada... É se emocionar com os gestos e as palavras das crianças... É ouvir choros... É ficar feliz por ser acolhida pela escola com carinho... É (com)partilhar experiências com as professoras... É estar no cotidiano com toda intensidade e complexidade...

O mergulho, em outras lógicas no cotidiano escolar, possibilitou-me conhecê-lo e compreendê-lo, viabilizando-me mais intimidade com a escola. Ao mergulhar por inteira nesse cotidiano, tive a experiência de estar com as crianças e com as professoras, ouvindo, dialogando e conhecendo histórias, experienciando temporalidades.

É preciso entender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu, e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais tecem *espaçostempos* cotidianos (ALVES, 2008, p. 23).

Tecer uma pesquisa no/do/com o cotidiano foi um desafio. Tenho em mim toda uma lógica moderna, com qual problematizo, buscando reconhecer a complexidade do cotidiano e sua possibilidade como criadora de conhecimento. Transgredir uma lógica, na qual toda a produção científica tem morada, constitui-se com um trabalho muito intenso.

A pesquisa no/do/com o cotidiano me permite exprimir o que é possível e não o que é certo e errado, levando-me a buscar nas experiências, nas entrelinhas, no entremeio, na fronteira, aquilo

que o paradigma Moderno ofuscou. Pesquisá-lo é saber lidar com a incerteza, tomando a dúvida como método (GARCIA, 2003).

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia a pós 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. [...] É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres (CERTEAU, 2008b, p. 31).

Ao me aventurar pelos caminhos (des)conhecidos desta pesquisa, encontrei encruzilhadas, armadilhas e desafios. As dificuldades e as incertezas que eu sentia potencializavam a pesquisa. A pesquisa no/do/com o cotidiano abre espaços para a possibilidade de criação, conhecimentos, experiências e aprendizagens, valorizando que, no cotidiano, *saberesfazeres* são tecidos.

A despeito de todas essas questões, coloquei-me nesse desafio de estudar e pesquisar no/do/com o cotidiano. O que é o cotidiano? Por que tê-lo como um campo epistemológico, um *tempoespaço* de aprendizagens? Certeau, amigo de muitas horas, convida-me a olhar pelas frestas e pelas marcas deixadas no chão do cotidiano escolar. Como o cotidiano é o que está invisível, pormenor, é pelos detalhes, sinais, pistas e indícios que tenho a possibilidade de *experienciar/ouvir/dialogar* o que acontece no seu movimento constante.

Partindo do assumido até aqui, vou ter que enfrentar a questão de que é possível iniciar um trabalho nos/dos/com os cotidianos, para pensar como aí seus sujeitos tecem conhecimentos, sem as categorias, os conceitos, as noções e as ideais prévias, aos quais estou acostumada. Naturalmente, algumas dessas muito gerais (mais idéias e noções gerais que categorias ou conceitos, em verdades) estarão presentes no início do trabalho. Mas, mais uma vez, ao contrário do aprendido, vou ter que me lançar “no mergulho” sem a “bóia” que as categorias e as classificações significam, admitindo que esse estado de absoluta instabilidade e insegurança é o único “abrigo” que me é concedido (ALVES, 2008, p. 23-24).

É por isso que considero a pesquisa no/do/com o cotidiano uma perspectiva *teórico-político-epistemológico-metodológica* importante para compreender as múltiplas e as diversas realidades da escola. No cotidiano entrelaço minha vida, assim como um rizoma e, nesses entrelaçamentos, acontecem o imprevisto, o inédito, a experiência. Algo de fantástico se esconde no cotidiano (CERTEAU; GIARD, 2008) e, eu acrescento, no cotidiano da escola.

Diante do que emerge das práticas cotidianas no *tempoespaço* escolar, as teorias, as concepções e as noções das ciências modernas nos servem de apoio e rota a ser trilhada, mas também como limite a ser tecido. Assim, parto dos acontecimentos para teorizar, tentando, na prática, refletir uma outra lógica, buscando, dessa forma, *virar de ponta a cabeça* (ALVES, 2008).

Estar atenta para ver o que emergia do meu intenso mergulho foi uma maneira que adotei na pesquisa, organizando as temáticas a partir das situações no/do/com o cotidiano, com o intuito de que eu e as professoras problematizássemos/conversássemos e trançássemos as redes de temporalidades. Confesso que tudo isso exigiu muita leitura, reflexão, escuta, conversa, como também dúvidas, incertezas e limites que permearam a tessitura da pesquisa.

Ao lidar com o cotidiano, necessitei pensar as diversas formas e os usos do conhecimento e do tempo, não apenas estes e estas que a Modernidade nos legou, mas também buscar outras fontes para a tessitura de redes de temporalidades, ou seja, *beber em todas as fontes* (ALVES, 2008). “Aceitar como dignas de interesse, de análise e de registro aquelas práticas ordinárias consideradas insignificantes. Aprender a olhar esses modos de fazer, fugidios e modestos, que muitas vezes são o único lugar de inventividade possível do sujeito [...]” (GIARD, 2008b, p. 217).

Nesse movimento, fui experienciando as diferenças no cotidiano escolar, superando as indiferenças aprendidas. Assumindo que a complexa realidade escolar só poderá ser percebida se eu considerar os múltiplos usos como fontes possíveis de conhecimentos e de temporalidades, tendo o cotidiano como *locus* de invenção e reinvenção.

