

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
 revistatravessias@gmail.com

**SOBRE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL, DIVERSIDADE E COLETIVO
 COMO COTIDIANO ESCOLAR**

**ON EDUCATION FOR FULL TIME, DIVERSITY AND COLLECTIVE WITH
 THE DAILY SCHOOL**

**Graciele Fernandes Ferreira Mattos¹
 Rafael Marques Gonçalves²**

RESUMO: Como *professores/pesquisadores* do grupo de pesquisa e extensão *Tempos na Escola* desenvolvido em parceria entre a Universidade Federal de Juiz de Fora e a Secretaria de Educação, temos buscado refletir as diferentes maneiras pelas quais as escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG lidam com a ampliação do tempo de permanência diária dos alunos na instituição escolar, configurando-se como escolas de Educação em Tempo Integral. Neste trabalho optamos por discutir sobre a importância da diversidade e do trabalho coletivo nas/das escolas, com uma problematização das leituras formalistas do cotidiano escolar enquanto um *espaçotempo* de repetição e mesmice, para reconhecê-lo enquanto um *espaçotempo* de tessituras de práticas emancipatórias oriundas da constatação de que os *saberes/façeres* são obras coletivas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em tempo integral - Pesquisa *com o* cotidiano - Diversidade - Coletivo escolar - Inclusão Social

ABSTRACT: Teachers as researchers at research and extension at the school developed in partnership between the federal university of Juiz de Fora and department of education, we have sought to reflect the different ways in which schools in the municipal school of Juiz de Fora / MG deal with the increase of residence time day students in the school setting as schools full-time education. In this work we chose to discuss the importance of diversity and the collective work / school, with a questioning of the formal reading of the daily school as a space time of repetition and sameness, to recognize you as a spacetime fabric of the emancipatory practices arising the observation that knowledges doings are collective works.

KEYWORDS: Full-time education - Research with everyday life - Diversity - Collective school - Social inclusion

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF/MG, Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), Professora e Coordenadora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora-MG. E-mail: graciele_fernandes@yahoo.com.br

² Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF/MG, Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Professor da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora-MG. E-mail: rafamg@ig.com.br

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

De 2006 a 2010 fomos pesquisadores de um grupo de pesquisa no qual buscávamos (re)pensar a questão do tempo nas/das escolas inseridas no Programa Escolas de Educação em Tempo Integral da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG, tendo em vista o processo de ampliação da jornada escolar em cinco escolas dessa rede municipal, que perpassaram por profundas mudanças em suas estruturas físicas e curriculares, no intuito de desenvolverem a educação integral em tempo integral.

A questão do coletivo escolar foi constantemente debatida nos encontros semanais de orientação da pesquisa, na medida em que sempre destacávamos a importância desse coletivo no trabalho *com* o cotidiano escolar das instituições. Atuando como *professorespesquisadores*³ em uma das escolas participantes do Programa, em reuniões mensais tínhamos a oportunidade de encontrar com todos os outros que compõem o coletivo desta escola para *estudardebater* as questões que se apresentavam pertinentes.

Diante do convite, mútuo, para *pensarfazer* a redação de algo que já vinha nos tocando e com isso fazê-lo de forma publicável, não para somente atender às exigências que nos são (im)postas, mas, sobretudo, para divulgarmos a importância da coletividade na/da para a diversidade no cotidiano escolar, apresentamos como objetivo desta conversa a problematização e compreensão sobre a importância da diversidade e do coletivo *com* o cotidiano escolar em uma escola de educação em tempo integral.

Com base nos estudos de Santos (2007) buscamos trilhar caminhos onde são proclamados discursos de que vivemos em um momento de crise paradigmática entre a chamada Modernidade e ao que se entende por Pós-Modernidade⁴. Este autor fala em reconfiguração das concepções teóricas, políticas, sociais e econômicas, na medida em que buscamos reinventar as maneiras de ser, pensar, sentir e de fazer a sociedade, detida através das razões imposta pela Modernidade. O caráter de crise paradigmática pauta-se no fato de que

³ Utilizaremos termos assim escritos por acreditar numa posição em que o modo dicotomizado de escrevê-los e entendê-los, calcado na Modernidade, segue numa posição contrária ao modo como vem sendo necessário vê-los na Pós-Modernidade.

⁴ O Termo Pós-Modernidade será utilizado neste trabalho recuperando o alerta que Santos (2006) faz em que se vincula à impossibilidade momentânea de se cunhar uma expressão melhor.

