



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Ceane Andrade Simões


**A criação curricular cotidiana e as *políticaspráticas* da EMEF Prof. Waldir
Garcia: “caminhos de canoa” nos/dos currículos de educação integral**

São Gonçalo

2019

Ceane Andrade Simões

**A criação curricular cotidiana e as *políticaspráticas* da EMEF Prof. Waldir Garcia:
“caminhos de canoa” nos/dos currículos de educação integral**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação de professores.

Orientadora: Prof^a. Dra. Inês Barbosa de Oliveira

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S593 Simões, Ceane Andrade.
A criação curricular cotidiana e as *políticaspráticas* da EMEF Prof.
Waldir Garcia: “caminhos de canoa” nos/dos currículos de educação integral
/ Ceane Andrade Simões. – 2019.
96f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Inês Barbosa de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação integral – Teses. 2. Cotidiano escolar – Teses. I. Oliveira,
Inês Barbosa de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Formação de Professores. III. Título.

CDU 371.314

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ceane Andrade Simões

**A criação curricular cotidiana e as *políticaspráticas* da EMEF Prof. Waldir Garcia:
“caminhos de canoa” nos/dos currículos de educação integral**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação de professores

Aprovada em 08 de janeiro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Inês Barbosa de Oliveira (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Lúcia Velloso Maurício
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves
Universidade Federal do Acre

São Gonçalo
2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos encontros de rios e de gentes, os *rios-gentes*; rios que vivem em nós.

AGRADECIMENTOS

Assim como navegar, agradecer é preciso! Por isso, agradeço imensamente a todas as pessoas que tornaram este trabalho possível. Primeiramente, ao coletivo de educadoras/educadores da EMEF Prof. Waldir Garcia por toda confiança e parceria estabelecidas e, especialmente, à Lúcia Cristina dos Santos, diretora da escola. Considero a sua luta pela educação integral mui digna e necessária. Nesse aspecto, agradeço também ao Coletivo Escola Família Amazonas por credenciar e estimular a minha participação na luta por escolas públicas democráticas e autônomas por meio da experiência da educação integral. A luta ensina e é contínua, não termina jamais! Aprendi muito nos últimos três anos de atuação nesse coletivo e nossos laços políticos e de afeto estarão sempre firmes. Vai, CEFA!

Faço um agradecimento muito especial à Inês Barbosa de Oliveira pela orientação deste trabalho, mas, mais do que isso, pela generosidade na partilha do tempo, de conhecimentos e de tudo que couber nos encontros *praticadospensados*. Valeu, Inês, você foi incrível! Grata por tudo!

Agradeço muitíssimo às/aos queridas/queridos colegas e amigas/amigos do grupo de pesquisa Redes de conhecimento e práticas emancipatórias no cotidiano escolar – UERJ pelo acolhimento e atenção, mas, em primeiro lugar, pelas conversas praticadas. *Aprendemosensinamos* muito além das paredes institucionais, porque a vida (acadêmica) extravasa esses lugares. Agradeço por cada discussão que tivemos juntas/juntos e por toda parceria e rica vivência compartilhadas. E, como lembra Nilda Alves, viva nós!

Agradeço oportunamente ao meu amigo e colega de instituição e de grupo de pesquisa, Leonardo Ferreira Peixoto, pelos caminhos abertos com os cotidianos e, sobretudo, pela boníssima amizade que cultivamos desde o ano de 2013. Viva a República do Tarumã! #LulaLivre

Agradeço à Universidade do Estado do Amazonas (UEA) pelo incentivo institucional, possibilitando as condições objetivas necessárias para que eu pudesse me dedicar a este trabalho. Aproveito para agradecer aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas em Educação – GEPPPE/UEA, um grupo germinal, mas muito promissor nos diálogos, pesquisas e laços de afeto e amizade. Faço uma menção especial à querida Profa. Nazaré Correa, cuja partida foi sentida dolorosamente. Por isso mesmo, desejo vida longa ao GEPPPE!

Agradeço às professoras e colegas da Faculdade de Formação de Professor FFP/UERJ com quem tive uma respeitosa convivência. Agradeço à Profa. Alexandra G pela companhia desde a seleção do meu projeto de pesquisa até a finalização deste trabalho e pela escuta sempre atenta nos momentos de conversas. Agradeço à Profa. Anelice Ribetto pela atenção, consideração e carinho sempre presentes. A UERJ resiste e cria!

Também agradeço muitíssimo aos membros da banca avaliadora do meu exame de qualificação, Lúcia Velloso Maurício e Rafael Marques Gonçalves, pela leitura cuidadosa e pelas sugestões e críticas apontadas no texto. Foram indicações muito importantes, as quais espero ter atendido na dissertação agora apresentada.

Ao Luis Ladeira, Douglas Rodrigues e à Débora Xavier agradeço por terem me proporcionado um lar em Niterói - RJ e pela convivência alegre e fraterna. Viva a República do Snow!

Por último, mas não menos importante, agradeço à minha família pelo apoio incondicional, sobretudo, segurando o banzeiro das ausências. Conhecemos no Norte os banzeiros como as ondas causadas pelo deslocamento das embarcações, mas a palavra também sugere banzo, saudade. Por isso, faço agradecimentos mais que especiais: ao André, que sempre perguntava quanto eu ia terminar este trabalho porque precisava de atenção e de cafuné no seu “cabelinho fofinho”; à Ana Simões e à Déborah Simões por terem cuidado do André sempre que eu precisei me ausentar e, finalmente, ao Guille, meu companheiro paciente e amoroso, sempre disposto a ajudar. Sem o apoio e a compreensão de vocês este trabalho seria muito mais difícil!