Quero salientar que a escola, como a vida e a sociedade, são organizadas no tempo pela forma cronológica, chamada de tempo *chrónos*. Na escola, esse tempo organiza o calendário, os semestres e os horários das professoras, dos professores e das crianças, ou seja, organiza toda a escola. As noções de tempo que apresento nesta dissertação é que no presente, na Atualidade, os tempos *chrónos*, *kairós* e *aión* coexistem em importância, o que possibilita experienciar o tempo presente com toda a sua intensidade e complexidade.

Marques C. e Marques L. (2003), concebem Atualidade como um paradigma, situando-se numa forte crise de concepções, decorrentes da coexistência de velhos e novos valores. Tal movimento nos coloca diante de uma imensa crise de valores, causando-nos inseguranças e incertezas, os quais nos deixam entregues a nós mesmas, ao mesmo tempo que nos fascina - inaugura o tempo das descobertas e conquistas - nos angustia, apagando as certezas e gerando riscos desconhecidos. Com nossas noções e verdades abaladas, uma outra forma de perceber o mundo emerge.

Ao falar tempo *chrónos*, *kairós*, *aión*, não significa que sejam três tempos, significa sim, múltiplas formas de lidar com o tempo, configurando temporalidades. O tempo se constitui como fluxo, continuidade, movimento na vida cotidiana, o que implica maneiras diferenciadas de organização no/com o seu fluxo.

O tempo *chrónos* constitui a soma entre passado, presente, futuro. Um tempo que não para; um tempo objetivo que gera limitações; um tempo que permite planejar; um tempo igual para todos (KOHAN, 2004). O tempo *kairós* é o tempo das oportunidades. Configura o momento para conversar, para amar, para ler, isto é, há um momento para tudo na vida (KOHAN, 2004). Na vida há momentos e, quando esses momentos emergem, cabe a mim experienciá-los. O tempo *aión* é a duração do tempo da vida humana, é a experiência, é o tempo da manifestação subjetiva no tempo *chrónos* (KOHAN, 2004).

O tempo *linear*, conhecido como *chrónos*, apresenta a ideia de um passado que determina o presente, o qual, por sua vez, determina o futuro, convive com o tempo *simultâneo*, o tempo *aión*. O passado se atualiza no presente e o futuro já está sendo vivido, pois, se considerarmos que um minuto após o outro já é futuro... Passado e futuro se fundem no presente.

Na coexistência dessas temporalidades, desde 2007, com minha participação no projeto de pesquisa e extensão *Tempos na escola*, estive mergulhada no cotidiano de uma escola de educação em tempo integral, como já explicitarei na introdução, tecendo narrativas, participando das reuniões e dos estudos, elaborando textos envolvendo questões cotidianas experienciadas nessa instituição. Em um dos anos da pesquisa, semanalmente, experienciava o seu cotidiano, como uma das ações de atuação na/da pesquisa *Tempos na escola*. Realizei também nessa escola, o estágio curricular do curso de Pedagogia.

Para a tessitura da pesquisa de mestrado, no ano de 2010, segundo semestre, na reunião pedagógica da escola, numa manhã ainda fria de agosto, apresentei a pesquisa e tive a permissão de todas as profissionais para desenvolvê-la. Nessa reunião, algumas professoras e um professor manifestaram o interesse pela pesquisa. Na semana seguinte, fui à escola para escolher a turma a fim de continuar a experienciar o cotidiano escolar. Fiz a escolha por uma turma de segundo período, por ser o último período da Educação Infantil, levando em consideração também a abertura demonstrada pelas professoras e pelo professor dessa turma.

O primeiro movimento na tessitura da pesquisa foi, então, mergulhar no cotidiano dessa turma de segundo período, com crianças de cinco e seis anos, pesquisando temporalidades no/do cotidiano escolar, de agosto a dezembro de 2010. Busquei experienciar as possíveis redes de

temporalidades em dois dias por semana, nas terças e quartas-feiras, no período em que estive participando do cotidiano escolar, permanecendo nele em tempo integral de 7h e 30min às 16h e 30min. O termo tempo integral é usado pelo Programa Escola de Educação em Tempo Integral no município de Juiz de Fora, Minas Gerais, para se referir a ampliação do tempo de permanência das alunas e dos alunos em algumas escolas da rede municipal de ensino. As crianças permaneciam na instituição nove horas diárias.

Nos diferentes *temposespaços* experienciados, eu, as crianças e as professoras trocávamos experiências e nos conhecíamos mais. Nesses momentos, narrava temporalidades que emergiam no/do/com o cotidiano.

No primeiro dia da pesquisa de mestrado, fui muito bem recebida pela escola. Levei o *Termo de Consentimento Informado* e o *Termo de Compromisso* para as professoras da turma. O acolhimento das professoras e das crianças fez com que eu me sentisse mais à vontade de estar com elas nos diferentes *temposespaços*. A perspectiva complexa e a doce intimidade na pesquisa no/do/com o cotidiano fazem toda a diferença na sua tessitura. Sentia isso ao me envolver com as crianças e com as professoras na escola.

Percebi que não havia hierarquia e demarcação - entre mim, como uma *estrangeira* (KOHAN, 2008) e elas, participantes na/da pesquisa - indo de encontro à lógica aprendida com a ciência moderna de que é preciso separar, para estudo, o sujeito do objeto (ALVES, 2008). É importante destacar que não descarto a relevância de aportes teóricos para a apreensão do cotidiano escolar, porque a complexidade da pesquisa no/do/com o cotidiano exige conhecimentos teóricos amplos e aprofundados (AZEVEDO, 2003).

[...] a tão temida estrangeiridade pode ser, ao contrário, uma possibilidade para um novo ensinar e aprender, uma potência para nos transformar a nós mesmos no encontro com a infância. Auxilia a pensar que esse encontro pode ser vital para que um novo pensamento e uma nova relação pedagógica possam emergir (KOHAN, 2008, p.59).

