

NARRATIVAS COTIDIANAS: CONHECIMENTO E EMANCIPAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO INTEGRAL*

Rafael Marques Gonçalves**

Luciana Pacheco Marques***

Resumo

Com base nas discussões de Santos (2007, 2009), Oliveira (2008), Certeau (1994), entre outros, buscamos compreender neste texto o cotidiano escolar como um espaço de permanente negociação de sentidos, de criação e de (re)invenção permanente de *saberes-fazeres*, como os narrados pelas professoras durante nossos encontros de pesquisa. O que nos interessa nesta reflexão que apresentamos é *desinvisibilizar* o que é tornado como invisível, o espaço da negociação de sentidos e as práticas cotidianas como possibilidades emancipatórias. Apresentamos neste texto uma releitura das narrativas cotidianas de um grupo de professores de escolas de educação em tempo integral da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, apresentadas durante o ano de 2009 nas reuniões do grupo de pesquisa Tempos na Escola.

Palavras-chave: Conhecimento. Emancipação. Cotidiano. Educação Integral.

1 PARA UM COMEÇO DE DIÁLOGO...

Quadro nenhum está acabado, disse certo pintor; se pode sem fim continuá-lo, primeiro, ao além de outro quadro que, feito a partir de tal forma, tem na tela, oculta, uma porta que dá a um corredor que leva a outra e a muitas outras.
(MELO NETO, 1982, p. 8)

Pensar o conhecimento, a emancipação e o cotidiano nas/das lógicas daqueles que atualmente discutem tais temáticas tendo como ponto de partida a crise paradigmática que vivemos pressupõe uma retomada epistemológica que nos leve à contramão do pensamento estandarizado e linear pelo qual até então estávamos acostumados a trabalhar. Santos (2007) parte do pressuposto de que vivemos uma dupla crise epistemológica, a crise da regulação e da emancipação, na medida em que as promessas da Modernidade ainda se configuram aspirantes para a população mundial. Temos atualmente problemas modernos para os quais não temos soluções modernas e a partir de então é que diversos pesquisadores buscam pensar quais seriam os elementos necessários para viver o caráter transitório no qual percebemos/sentimos a necessidade de reinventar nossas maneiras de viver/pensar/sentir o mundo, como temos trabalhado em outros textos (GONÇALVES; MATTOS, 2009).

* Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada durante o III Congresso Internacional Cotidiano: diálogos sobre diálogos, realizado na Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, de 9 a 12 de agosto de 2010.

** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. E-mail: rafamg@ig.com.br

*** Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: luciana.marques@uff.edu.br.

Nessa criação e reinvenção de alternativas, nos encontramos com pesquisadores *nos/dos/com os cotidianos* que alicerçam seus estudos em outros pesquisadores que buscam rever o atual cenário da pesquisa em educação, no qual o principal objetivo está em *desinvisibilizar*, nos espaços escolares e não escolares, diferentes maneiras de pensar/viver/sentir que até então acabavam sendo velados por métodos de pesquisas verticalizados (OLIVEIRA; ALVES, 2008; FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA, 2008).

Alicerçados no sentimento de pertencimento a um grupo de pessoas que comungam de um mesmo ideal de educação, buscamos sempre vislumbrar maiores possibilidades de luta por uma sociedade para todos, com base em uma prática reflexiva que supere a abordagem individual e solitária. Contagiados pelo mesmo sentimento de pertença, mas não por pontos de vista, conhecimentos, *prácticasteoriaspráticas* iguais, apresentamos neste trabalho uma releitura das narrativas cotidianas de um grupo de professores e professoras da rede municipal de ensino de Juiz de Fora-MG, durante o ano de 2009, no bojo do projeto de pesquisa Tempos na Escola.

Tal projeto constitui um intercâmbio entre a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, as cinco escolas participantes do Programa Escola de Educação em Tempo Integral do município, existente desde 2006 e a Universidade Federal de Juiz de Fora, com o objetivo de explicitar as diferentes estratégias para se (re)ordenar os *espaçostempos* nas/das escolas municipais de educação em tempo integral a partir da ampliação da jornada escolar dos alunos e alunas, possibilitando, assim, a vivência da *prácticateoriaprática*, permitindo identificação, análise e busca de soluções conjuntas no/do cotidiano das escolas do Programa.