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

para os problemas herdados da Modernidade não possuímos soluções modernas, alicerçando neste ponto o caráter de transição e reinvenção de novas bases epistemológicas.

Experimentamos um tempo confuso, de crise e de transição, sob a equação entre *raízes*, entendidas como o pensamento de tudo aquilo que é profundo, permanente, único e singular; e *opções*, que sejam os pensamentos de tudo aquilo que é variável, efêmero e substituível. Para Santos (2008) a eficácia desta equação assenta numa dupla astúcia e na necessidade de se reinventar o passado, viver o presente para assim vislumbrar um futuro.

Entendemos que com o passado – Modernidade – aprendemos a dicotomizar homem e mundo, homens e homens, assim criando em nossas mentes a noção de individualidade. Entretanto, devido à constante crise e transição vivenciada pela atual Pós-Modernidade, tais dicotomias nos são (re)ensinadas e (re)criadas, configurando-se a importância da coletividade. Para tal, Santos (2006) define que apesar de todo o perfil histórico de massacres epistêmicos culturais que carregamos, fomos e somos capazes de conceber a diversidade, a conflitualidade de ideias e opiniões como um tempo reflexo em que aguça à nossa cognição um ideal de solidariedade e de coletividade.

O que podemos apontar é que no projeto da Modernidade predominou a lógica dicotomizadora da realidade gerando uma separação entre objeto e sujeito, inserido neste contexto o coletivo como o que era social, muitas vezes usado por diferentes escolas de saberes como a designação de uma dada realidade oposta à dimensão do individual, o que nos leva a crer que o coletivo deveria passar a ser tratado como uma dinâmica de interações grupal.

A crise paradigmática repercute na crise da Educação, colocando inúmeros desafios no momento de se (re)pensar um projeto de recuperação e (re)qualificação da escola e da sociedade. O principal desafio, de acordo com Bonamino e Brandão (2002), é o de encaminhar uma proposta política de educação, que diminua os problemas da escola e viabilize alternativas às questões postas pela complexidade desta. E isto, sem abandonar as exigências de uma educação comum para atender a uma população diversa.

Diante disso, a educação deve retomar seu compromisso de transformação social, sendo capaz de organizar uma sociedade em torno da solidariedade, igualdade e liberdade,

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

conceitos e atitudes que durante toda a vivência humana foram compreendidos, mas que na prática, até então, nunca foram, de fato, garantidos e tidos como direitos de toda a humanidade.

Percebemos que a diferença no contexto do mundo Pós-Moderno ainda não é aceita, porque perturba, uma vez que possibilita que cada um se lembre de suas próprias limitações, de suas fragilidades, de suas incapacidades; por isso que a mulher perturba o homem, os alunos perturbam as professoras, os professores perturbam os pesquisadores.

E esta nossa incapacidade de lidar com a diversidade humana é construída e legitimada principalmente em nossa formação escolar e acadêmica. Nossa educação nos prepara para lidar com o que se encaixa em nosso padrão preestabelecido. Estudamos sobre o outro de acordo com as concepções e conhecimentos que temos desse outro, mas na realidade não o conhecemos, pois não o deixamos manifestar-se, emergir entre nós, ser conhecido, uma vez que estamos sobre a ilusão de igualdade que nos impede de conhecermos uns aos outros (SKLIAR, 2002).

A educação em geral, não somente a universidade, separa os sujeitos em dois grupos: os outros, os diferentes, de quem a educação acredita possuir conhecimentos; e os mesmos, os capacitados, que definem a identidade daqueles, dos outros.

Nesse viés, a constituição da alteridade, segundo Guirado (1998), pressupõe o reconhecimento da diversidade, pois uma construtiva relação coletiva seria aquela que suporta a diferenciação. No grupo, cada um se constitui um a partir do outro, de suas relações e diferenças, e o outro se constitui outro a partir desta rede de subjetividades (SANTOS, 2006).

Contudo, possibilitar ao outro ser outro, diferente da mesmidade, causa dor, sofrimento por não aceitarmos os limites da diferença e da alteridade. Encontramo-nos numa estabilidade de convivência com os outros, vendo-os não como sujeitos, mas como desejamos enxergá-los e, ao possibilitarmos uma mudança nessa relação, que permita, de fato, o nascimento do outro, acabamos tendo que desconstruir tudo o que até então havíamos construído sobre ele e, pior, temos que nos reconstruir, pois agora não somos mais um em nós mesmos, mas nos tornamos dois, na conquista da alteridade.