Propus-me a tecer uma outra forma de pesquisar, problematizando as noções hegemônicas do campo da ciência moderna, enfrentando os perigos inerentes à literaturalização da ciência. O desvelamento dessas noções pela problematização da Modernidade desencadeia novas possibilidades para o mundo científico, propiciando um reencontro com a vida.

Isso implica também pensar a *escritura* (CERTEAU, 2008a) da dissertação, fazendo um exercício para que as marcas do paradigma dominante da Modernidade não predominem e não

sufoque as múltiplas linguagens, tanto as minhas quanto as das professoras. É preciso uma outra escrita para a já aprendida (ALVES, 2008).

Tenho assim a narrativa, como uma outra forma de escrita e de narrar o cotidiano, o que me auxilia no que Alves (2008) vai chamar de *narrar a vida e literaturizar a ciência*. As narrativas trazem à tona a oralidade, possibilitando reflexões epistemológicas, cuja beleza, força e riqueza se perderiam se fossem aprisionadas no discurso científico Moderno.

[...] vale a pena arriscar-se, vale a pena usar a seu modo as regras da academia e da escritura, vale a pena “literaturizar” a ciência, humanizar os conhecimentos e seus processos de tessitura, vale a pena reencantar o mundo da ciência, inserindo nele, a novidade utópica das narrativas plenas de vida (OLIVEIRA, 2010, p. 09).

Ao narrar uma história, sou a *narradora praticante* (ALVES, 2008), traçando e trançando as redes de temporalidades que me chegam, inserindo nelas sempre um fio dos meus modos de contar. Compartilhando minhas histórias de vida, estou narrando as experiências cotidianas, posto que narrar histórias é, então, uma vasta experiência humana (ALVES, 2008).

Isso expressa que experiência e narrativa caminham juntas. A narrativa é uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana. Seu estudo se torna apropriado para muitas áreas das ciências sociais, visto que a investigação narrativa vem sendo utilizada no estudo da experiência educativa, pois os seres humanos são seres contadores de histórias, seres que, individual e socialmente, experienciam vidas relatadas (CONNELLY; CLANDININ, 2008). Assim, o estudo da narrativa possibilita experienciar o mundo.

Existe uma parte complexa da narrativa que é quando se compreende que estou vivendo as histórias da praticante num contínuo experiencial e, ao mesmo tempo, estou contando suas histórias, refletindo suas vivências e narrando-as a outras pessoas. Uma mesma pessoa vive e revive, conta e reconta histórias.

Nessa abordagem da narrativa, nós, praticantes, temos nossas vozes reconhecidas e valorizadas. Em sua estrutura escrita, o tempo e o espaço consistem na trama e no cenário respectivamente, trabalhando juntos para criarem a qualidade experiencial da narrativa, constituindo a narrativa em si (CONNELLY; CLANDININ, 2008).

En la investigación narrativa es importante que el investigador escuche primero la historia del practicante, y es el practicante quien primero cuenta su historia. Pero esto no quiere decir que el investigador permanezca en silencio durante el proceso de la investigación. Quiere decir que al practicante, a quien durante mucho tiempo se le ha silenciado en la relación de investigación, se le está dando el tiempo y el espacio para

que cuente su historia, y para que su historia también gane la autoridad y la validez que han tenido siempre los relatos de investigación (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p.21).

Os dados para a configuração da narrativa podem ser organizados por meio de: anotações em diários, transcrições de entrevistas, observações de outras pessoas, ações de contar relatos, escrever cartas, produzir escritos autobiográficos, documentos escolares, materiais escritos como normas ou regulamentos, princípios, imagens, metáforas e filosofias pessoais (CONNELLY; CLANDININ, 2008).

Delinea-se, assim, que a narrativa se configura como inacabada, pois as histórias contadas serão recontadas uma, duas, três, infinitas vezes, assim como as vidas serão revividas de outras maneiras. A narrativa expressa emoção, as situações narradas nos levam a devaneios. É como se estivéssemos experienciando a situação. A narrativa é uma forma legítima de expressar o conhecimento, ou seja, com a narrativa, temos a possibilidade de conhecer e de narrar o mundo, a vida cotidiana, as pesquisas e o conhecimento (OLIVEIRA, 2010).

No primeiro movimento da pesquisa de mestrado, os indícios de temporalidades foram anotados em um caderno que denominei de *Narrativas no/do/com o cotidiano*, na forma de narrativas. Por vários momentos me deparei com as seguintes inquietações: o que narrar? Como narrar? Quais seriam os indícios que emergiriam do cotidiano para a pesquisa? Mas permiti-me apenas experienciar aquele cotidiano e narrar o que acontecia no meu mergulho.

Durante o mergulho, eu auxiliava as professoras, compartilhava ideias com elas a respeito da escola de educação em tempo integral e de temporalidades. Brincava e interagía com as crianças. Estas se aproximavam de mim, conversavam e queriam saber o que estava anotando. Elas gostavam de deixar suas marcas no meu caderno, no qual também anotava minhas conversas com as professoras e com as crianças.

Somando-se ao meu mergulho no cotidiano escolar, para o segundo movimento da pesquisa de mestrado, reli as narrativas que fiz e organizei cinco encontros com as professoras da Educação Infantil, aos quais dei o nome de *cirandas de conversa*, que serão detalhadas a seguir. As cirandas de conversa expressam que as ideias, as noções, os saberes-fazerem circulam entre nós.