Como já nos lembra Chades (2009), as práticas cotidianas emancipatórias dificilmente, até mesmo nunca, possuem forças para emergir por si e isoladas

de um contexto social, criam-se e recriam-se em diferentes *espaçostempos* de diferentes *formasmaneiras* numa complexa rede de relações estabelecidas nos/dos/com os cotidianos em que são praticadas. Cabe ainda ressaltar que estes cotidianos, para nós, se estabelecem como uma fonte de estudo e que pensamos ser necessário compreender suas redes de *saberesfazeres* pautados no abandono do paradigma moderno. Dessa perspectiva, buscamos reconsiderar os cotidianos e seus conhecimentos como ponto de partida para o novo, para as múltiplas possibilidades e também como campo investigativo no qual é preciso mergulhar.

Buscamos entender o cotidiano como nos afirma Certeau (1994, p. 31):

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...

Assim, o que nos interessa, por ora, é o invisível, o espaço da negociação de sentidos e a invenção e (re) invenção permanente das experiências cotidianas que os professores e professoras, narradores de suas práticas, apontam como possibilidades emancipatórias, assim como os *usos* que os sujeitos praticantes fazem dos produtos e das regras oferecidas para o seu consumo; portanto, a ampliação da compreensão sobre esse dinamismo das realidades cotidianas, que exige de todos nós um estranhamento do que parece familiar,

consistindo em uma “virada” do olhar, conforme defende Certeau (1994). Tendo tal perspectiva, assumimos o risco de descobrir outro modo de perceber o mundo e com isso problematizar as/nas nossas estabilidades epistemológicas, na medida em que cotidianamente a escola mostra-se diferente em seus *usos e estratégias*.

Para dar consistência ao nosso diálogo, buscamos realizar um breve ensaio sobre uma concepção de educação integral em tempo integral, frente às discussões de Santos (2006, 2007), na tentativa de balizar o que entendemos por uma educação em tempo integral emancipatória e, após, trazermos uma discussão das narrativas apresentadas pelos professores e professoras, às quais buscamos *desinvisibilizar* como práticas de conhecimentos emancipatórios.

2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: CONSTRUINDO OUTROS DIÁLOGOS...

Falar do contexto escolar de invenção e criação cotidiana do conhecimento e da emancipação pressupõe discorrer, mesmo que de forma breve, sobre uma dada condição epistemológica e política que construímos historicamente acerca da proposta de ampliação da jornada escolar, ou seja, das escolas de educação em tempo integral. O que nos interessa nesta passagem é refletir que, a partir de um marco legal constante no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9394, de 1996), temos a previsão da ampliação da jornada escolar que gera uma série de demandas didáticas, pedagógicas e estruturais. Entendemos que não basta apenas uma extensão quantitativa, mas sim qualitativa do tempo escolar, em que uma educação em tempo integral possa se fazer enquanto educação integral, com implicações e debates sobre a razão das escolas de educação em tempo integral, os sentidos da própria educação, currículos etc.

Para trabalhar com os sentidos de educação integral, Gonçalves e Petris (2006) utilizam a pesquisa realizada pelo Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec, realizada em 2005, que identificou quatro formas de usos desse termo, que são: educação integral como formação integral; educação integral como articulação de conhecimentos e disciplinas; educação integral como articulação de aprendizagens a partir de projetos temáticos e educação integral na perspectiva de tempo integral.

Os autores (GONÇALVES; PETRIS, 2006, p. 2) concluem que

a educação integral entendida enquanto formação integral é a concepção mais comumente encontrada e empregada [...] tal compreensão pressupõe que se considerem crianças e adolescentes como sujeitos inteiros que possuem uma singularidade própria.

Para eles (GONÇALVES; PETRIS, 2006, p. 3),

os diferentes entendimentos do termo educação integral não são excludentes. É possível elaborar propostas de educação integral que incorporem e messem essas diferentes concepções.

Apontam para um movimento segundo o qual devemos repensar a escola, bem como o seu papel nas relações sociais, afirmando que a maior preocupação deve estar associada a uma plena ampliação não só quantitativa, mas também qualitativa da jornada escolar.