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

Guirado (1998) afirma que todas as instituições sociais, inclusive a escola, são ocasiões para a reprodução da mesmidade e para a produção da diferença, uma vez que diante de tantas certezas quanto à metodologia adequada, à boa relação entre professor e aluno, à melhor forma para a aprendizagem, a escola institui certos padrões de conduta, de pensamento e de discurso.

A escola demarca nossos lugares e prevê nossos papéis. Mas nas imperfeições, há espaço para que ocorram descontinuidades, para que estranhamentos aconteçam na busca do reconhecimento da alteridade, mesmo que contra tudo e todos.

Larrosa (1998) menciona que o significado inicial da palavra educação é receber aqueles que nascem, contudo a pedagogia desenvolvida até então, tem se identificado com o totalitarismo, aquele que sempre repugna as incertezas, tendo a pretensão de projetar, planejar e fabricar o futuro, mesmo que para isso tenha que fabricar pessoas para viver neste futuro determinado. “O nascimento constitui a possibilidade de tudo quanto escapa ao possível ou, em outras palavras, do que não está determinado pelo que sabemos ou pelo que podemos” (LARROSA, 1998, p. 81).

Entendemos que a educação Pós-Moderna pode receber o desconhecido, sua descontinuidade e indeterminação de *espaçotempo*, de modo que todos, a partir da alteridade se situem no contexto histórico e social. Essa alteridade, só se faz presente quando, no encontro com ela, vamos ao encontro do outro, reconhecendo-o e não definindo o que desejamos que o outro fosse.

Reduzimos a verdade do outro ao que nossos saberes podem objetivar e abarcar, ao que nossas práticas podem submeter, dominar e produzir. Ao contrário do que fazemos, para sabermos o que o nascimento traz consigo, devemos desaprender todas as verdades positivas que o ocultam. Pois, a verdade está no dizer que cada um de nós faz de si mesmo e não no que dizemos uns dos outros.

A importância desta discussão para a questão do reconhecimento da existência de práticas emancipatórias e diferenciadas no cotidiano escolar e para o questionamento das leituras formalistas – cegas às dinâmicas não-formais da vida real – do cotidiano como *espaçotempo* de repetição e mesmice, situa-se na necessidade que se depreende da constatação de

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
 revistatravessias@gmail.com

que nossos *saberesfazeres* precisam ser obra coletiva, na qual a *cegueira epistemológica* de uns pode ser minimizada pela capacidade de "ver" de outros, portadores de outras *cegueiras* etc. (OLIVEIRA, 2007).

Nossa atuação enquanto *professorespesquisadores* em uma escola de educação em tempo integral e no grupo de pesquisa, refletindo as questões pertinentes ao *espaçotempo* em prol de uma educação que compreende o sujeito em sua integralidade, parte do pensamento complexo.

Comprendemos o cotidiano escolar, contrariamente ao pensado na Modernidade, como um espaço de permanente negociação de sentidos, de criação e de (re)invenção permanente de *saberesfazeres*, valores e emoções. Necessitando, de todos nós, *sujeitos praticantes do ordinário* (CERTEAU, 1994), frequente vigilância aos preconceitos e às buscas por práticas que se espera encontrar, em virtude do supostamente já sabido sobre a escola; numa tentativa de caminhar na contramão de um discurso hegemônico, que tudo define, classifica, nomeia, indo ao encontro de *saberesfazeres* contra-hegemônicos.

A negociação de sentidos e a invenção e (re)invenção permanente dos *saberesfazeres* acima referidos são possíveis em virtude dos “usos” que os sujeitos praticantes fazem dos produtos e das regras oferecidas para o seu consumo (CERTEAU, 1994). Portanto, a ampliação da compreensão sobre este dinamismo das realidades cotidianas exige estranhar o que parece familiar, consistindo em uma “virada” do olhar, conforme defende Certeau (2008).

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

Podemos então, apropriarmo-nos da forma como Certeau (2008) definiu a coletividade, como sendo “um lugar social que induz um comportamento prático mediante o qual todo usuário se ajusta ao processo geral do reconhecimento, concebendo uma parte de si mesmo à jurisdição do outro” (p. 47).

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

Daí porque temos, enquanto sujeitos praticantes do cotidiano, nos constituído enquanto comunidade investigativa que, para Wells *apud* Pérez (2005), significa assumir um profundo sentimento de implicação e pertencimento a um coletivo. O processo educativo *pensadopracicado* como uma construção coletiva implica o questionamento permanente da organização das diferentes formas de poder e de conhecer no/com o grupo. Nas palavras de Pérez (2005), viver a experiência da comunidade investigativa é tomar o cotidiano como objeto de reflexão, estranhá-lo, tendo como desafio permanente *compreender o compreender* do outro.