Não carregamos mais conosco os passos a serem dados para desenvolver uma pesquisa, mas simplesmente nos abrimos para acompanhar o que aponta ou sugere a realidade a ser investigada e os sujeitos professoras e alunas que, como nós, estão envolvidas no processo de pesquisa. Pesquisamos com o cotidiano, aprendemos com o

cotidiano. E continuamos a trilhar o fascinante processo de encontro e desencontro de parcerias (GARCIA, 2003, p. 206).

As cirandas de conversa com as professoras foram os fios que costuraram as teorias e as práticas, tecendo uma trama... Uma narrativa que se apresenta como uma conversa de professoras, cujos indícios trazem que as professoras estão envolvidas com as problematizações acerca das temporalidades no/do cotidiano escolar.

Nessas conversas, íamos tecendo fios, formando nossas redes de conhecimentos e de temporalidades. O que me cabia era trabalhar com a dúvida em permanência e a incerteza sempre presente, costurando a pesquisa de acordo com o que a realidade possibilitava-nos tecer (GARCIA, 2003).

Considero nossas conversas uma *arte da conversa*, que consiste na tensão entre as diferenças, não as dissolvendo, mas problematizando-as, deixando as interrogações, as dúvidas e as perplexidades as perpassarem (LARROSA, 2003). Conversas que foram configurando-se como uma textura leve e atraente... Conversas entre praticantes, cheias de cumplicidade, de risos, de lembranças e de palavras compartilhadas. Conversas que nos levaram a caminhos diferentes, desconhecidos, incertos. A conversa possibilita pensar com o outro, de uma outra maneira, outras possibilidades.

E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante... por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra... por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes e si mesmas... por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe... e muda para outra coisa... (LARROSA, 2003, p. 212-213).

As professoras, no tempo presente, refletiram o que aconteceu com elas por meio da narrativa, atualizando a memória, o que leva a (re)significação da prática pela forma que compreendem o fazer pedagógico. As lembranças estão relacionadas à unidade do eu, pois atitudes tomadas vinculam-se às situações anteriores experienciadas.

A leitura desta dissertação vai constituindo encontros com os dizeres no/do tempo de pesquisa. Nossas falas misturaram sensibilidades, preocupações, satisfações e fragilidades. As palavras que permearam as cirandas de conversa não são somente minhas, mas nossas, passando a

conduzir a escritura da dissertação, pois não sou apenas eu quem narro, as professoras narram juntas. Nossas experiências se somam.

Em nossas cirandas de conversa perpassou a importância da professora refletir a respeito de sua prática e fazê-la coletivamente. Percebo que nossas conversas possibilitaram às professoras problematizar a organização do tempo, o currículo, as práticas pedagógicas, as temporalidades de crianças e a escola como um todo.

[...] 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, 2008a, p. 50).

Para as cirandas de conversa, organizei minhas narrativas que foram feitas a partir dos indícios de temporalidades emergidos da turma do segundo período, das reuniões pedagógicas, dos diferentes *tempoespaços* do cotidiano escolar. Em forma de excertos e de questões, trouxe, alguns desses indícios digitados e impressos numa folha de ofício para, na conversa, problematizá-los com as professoras. Fazendo parte da narrativa desta dissertação, optei por apresentar os excertos em caixa de texto no decorrer da escritura.

Para o segundo movimento da pesquisa, fiz o convite ao coletivo de professoras da Educação Infantil dessa escola para participarem comigo na pesquisa de mestrado. A primeira reunião pedagógica de 2011 foi numa manhã muito quente de verão, no início de fevereiro. Mencionei, em síntese, novamente sobre o que tratava a pesquisa. Disse que faríamos cinco cirandas de conversa fora do tempo de trabalho e das reuniões pedagógicas.

Após a reunião pedagógica mencionada anteriormente, de acordo com as sugestões dadas por algumas professoras, marquei com elas a primeira ciranda de conversa para o final de fevereiro de 2011. Fiquei à espera do dia, tecendo os últimos detalhes para que nossa ciranda ocorresse com aprendizados, problematizações e reflexões, tecendo aos poucos os fios da pesquisa.

Mensalmente, foram realizadas as cirandas de conversa, iniciando em fevereiro e terminando em junho de 2011. Esses encontros, que duraram, aproximadamente, duas horas, foram filmados e aconteceram na sala de aula da Educação Infantil no segundo andar do prédio da escola e na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Jucélia, aluna do curso de Pedagogia e bolsista no projeto de pesquisa e extensão *Temporalidades no/do cotidiano escolar*, no

qual também participo, auxiliou-me em algumas cirandas de conversa no ato da filmagem. Depois passei a organizar as filmagens e fiz a sua transcrição. As cirandas ocorreram à noite, após às 18h e 30min. Criamos um vínculo de afetividade, troca de conhecimento. Durante as cirandas, à medida em que as professoras iam conversando, eu ia problematizando o que elas apresentavam.

Havia na escola, formalmente, só a reunião pedagógica para se discutirem questões relacionadas ao seu cotidiano. Então, para a realização da pesquisa, fez-se necessário que as professoras dispusessem de um tempo para ir às nossas cirandas de conversa. Isso seria um risco, vez que havia a possibilidade de a participação das professoras não ser satisfatória. Confesso que bateu uma insegurança. Como é difícil um horário e dia da semana em comum para um coletivo!

Considero o *tempoespaço* coletivo importante para se resolver, refletir, problematizar as questões que emergem do cotidiano escolar, pois acredito no trabalho coletivo que possibilita a ampliação de nossos *saberesfazeres*, ao mesmo tempo em que desestabiliza nossas certezas. A necessidade do coletivo está relacionada a um princípio teórico-epistemológico-político de que o conhecimento é tecido e criado com o outro (ALVES; GARCIA, 2008b).