É neste mesmo sentido que Coelho (1997) enfatiza que a quantidade e a qualidade encontram-se num mesmo patamar, sendo a base primordial nesta relação temporal a condição para o desenvolvimento da qualidade emancipadora, certa de que

com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável. (COELHO, 1997, p. 4)

Cavaliere (2002) entende a educação integral como uma formação integral do sujeito, busca defender que uma das bases da concepção de educação integral é a “predisposição de receber os educandos como indivíduos multidimensionais” (CAVALIERE, p. 263), ou seja, considerar que aqueles atendidos por essas escolas sejam atendidos desde suas necessidades básicas até às mais simbólicas, estando nas atividades exercidas no decorrer da jornada escolar a obtenção dos objetivos de uma educação integral em tempo integral.

Tendo como ponto de partida os estudiosos mencionados, buscamos refletir sobre uma proposta de educação integral em tempo integral com base no referencial teórico que nos anima. Partimos do pressuposto de que o caráter de crise paradigmática que vivemos traz uma série de reflexões que se fazem pertinentes ao pensamento educacional, como apontado por Oliveira (2006), na medida em que possamos estabelecer outros parâmetros de formação subjetiva inconformada com o mundo em que vivemos, presente num projeto educativo emancipado, que (re)transforme a ação educativa relacionada com as alternativas emancipatórias.

Assim, temos como objetivo trabalhar uma concepção de educação integral em tempo integral como possibilidade de trajetória epistemológica numa condição de busca do *conhecimento prudente para uma vida decente*, que vai ser tecida na redefinição das relações possíveis e desejáveis, de uma equação entre a igualdade e a diferença, da (re)construção de relações horizontalizadas com base numa perspectiva de (re)valorização das culturas, dos modos de pensar e de estar no mundo, invisibilizados pelo cientificismo moderno.

Enquanto sujeitos praticantes de uma escola de educação em tempo integral constituímos, a partir de um coletivo, diferentes *redes de subjetividades*, na medida em que temos a ideia de que vivemos diferentes experiências práticas e teóricas, nas quais nossas relações

se entrecruzam em diferentes *espaçotempos*, sendo esta multiplicidade um elemento propulsor para outras possíveis redes a serem tecidas através de diferentes combinações. Parece razoável crer que os elementos potenciais para (re)inventarmos uma educação integral emancipatória estão na multiplicidade de redes tecidas no/do/com o cotidiano em tempo integral; uma educação integral que seja fundamentada em nossas relações com o outro, permeando toda uma (re)construção dos sentidos que tocam uma educação integral em tempo integral.

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

Gadotti (2009), ao opinar sobre a educação integral, aponta estar na desfragmentação do currículo, de certa forma, o conhecimento, trabalhado na/da escola na busca de superação dos isolamentos das áreas e disciplinas que criam dicotomias e com isso a segregação dos sujeitos que experienciam o movimento escolar. O autor ressalta ainda que está numa densa reflexão do espaço escolar na sociedade, um caminho possível para vivermos uma educação integral.

3 AS NARRATIVAS DAS ESCOLAS: ALTERNATIVAS EMANCIPATÓRIAS...

No cotidiano, os acontecimentos aparecem/desaparecem/reaparecem na denominada forma rizomática, pois o mesmo se constitui num espaço da complexidade (GARCIA, 2003). De acordo com Pais (2003), o que se passa no cotidiano é “rotina”, no sentido de rota (caminho), do latim *via, rupta*, donde derivam as expressões “rotura” ou “ruptura”: *acto ou efeito de romper ou interromper; corte, rompimento, fractura*.

Alves (2002, p. 15) salienta “que como a vida, o cotidiano é um objeto complexo, o que exige também métodos complexos para conhecê-lo”. A autora destaca que para compreender a complexidade precisamos ir além do que foi aprendido com as virtualidades da Modernidade, na qual o sentido da visão foi exaltado, quando era preciso ver para crer; compreender o conjunto de teorias, categorias, conceitos que herdamos das ciências na Modernidade como um recurso indispensável não só ao apoio da rota a ser trilhada, mas limite ao que precisa ser tecido, e incorporar a noção de complexidade, ampliando a fonte e a discussão sobre os modos de lidar com as diferenças, a heterogeneidade.