O debate acerca da importância do coletivo em uma escola de educação em tempo integral significa aprofundar o estudo em torno da criação de *espaçostempos* de vivência participativa, acarretando na significação do que vem a ser uma educação integral e em um tempo integral, para tal Coelho (2001) discorre sobre a negligência por parte do meio acadêmico em abarcar tal questão.

Para Coelho (2001), durante muito tempo entendíamos o homem como uma totalidade, muito tempo depois, passamos a concebê-lo como um ser compartimentalizado, equacionado entre suas racionalidades e subjetividades e, na medida do possível, entre o que é coletivo e o que é individual. Acerca desta fragmentação, que digamos de passagem em crise de conceitualidade, a autora propõe uma ressignificação que busque perceber o coletivo como uma alternativa onde toda a comunidade escolar possa usufruir no/do/com o cotidiano de tessituras de redes de conhecimentos, significativas para os objetivos da educação, que façam emergir novas construções e desconstruções de base epistemológicas e ontológicas, evitando com que o planejamento configure-se como uma simples organização do tempo escolar de forma repetitiva e mecânica.

Nossa proposta reflexiva possui centralidade no discurso em prol da legitimação dos *espaçostempos* escolares, onde outros e tantos outros sujeitos se enveredam em usos, práticas, táticas e relações de trocas de *saberesfazeres* cada vez mais necessárias.

Pensando que uma escola consolida-se enquanto tal a partir das estratégias e astúcias diferenciadas desenvolvidas por seus diferentes sujeitos, em prol de um objetivo comum, em se tratando de uma escola de educação em tempo integral, o desenvolvimento de uma

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

educação emancipatória e crítica, tais estratégias e táticas, conhecimentos e 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 *espaçostempos*, cada um destes fazem-nos exigências diferenciadas e, às vezes, antagônicas entre si.

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 ser tecido outro saber, num interrupto movimento dialógico e dialético entre saber e ignorância (SANTOS, 2007).

Nos desdobramentos da prática pedagógica e de nossas ações na complexidade do cotidiano escolar, nos deparamos com nossos saberes e ignorâncias acerca dos processos de construção de uma educação em tempo integral que contemple e respeite a diversidade humana, compreendendo cada indivíduo em sua integralidade.

Alicerçados no sentimento de pertencimento a um grupo de pessoas que comungam de um mesmo ideal de educação, vislumbramos maiores possibilidades de luta por uma sociedade para todos com base em uma prática reflexiva coletiva que supere a abordagem individual e solitária.

Contagiados pelo mesmo sentimento de pertença, mas não por pontos de vista, conhecimentos, *prácticasteoriaspráticas* iguais, podendo, muitas vezes, sermos tomados por formas múltiplas e/ou antagônicas de *sabersentir*. Entretanto, nessa incansável convivência coletiva as partes se relacionam e constituem o todo, conforme um holograma, no qual a projeção das partes conservam suas próprias qualidades de relevo, de cor e de presença, devido ao fato de que cada parte inclui em cada um de seus pontos quase toda a informação do conjunto (MORIN, 1996).

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
 revistatravessias@gmail.com

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Joanir Gomes de. **Fazer com paixão sem perder a razão**: retalhos de uma experiência em escola pública de tempo integral. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BONAMINO, Alícia Catalano de; BRANDÃO, Zaia. Posfácio. In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 88-102.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. 1. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- _____. **A invenção do cotidiano**. Morar, cozinhar. 2. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Escola pública de horário integral**: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental, 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/escola_publica.asp?f_id_artigo=145>. Acesso em: 08 mar. 2007.
- FIGA, M. Esperanza. As outras crianças. In: LARROSA, Jorge; FERRÉ, Nuria Pérez de Lara (orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998, p. 87-96.
- GUIRADO, Marlene. Diferença e alteridade: dos equívocos inevitáveis. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 183-202.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; FERRÉ, Nuria Pérez de Lara (orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. p. 67-86.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação & Sociedade**, v. 98, n. 98, jan./abr. 2007.
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **O Lugar da Memória e a Memória do Lugar na Formação de Professores**: o cotidiano como espaço-tempo de reinvenção da escola, 2005. disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/carmenluciavidalperez.rtf>. Acesso em: 20 dez 2006.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

_____. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. A queda do *Angelus Novus*: o fim da equação moderna entre raízes e opções. In: _____. **A gramática do Tempo:** para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 51-92.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (orgs.) **Currículos:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.