No primeiro tão esperado dia de conversa, três professoras da Educação Infantil compareceram. Aceitaram participar na/da pesquisa, não medindo esforços, sacrificando seus momentos de folga, estando comigo no que seria uma carga extra de trabalho. As três professoras trabalhavam com o segundo período na escola. Uma delas também trabalhava com as turmas de primeiro período e com o Ensino Fundamental. Duas delas tinham sido professoras da turma do segundo período, a partir da qual emergiram os indícios de temporalidades para a pesquisa em 2010: uma foi professora regente e a outra, professora do projeto de literatura. A terceira não fora professora da turma, pois iniciara seu trabalho na escola no ano seguinte, em 2011. Os nomes das professoras são pseudônimos. Mais à frente será explicitada a forma como a escolha dos pseudônimos foi feita.

Levando em consideração o quantitativo de professoras da Educação Infantil que se dispuseram a participar na/da pesquisa, Clarice, uma das professoras, perguntou:

Clarice: “– Para você é indiferente a quantidade de pessoas? No seu trabalho é indiferente a quantidade de pessoas?”

Cristiane: “– É, Clarice, acaba que sim, porque é um convite que eu faço às professoras para estarem participando e quando é convite, você sabe”.

Clarice: “– Mas estou falando na pesquisa, é indiferente?”

Cristiane: “– É, sem problemas. Porque se a escola tivesse um espaço de estudo, aí a gente podia fazer nesse momento, mas na escola só tem a reunião pedagógica”.

Cora e Cecília acrescentaram:

Cora: “– É, pois é. Pois é. O grupo que a gente tinha acabou”.

Cecília: “– Pois é, ano passado começou, mas era no dia que tinha os contadores de história, lembro que a [...] ficava aqui e corria depois para os contadores de história. Aí é mesmo muito difícil”.

Cora: “– Fica difícil”.

Clarice: “– Aí é mesmo difícil”.

Cora: “– É”.

Num *tempoespaço* de discussão de temáticas relacionadas à escola, tocou-me a questão da pouca participação das outras professoras da Educação Infantil. Mas, pensando na situação, nas dificuldades, coloco limites em minhas expectativas. Assim, ainda hoje me questiono: que estratégias utilizar para trazer as professoras para uma pesquisa? Qual o lugar da pesquisa no *tempoespaço* da escola? As professoras participantes também almejavam a presença das colegas de trabalho, destacando a importância desta pesquisa para a escola de educação em tempo integral.

Clarice: “– [...] mas se o grupo fosse maior seria uma oportunidade, assim, até da própria escola crescer”.

[...]

Clarice: “– Mas eu acho que o seu trabalho também tem muito a contribuir, seu trabalho tem muito a contribuir com a escola de tempo integral”.

[...]

Cecília: “– Com certeza”.

Cristiane: “– Eu também senti muito pelas outras professoras não estarem participando, de não terem a disponibilidade de estar em outro horário discutindo essas questões, mas eu não sei ainda fazer o movimento de atrair para a participação, eu não sei fazer com que as pessoas se interessem e se envolvam mais com as questões da educação. Eu ainda não sei”.

Na primeira ciranda de conversa, desse segundo movimento da pesquisa com as professoras, apresentei a proposta: objeto de estudo, objetivo, questão e metodologia da pesquisa, abordando com mais detalhes em que consiste a pesquisa no/do/com o cotidiano. Mencionei a respeito dos termos éticos para essa parte da pesquisa, o *Termo de Compromisso* e o *Termo de Consentimento*

Informado. Neste, elas poderiam autorizar ou não a utilização de seus nomes na escritura da dissertação, pois um dos aspectos de se tecer a pesquisa no/do/com o cotidiano é a possibilidade da identificação das praticantes do cotidiano escolar, coautoras na/da pesquisa. Por alguns instantes elas pensaram. Clarice perguntou:

Clarice: “– Você vai usar nome de aluno”?

Cristiane: “– Não, nome de aluno não”.

Clarice: “– Nem o nome de outro professor do semestre passado”?

Cristiane: “– Não”.

Clarice: “– Seria só o nosso, desse grupo, na pesquisa”.

Cristiane: “– Seria só o nome de nós quatro aqui”.

Cecília preferiu esperar mais cirandas de conversa para se posicionar.

Cecília: “– Que, na verdade, como, por exemplo assim, eu comecei agora numa escola de tempo integral até da gente se posicionar em relação mesmo está sendo, para mim mesma, né, Cora, uma descoberta”.

Diante das falas e reações, disse que seria possível voltarmos a conversar na medida em que as cirandas de conversa fossem acontecendo. As professoras concordaram.

Na quarta ciranda de conversa voltei a perguntar-lhes sobre a utilização ou não de seus nomes na dissertação. Tive como resposta que elas preferiam que eu utilizasse pseudônimo. Concordei e comprometi-me eticamente com as professoras que utilizaria pseudônimos para me referir a elas na escritura da dissertação. Perguntei às professoras se elas mesmas queriam se dar um nome fictício. Responderam que eu poderia *escolher à vontade*.

Na última ciranda, uma delas me indagou se eu já tinha pensado nos pseudônimos. Disse que havia pensado nas poetisas Clarice Lispector, Cecília Meireles e Adélia Prado, uma vez que as professoras são apaixonadas pela literatura. Uma delas me perguntou quem eu achava que poderia ser cada uma das poetisas. Respondi que havia pensando da professora A ser Clarice, a professora B, Cecília e a professora C, Adélia. Elas concordaram. Clarice sugeriu Cora Coralina em vez de Adélia Prado. Gostei da sugestão. Pesquisei mais sobre as poetisas e decidi por Cora Coralina. Então, Clarice, Cecília e Cora foram adotadas como pseudônimos para as professoras.