Segundo Alves (2002, p. 19), “só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande *mergulho* na realidade cotidiana da escola”. Mergulhamos no cotidiano das cinco escolas da Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora nas quais foi implantado o regime de tempo integral, a saber: Escola Municipal Bom Pastor; Escola Municipal Professor Nilo Camilo Ayupe; Escola Municipal Dom Justino José de Sant’Anna; Escola Municipal Maria José Villela e Escola Municipal José Calil Ahouagi, trazendo para este texto as narrativas de alguns de seus professores e professoras.

Pressupondo como princípio a educação integral como formação integral, foi inaugurada a Escola Municipal Professor Nilo Camilo Ayupe, de educação infantil. Seu espaço físico limitado exigiu muita criatividade de todos na escola. Foram desenvolvidos projetos escolares para trabalhar a educação em tempo integral a partir da criança vista como um ser social, enfatizando seus *espaçostempos* para o brincar.

Trazendo o olhar sobre o tempo das crianças da Escola Municipal Nilo Camilo Ayupe, uma bolsista de Iniciação Científica da UFJF dialogou com as mesmas, utilizando a história do livro *Armando e o tempo*, da autora Mônica Guttmann (2004), a partir da

qual elas fizeram um desenho. Narrou, assim, que se pode decifrar, pelas pistas dos desenhos das crianças, que os dois tempos - cronológico e *aiônico* - estavam presentes em seus cotidianos: o tempo *cronológico*, representado pelo relógio e o *aiônico*, pela imaginação. Problematizou, então, na/com a escola, outras infâncias e outros tempos, concebendo a infância para além da cronologia, reconhecendo-a também na dimensão da experiência, na intensidade da duração, tendo também a possibilidade de experienciar o tempo *Aión*, que expressa a intensidade do tempo da vida humana.

Já na Escola Municipal Maria José Villela, de educação infantil, ampliou-se o espaço físico para além dos muros da escola, através de parcerias com entidades localizadas em seu entorno, articulando as aprendizagens a partir de projetos temáticos. A prática de reuniões coletivas para formação já era uma realidade na escola, antes mesmo da ampliação do tempo, o que facilitou o repensar do projeto pedagógico.

Outra experiência narrada por uma professora da Escola Municipal Maria José Villela foi a confecção, por alunos e alunas, de instrumentos musicais com sucatas, (re)significando clássicos infantis como “*O Mágico de Oz*” e “*Alice no país das Maravilhas*”, apresentando-os como peças teatrais musicadas em um evento da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora-MG. A nosso ver, tal experiência demonstra estar pautada por uma racionalidade estético-expressiva, que, de acordo com nosso referencial teórico, designa-se como um conhecimento emancipatório, por trazer à tona formas de expressão diferentes daquelas compreendidas pela racionalidade regulatória, por residirem nos prazeres da autoria e da solidariedade.

Situada na zona rural de Juiz de Fora, a Escola Municipal Dom Justino José de Sant’Anna, que atendia da educação infantil ao nono ano do Ensino Fundamental, ganhou um prédio novo quando da ampliação do tempo escolar, necessitando, assim,

redimensionar suas ações. Considerando necessário para o desenvolvimento de uma educação integral articular conhecimentos e disciplinas, criou um *espaçotempo* de formação continuada semanalmente, com a participação de todos os professores.

Ainda dentro da discussão do conhecimento estético-expressivo, um professor de educação física da Escola Municipal Dom Justino José Sant'Anna apresentou o seu projeto de trabalho, que vinha sendo desenvolvido desde o ano de 2001, cujo objetivo era contribuir para o processo de construção da identidade de cada aluno, em prol do paradigma da inclusão. Esse trabalho de desconstrução de padrões estabelecidos, (re)produzidos e (re)forçados pela sociedade que visa dominar, massificar e oprimir, através do coletivo na/da dança e no/do ritmo, constitui-se como “emancipação a partir de uma nova relação entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença” (SANTOS, 2007, p. 62).

Percebemos que os professores e professoras que narram seus conhecimentos praticados nas/das escolas apresentam-nos caminhos de encontro com o que consideramos uma educação integral em tempo integral, ou seja, nos aproximamos de um conceito de escola onde o conhecimento também é um autoconhecimento. Neste sentido, Santos (2006, p. 106) define que “da imaginação social e estética de que são capazes as práticas emancipatórias concretas. O reencantamento do mundo pressupõe a inserção criativa da novidade utópica no que nos está mais próximo”, ou seja, em nós mesmos.