Estas são *mulheresmãesesposasprofessoraspesquisadoras* da Educação Infantil na escola. Duas são efetivas e uma é contratada. Possuem curso superior e duas fizeram especialização *lato sensu*. Sempre gostaram de estudar e, como disse, são apaixonadas pela literatura. (Re)significam o

cotidiano da escola, repensando seus *saberesfazeres* e tomam a literatura como eixo da prática pedagógica, que é um espaço de teoria em movimento (GARCIA, 2002).

Cada mulher pode criar para si um estilo próprio, imprimir um toque especial, acentuando um determinado elemento de uma prática, aplicando-se a um outro, inventando uma maneira pessoal de caminhar através do recebido, ao admitido e do já feito. Deste modo, apropriando-se do “saber-fazer” comum, cada “fada do lar” adquire finalmente um modo próprio de fazer intervir [...] (GIARD, 2008b, p.218).

Na segunda ciranda de conversa, numa segunda-feira à noite, as professoras se conheceram mais, trocaram experiências e problematizaram questões experienciadas em seus cotidianos, trazendo a riqueza das histórias de vida a serem compartilhadas. Cada uma fez sua linha do tempo, narrando as histórias de suas experiências na formação docente e na prática docente, numa folha de papel pardo. A partir da linha do tempo, foram contadas e recontadas histórias, como se formaram e se formam a todo momento e experienciam o cotidiano junto com as crianças. Idas e vindas, descidas e subidas foram narradas, o que nos impulsionou a crescer, amadurecer e sermos mais humanas.

Os fios das experiências das professoras foram tricotados de forma a revelar quem são essas professoras, sendo possível, assim, tecer uma rede com a linha do tempo da formação teórica e prática das docentes. Clarice fez uma avaliação de que há muito tempo não atualizava sua memória com relação a sua trajetória acadêmica e profissional. Adorara ter feito a linha do tempo, pois isso lhe possibilitara narrar parte de sua vida. “[...] puxar de nossos baús de memórias lembranças, uma doces, outras ingênuas, algumas sofridas, outras agradáveis, e algumas até engraçadas. E não é assim que todas as vidas se fazem VIDA?” (ALVES; GARCIA, 2008a, p. 8).

Cada fio que foi puxado de nossas conversas revelou a multiplicidade de subjetividades que nos fazem únicas. Com esses fios puxados, fomos bordando a história de nossas vidas. Ao longo de nossas trajetórias, vamos tecendo um baú de memória, onde estão guardadas múltiplas histórias.

Além disso, nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... (LARROSA, 2003, p. 212).

Na terceira ciranda de conversa, iniciamos com a discussão sobre o tempo, com as seguintes questões: *como vocês, professoras, veem o tempo? Como pensam o tempo? Como vêm lidando com o tempo?* Depois, conversamos sobre a organização do tempo curricular da Educação Infantil na

escola, tendo as narrativas dos indícios que fiz acerca dessa temática como disparadores da conversa.

Após a terceira ciranda com as professoras, saí da escola com outras possibilidades de pensar a tessitura da pesquisa com as praticantes, dando ao planejamento da pesquisa também um outro caminho diante do que conversáramos nessa ciranda. As professoras demonstraram interesse em ler nossas conversas, tomar conhecimento do todo falado. Com minhas ideias fervilhando, pensei também que as professoras pudessem ler o que eu havia escrito da escola e de suas histórias. Foi o que fiz: retornei a elas o que havia escrito, nossas conversas transcritas, com o intuito de que elas pudessem (re)fazer colocações na pesquisa, tanto escritas como orais, constituindo-se, assim, coautoras no/do trabalho. Senti-me feliz e satisfeita com a atitude delas, pois tivemos a oportunidade de rever o que falamos, assim como tive novamente o momento de retomar e problematizar questões expressas por nós.

Os caminhos percorridos me levaram a idas e, também, a atalhos que me seduziam porque melhor atendiam o que buscava. Caminhos que foram se revelando como uma trajetória metodológica permeada por imprevistos e novas dúvidas, levando-me a questionar modos já sabidos e conhecidos de fazer pesquisa. Os caminhos percorridos, com suas trilhas e atalhos, foram se revelando durante o caminhar. Embora o caminhante faça o seu caminho, como diz o poeta, ele não o faz sozinho e, muitas vezes, o caminho faz o caminhante. Imprescindível disso não esquecer! (SAMPAIO, 2008, p. 63).

Na quarta ciranda de conversa, a temática discutida a partir das narrativas dos indícios anotados em meu caderno, *Narrativas do/do/com o cotidiano*, foi a forma como as crianças lidam com o tempo escolar, ou seja, temporalidades de crianças.

Para a quinta e última ciranda de conversa, levando em conta o que conversáramos até então, levei três problematizações retomando a questão das temporalidades de crianças que foram: *Diante da dinâmica da escola de educação em tempo integral, o que vocês, professoras, podem fazer para considerar o tempo da criança? O que vocês sentem quando veem as crianças experienciando o tempo na escola? Vocês, professoras, se colocam no lugar das crianças, pensando o tempo delas e levam em consideração a criança que foram?*

Para essa ciranda, também foi proposto retomarmos alguma questão que desejassem, já que as professoras tinham tido acesso ao material das filmagens realizadas durante as cirandas de conversa. Ainda nessa ciranda fizemos uma avaliação da pesquisa. E, para finalizar, coordenei uma dinâmica com as professoras, envolvendo a temática tempo. Nessa dinâmica, escrevi uma palavra

numa folha de ofício, dobrei a folha e passei para a professora que estava ao meu lado, a qual escreveu uma frase com a palavra, deixando também uma palavra para que a outra professora pudesse dar continuidade à dinâmica. Após algumas rodadas com a folha entre nós, um texto foi formado. Conseguimos criar um texto coletivo, coerente, como se tivesse sido produzido por apenas uma pessoa. O que escrevemos estava relacionado ao nosso tempo, às nossas experiências e à nossa formação. O objetivo foi perceber que cada uma de nós tem o nosso próprio tempo e que, num grupo, constitui-se em nós um outro tempo e uma outra temporalidade.

Ao fazer a avaliação da pesquisa com as professoras, elas compartilharam comigo a importância de tecermos a pesquisa juntas.

Cristiane: “– A outra questão é a avaliação dos encontros, da pesquisa, do que nós conversamos, o que possibilitou a vocês, o que tocou, o que fez refletir, o que pode ser mais discutido, trabalhado”.

Cecília: “– Eu achei, assim, muito interessante, porque na verdade, assim, por eu estar pouco tempo numa escola de tempo integral, na verdade eu não tinha parado para pensar isso, o que é uma escola de tempo integral, sabe? Dava minha aula, meu tempo ali e realmente não refletia esse tempo que a criança fica ali na escola. Eu achei interessante, me fez refletir mais em cima disso e achei assim pensar mesmo, fazer uma reavaliação do que a gente planeja, pensar mais a nossa prática, refletir mais. Essa troca entre a gente eu acho que permitiu muito isso também. Apesar da gente às vezes ter falado tem que ir, é hoje de novo aquela correria e tudo, mas está sendo válido. O que tocou mais é que fez a gente se aproximar mais, se conhecer mais, assim, estar juntas na escola, a gente às vezes nem conhece, é uma oportunidade que a gente tem de conhecer mais a colega de trabalho que trabalha com a gente e a gente teve essa oportunidade”.

Clarice: “– A minha avaliação também assim é só positiva, porque foi a oportunidade de estar discutindo. Quando eu peguei o contrato, eu fui lá na escola conhecer, conhecer a direção. Eu perguntei para a [...] se tinha um grupo de estudo, se tinha um momento da gente estar conversando sobre escola integral que era uma coisa nova para mim que eu queria conhecer, ela falou: “– Até já teve na escola, só que não tem mais”. Então, esses encontros vieram a calhar com o que eu estava querendo e com o que eu acredito que é o profissional ter a oportunidade de fazer e refletir sobre o que faz, então, foi ótimo, eu gostei. Eu sou daquela pessoa que acredita na práxis mesmo, na práxis você consegue usar a teoria na prática, eu acredito nisso mesmo e muita gente fala que a teoria não tem nada a ver com a prática, que a pedagogia está muito distante da sala de aula, que o conhecimento acadêmico está distante da realidade, eu

não acredito nisso. Eu consigo viver isso na minha prática, como professora, eu consigo ver isso até na minha relação com os meus filhos, como que a teoria tem tudo a ver com a prática. Muita gente não consegue fazer essa ponte, mas eu sempre consegui e eu vejo que a minha prática só melhora, eu só me sinto mais realizada, me sinto melhor profissional, quando eu estou estudando, quando eu estou lendo, especialmente, quando você está discutindo, porque às vezes você ler só a coisa não rende tanto que a partir do momento que você tem a oportunidade de discutir a sua prática, você cresce muito mais como profissional”.

[...]

Cristiane: Eu também quero agradecer muito a vocês por terem vindo, estarem abertas a conversar, a ouvir, a trocar até mesmo a parar para refletir a escola e o que vocês vêm trabalhando com as crianças, então eu agradeço mesmo de coração. Vocês também estão marcando a minha trajetória, porque ao mesmo tempo que eu fiz, faço vocês refletirem, vocês também me fazem refletir, repensar e isso tudo vai marcando a minha formação. Eu acredito também igual a Clarice falou, é estudando e refletindo que a gente vai crescendo, vai podendo fazer o melhor e ao mesmo tempo tentando contribuir com a equipe de trabalho onde a gente estiver. Agradeço novamente, muito obrigada mesmo.

Do enredamento entre diferentes conhecimentos e formas de narrar, uma vez que a narrativa não é linear e nem progressiva, evidencia-se a validade e a necessidade da pluralização de vozes. Nesse enredamento, os fios foram entretecidos no coletivo escolar, desvelando e enriquecendo tanto as temporalidades como as próprias práticas cotidianas. O ato de dialogar no coletivo de professoras fez parte da tessitura da pesquisa. “Ese proceso es más rico si se ha trabajo en equipo, ya que los acontecimientos pueden traerse colectivamente a la memoria, pueden discutirse y recordarse detalladamente, siempre con referencia a los registros de campo” (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 47).

Pessoas como as professoras que praticam o cotidiano da escola, são chamadas por Certeau (2008a) de *ordinárias, praticantes ordinárias*. As pessoas, as *praticantes* do cotidiano, que estão em atividade o tempo todo, são as que de fato interessam na pesquisa no/do/com o cotidiano (ALVES, 2008). Praticantes ordinárias, cuja criatividade se “esconde num emaranhado de astúcias silenciosas e sutis, eficazes, pelas quais cada um inventa para si mesmo uma ‘maneira própria’ de caminhar” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008, p. 13).