Quando versa sobre a questão do autoconhecimento, Santos (2006) vai nos dizer que um conhecimento compreensivo não nos separa e sim nos une àquilo que estudamos. Desta maneira, uma professora trouxe uma experiência trabalhada por ela na Escola Municipal Maria José Villela. O projeto apresentado chegou até nós da mesma forma como foi trabalhado com as crianças, ou seja, de posse de um baú nos foi

instigado durante a apresentação que viajássemos na história e com isso nos foram apresentados seis bonecos que contavam a história da escola, que de acordo com a apresentação, serviam para além do conhecimento sobre a escola, buscando trabalhar a melhoria da convivência e das relações interpessoais dos alunos e alunas, pais, professores e professoras e com isso “revaloriza-se o princípio da comunidade e, com ele, a ideia da igualdade sem mesmidade, a ideia de autonomia e a ideia de solidariedade” (SANTOS, 2006, p. 278).

Na Escola Municipal Bom Pastor, que envolve da Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental, a educação integral vinha sendo vivenciada apenas como educação integral na perspectiva de tempo integral. Percebia-se a necessidade de um *espaçotempo* coletivo, a fim de que houvesse um redimensionamento da proposta pedagógica, a qual levaria a uma (re)visão das práticas escolares desenvolvidas, contemplando uma formação integral e articulação entre saberes.

Duas professoras da Escola Municipal Bom Pastor narraram suas experiências de construção de um novo sentido político que pudesse orientar suas ações na escola. Narraram os seus próprios movimentos na direção de um conhecimento emancipatório, como o ponto de partida para a emancipação pessoal e coletiva de todos na escola, se constituindo como *professoraspesquisadoras*, com interesse em visualizar e problematizar as diferentes *prácticasteoriaspráticas* cotidianas dos alunos e alunas, professores e professoras que *fazemsabem* o *espaçotempo* escolar na/da/com a escola de educação em tempo integral onde atuam.

Em setembro de 2008, inaugurou-se um novo prédio com *espaçotempo* ampliado para a Escola Municipal José Calil Ahouagi. Como a escola já vivenciava um processo educacional considerando a formação integral e a articulação entre os saberes, foi necessário apenas considerar o novo *espaçotempo* na construção da proposta político pedagógica.

A equipe da Escola Municipal José Calil Ahouagi narrou como superou os desafios da ampliação da jornada escolar na/da escola em sua apresentação em uma das reuniões. O grupo, ao narrar sua proposta curricular, apontou a importância de elencar, na organização do *espaçotempo*, elementos e atividades culturais diversificadas, sempre com base na cultura popular, que façam um resgate da memória cultural de nosso país. Saltou aos nossos olhos o que Santos (2006) trabalha como a (re)significação do conhecimento do senso comum, na medida em que bem sabemos que a cultura popular em alguns lugares ainda tem pouco espaço pela ascensão de uma cultura de mercado dominante, que leva às nossas escolas costumes criados apenas para o consumo. Percebemos que o conhecimento do senso comum, até mesmo o popular, há muito tempo tido como sem valor, é trabalhado de forma primorosa pela escola, na tentativa de consolidar outras formas de apreensão da realidade para além das que são prescritas pela sociedade. A escola buscava, segundo o grupo, organizar o quadro profissional com professores e professoras de referência; professores e professoras de atividades diversificadas; e ainda mesclar tempos de convivência livre para os alunos e alunas terem um espaço de conversas do seu interesse e sem a supervisão de adultos.

4 PARA CONTINUAR O DIÁLOGO...

Sabemos que essas foram apenas pequenas amostras dos conhecimentos produzidos nas escolas de educação em tempo integral de nossa cidade. Muitos trabalhos de professores e professoras não puderam ser apresentados, mas, no entanto, os que chegaram até nós nas reuniões da pesquisa constituem-se como alternativas emancipatórias de conhecimento nas/das escolas e com isso foi dada a oportunidade a todos os envolvidos, de diferentes maneiras, de pensar/sentir/

viver no/o mundo. Entendemos, ainda, que todas as narrativas dos professores e professoras vão ao encontro da *ecologia de saberes*, uma vez que são capazes de criar possibilidades de enfrentamento e ultrapassar aquilo tido como tradição e prescrição didático-pedagógica, assim como viabilizam uma descolonização do conhecimento escolar (SANTOS, 2007).