Alves (2008) cunhou o último movimento para se tecer a pesquisa no/do/com o cotidiano, denominando-o de *Ecce femina*, faça-se ser homem ou mulher. Como, nas escolas, a maioria é do

gênero feminino, Alves (2008) optou pelo termo *Ecce femina*, enquanto autores como Foucault e Nietzsche usaram *Ecce homo*. A presença das professoras foi um dos elementos, como o mergulho, que enriqueceu a pesquisa, trazendo-me satisfação e alegria por estar tecendo a pesquisa *junto com o outro*.

As praticantes ordinárias usam artimanhas silenciosas e táticas de resistência com as quais modificam seus *saberes-fazer*s, (re)apropriando-se do uso do *tempoespaço*, no sentido certeuniano. Inventam o cotidiano graças às suas próprias maneiras de fazer, procurando viver, do melhor modo possível, a ordem social.

Professoras, *praticantes de conversa* (ALVES et al., 2011), que, ao narrarem suas trajetórias, deixaram transparecer suas sensibilidades e comprometimento com a educação das crianças, o que as leva a assumir uma *postura investigativa* (GARCIA, 2002) no cotidiano da escola. Nesse contexto, a narrativa também consiste em falar de si e narrar o cotidiano experienciado.

No encontro com as praticantes, ao ouvir suas vozes e ser ouvida por elas, os diálogos foram acontecendo e possibilitando pistas para compreendê-los. O diálogo no/do/com o cotidiano se torna indispensável na pesquisa, diálogos ricos em informações inesperadas, privilegiando o ato de falar.

Pensava-se em ganhar a confiança no diálogo, para que aflorassem aos lábios lembranças, receios, reticências, todo um não dito dos gestos de mão, decisões e sentimentos que presidem em silêncio ao cumprimento das tarefas do cotidiano. Essa maneira de “dar a palavra” às pessoas ordinárias correspondia a uma das principais intenções da pesquisa, mas ela exigia na coleta das conversas uma atenção nunca direta e uma capacidade de empatia fora do comum (GIARD, 2008a, p. 26).

Isso posto, reitero que esta pesquisa se materializou na conversa com essas professoras da Educação Infantil, com as quais uma rede de conhecimentos a respeito de indícios de temporalidades na/da escola de educação em tempo integral, temporalidades no currículo, temporalidades de crianças do segundo período da Educação Infantil foi sendo tecida. A conversa foi configurando os caminhos da pesquisa, desdobrando-se num *tempoespaço* de produção de conhecimento, rico em possibilidades pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. 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.
- ALVES, Nilda et al. *Criar currículo no cotidiano*. 3. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Para começo de conversa. In: _____. (Org.). *O sentido da escola*. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008a. p. 07-14.
- _____; _____. Prefácio Continuando a conversa – apresentando o livro. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alii, 2008b. p. 9-14.
- AZEVEDO, Joanir Gomes de. *Fazer com paixão sem perder a razão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.
- _____. Anais do cotidiano. In: _____. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b. p. 31-33.
- _____; GIARD, Luce. Espaços privados. In: _____. _____. MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 203-207.
- _____; _____. MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente: ensayos sobre a narrativa y educación*. Barcelona: Alertes, 2008. p. 11-59.
- GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: _____. (Org.). *Método; métodos; contramétodos*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 193-208.
- _____. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 97-117.
- KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.
- _____. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 40-61.
- LARROSA, Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 211-216.
- LISPECTOR, Clarice. *Renda-se como eu me rendi*. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/renda-se_como_eu_me_rendi/>. Acesso em: 10 set. 2011.
- MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.
- OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis; ANDRADE, Josiane da Silva. O movimento de formação em contexto no/do cotidiano na escola de educação em tempo integral. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Niterói. *Anais...* Niterói: UFF, 2008. 1 CD-ROM.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Apresentação. In: _____. et al. (Orgs.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 07-12.
- _____; SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SAMPAIO, Carmen Sanches. Pesquisa com o cotidiano e as opções interessadas da ação pesquisadora. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 47-64.

RESUMO

Este artigo apresenta as *artes de fazer* (CERTEAU, 2008) uma pesquisa no/do/com o cotidiano de uma escola de educação em tempo integral no município de Juiz de Fora/MG. Utilizei a pesquisa no/do/com o cotidiano como perspectiva *teórico-político-epistemológico-metodológica* (OLIVEIRA; SGARBI, 2008). Na tessitura da pesquisa dois movimentos constituíram-na: o *mergulho* (ALVES, 2008) no cotidiano escolar e as *cirandas de conversa* com professoras da Educação Infantil. Posso dizer que esta pesquisa se materializou na conversa com essas professoras, com as quais uma rede de conhecimentos a respeito de indícios de temporalidades na/da escola de educação em tempo integral, temporalidades no currículo, temporalidades de crianças do segundo período da Educação Infantil foi sendo tecida.

Palavras-chave: Pesquisa. Cotidiano. Escola.

ABSTRACT

This article presents the art of doing (CERTEAU, 2008) in a survey in/about/with the everyday life of a school education full time in the city of Juiz de Fora/MG. I used to search in/about/with the quotidian as *political-theoretical-epistemological- methodological* (OLIVEIRA; SGARBI, 2008). In tessitura research consisted in two movements: the *dive* (ALVES, 2008) in school life and *conversation circles* with teachers from kindergarten. I can say that this research has materialized in conversation with these teachers, with which a network of knowledge about evidence in temporalities in/the school full-time education, the curriculum temporalities, temporalities of children of the second period of early childhood education was being woven.

Keywords: Search. Everyday. School.

Submetido em: fevereiro de 2013
Aceito em: março de 2014