Como experiências em processo, as atividades narradas configuram-se e vão ao encontro do que entendemos ser uma educação integral, ou seja, uma educação que reate os diferentes aspectos da vida, propiciando relações humanas diversificadas e com base na negociação de outros sentidos para o cotidiano escolar em seu tempo integral.

Pensando que uma escola consolida-se enquanto tal a partir das redes de conhecimentos e subjetividades desenvolvidas por seus diferentes sujeitos, em prol de um objetivo comum, e em se tratando de uma escola de educação em tempo integral para o desenvolvimento de uma educação emancipatória, os conhecimentos e as necessidades são, quase sempre, negociados, ainda que alguns sujeitos não tenham certeza disso. Essa negociação não é somente externa ao indivíduo, mas, sobretudo, interna, na medida em que constituímos uma rede de subjetividades. Circulamos em muitos e variados *espaçotempos*, cada um destes fazem-nos exigências diferenciadas e, às vezes, antagônicas entre si.

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)

Nossas práticas escolares vão sendo tecidas nos contextos cotidianos, ampliando, aprofundando, redimensionando nossas redes de subjetividades. A forma como vamos atuando com os profissionais da

escola, com os alunos, com o conhecimento, produzem constante movimento de ir-e-vir, que ora configuram-se como saber e ora como ainda-não-saber, necessitando serem tecidos outros saberes, num ininterrupto movimento dialógico e dialético entre saber e ignorância.

Assim como na epígrafe do texto, acreditamos que o cotidiano escolar em tempo integral aparenta-se como um quadro que nunca vai estar acabado e sempre poderá ser pintado e (re)pintado, para possibilitar outros quadros com portas ocultas que um dia iremos (re) descobrir em nossa caminhada.

EVERYDAY NARRATIVES: KNOWLEDGE AND FULL EMANCIPATION IN EDUCATION

Abstract

Based on the discussions of Santos (2007, 2009), Oliveira (2008), Certeau (1994), and others, we are looking forward to understanding, in this paper, the daily school life as a space of permanent negotiation of meaning, creation and permanent (re)invention of know-how, as reported by the professors in our research meetings. What interests us in this discussion is bringing to light what has become invisible, considering the space for negotiation of meanings and everyday practices as emancipatory possibilities. In this text, we present a re-reading of the everyday narratives of a group of teachers from municipal full-time schools in Juiz de Fora presented in 2009 at the meetings of the research group known as Tempos na Escola.

Keywords: Knowledge. Emancipation. Everyday life. Holistic education.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-38.
- AZEVEDO, J. G. *Fazer com paixão sem perder a razão: retalhos de uma experiência em escola pública de tempo integral*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/conade2.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2003.
- CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHADES, A. P. Experiências cotidianas de currículo integrado. In: Reunião Anual da ANPED, XXXI., 2008, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT12-4029--Int.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2009.
- COELHO, L. M. C. C. Escola Pública de horário integral. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, n. 15, p. 53-59, maio/jun. 1997.
- _____. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: Reunião Anual da ANPED, XXVII., 2004, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2007.
- FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DPetalli, 2008.
- GADOTTI, M. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Ed. L - Instituto Paulo Freire, 2009.
- GARCIA, R. L. (Org.). *Método, métodos e contramétodos*. São Paulo: Cortez, 2003.

GUTTMANN, M. *Armando e o tempo*. São Paulo: Paulus, 2004.

GONÇALVES, A. S.; PETRIS, L. *Escola de tempo integral - a construção de uma proposta*. 2006. Disponível em: <http://www.nexusassessoria.com.br/downloads/ETI_a_construcao_de_uma_proposta.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2007.

GONÇALVES, R. M.; MATTOS, G. F. F. Eu, o outro e tantos outros: diversidade e coletivo com o cotidiano escolar. In: Seminário Internacional: as redes de conhecimento e as tecnologias – Os outros como legítimo Outro, V., 2009. *Anais*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2009.

MELO NETO, J. C. *Poesia crítica*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1982.

OLIVEIRA, I. B. *Boaventura e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____; ALVES, N. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DPetalli, 2008.

PAIS, J. M. *Vida cotidiana – enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, B. S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Enviado em 27 de dezembro de 2010

Aprovado em 21 de fevereiro de 2011