Peço desculpas se alguém ficou fora desta “canoa”. De algum jeito levo todas/todos comigo!

Nos caminhos desse rio
Muita história pra contar
Navegar nessa canoa
É ter o mundo pra se entranhar

Raízes caboclas

RESUMO

SIMÕES, Ceane Andrade. *A criação curricular cotidiana e as políticaspráticas da EMEF Prof. Waldir Garcia: “caminhos de canoa” nos/dos currículos de educação integral*. 2019. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Este trabalho de pesquisa surge do encontro de vários desejos e práticas sociais com o interesse comum de visibilizar possibilidades emancipatórias na educação pública junto com aqueles/aquelas que criam e recriam *saberesfazeres* no cotidiano escolar. Por isso, se situa no campo, ao mesmo tempo, teórico-político-epistemológico-metodológico dos estudos nos/dos/com os cotidianos escolares. Buscou compreender os currículos *praticadospensados* no cotidiano da EMEF Prof. Waldir Garcia e as *políticaspráticas* dos sujeitos envolvidos nessa trama a partir de suas possibilidades emancipatórias. Trata-se da primeira escola de tempo integral mantida pelo poder público municipal de Manaus desde o ano 2016 que, estando situada nas proximidades do igarapé da Cachoeira Grande (na zona Centro-Sul da cidade) e vivido de muito perto as intervenções urbanísticas e ambientais impostas no seu entorno, se deparou com situações que ameaçavam a sua existência naquela localidade, a levando a tomadas de decisão *políticopedagógicas* que afetaram/afetam a sua vida cotidiana, corporificadas no alargamento da jornada em tempo integral e na assunção processual de um projeto *políticopedagógico* fundamentado na educação integral. Nesse âmbito, aponto para a complexidade de circunstâncias envolvidas no *dentrofora* da escola na relação com a educação integral e, sobretudo, com a diversidade de sujeitos e culturas que circulam no seu *espaçotempo*, com a presença de alunos haitianos e venezuelanos, chegados a Manaus em recentes fenômenos migratórios. Assim, discuto noções centrais no campo da educação integral e dos significados implicados no alargamento da jornada escolar em suas contradições e possibilidades, me pautando em estudos de Ana Maria Cavaliere e Miguel Arroyo, capaz de oferecer alguma contribuição para o debate sobre a escola de tempo integral como política pública na esfera municipal. Assumo a posição de que a forma e o conteúdo da escola de tempo integral não podem depender nem de espontaneísmos e nem de intervenções estritamente técnico-pedagógicas que ora acentuam, ora desfocam a centralidade das escolas na definição e implementação do seu projeto *políticopedagógico*. Para credibilizar os modos de [re]existência praticados pela escola por meio de seus currículos *praticadospensados* no cotidiano com a educação integral e das suas *políticaspráticas*, busquei aporte em Boaventura de Souza Santos, Inês Barbosa de Oliveira, Nilda Alves e Michael de Certeau, sinalizando também para as relações que ligam os processos de padronização dos territórios urbanos (sob o subterfúgio de [re]qualificá-los), com os de padronização curricular (sob o subterfúgio de [re]qualificar a prática docente), em prol de resultados calculáveis. Considerando ainda o contexto em que a escola se situa, chamo de “caminhos de canoa” àquelas situações que vêm a exigir de seus praticantes habilidades, *astúcias*, manejos e engenhosidades diárias, muitas vezes em situações inesperadas. São também experiências curriculares que abrigam as dimensões criadoras e o potencial de irresignação frente à racionalidade moderna. Tais caminhos têm levado a escola a experimentar processos de *autoridade partilhada*, desinvisibilizando saberes e sujeitos no seu cotidiano, que caracterizam as suas *políticaspráticas* como luta por justiça social e cognitiva, operando a *ecologia de saberes*.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Educação Integral. Políticaspráticas. Currículos praticados.

RESUMEN

SIMÕES, Ceane Andrade. *La creación curricular cotidiana y las políticasprácticas de la EMEF Prof. Waldir Garcia: “trayectorias de canoa” en/de los currículos de educación integral*. 2019. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Esta investigación surge del encuentro de varios deseos y prácticas sociales con el interés común de visibilizar posibilidades emancipadoras en la educación pública junto a aquellos/aquellas que crean y recrean *saberes-actos* en el cotidiano escolar. Por eso, se sitúa en el campo, al mismo tiempo, teórico-político-epistemológico-metodológico de los estudios en/de/con los cotidianos escolares. Así, busca comprender los currículos *practicadospensados* en el cotidiano de la EMEF Prof. Waldir Garcia y las *políticasprácticas* de los sujetos involucrados en esa trama a partir de sus posibilidades emancipadoras. Se trata de la primera escuela de tiempo integral mantenida por la municipalidad de Manaus desde el 2016 que, por estar ubicada muy cerca del arroyo Cachoeira Grande (zona Centro-Sul de la ciudad) y vivenciado fuertemente las intervenciones urbanísticas y ambientales impuestas en su entorno, se encontró con situaciones que amenazaban su existencia en aquella localidad, llevándola a tomar decisiones *políticopedagógicas* que afectaron/afectan su vida cotidiana, plasmadas con la extensión de la jornada en tiempo integral y la asunción procesal de un proyecto *políticopedagógico* fundamentado en la educación integral. En este marco, apunto para la complejidad de circunstancias implicadas en el *dentrofuera* de la escuela en la relación con la educación integral y, sobretudo, con la diversidad de sujetos y culturas que circulan en su *espaciotiempo*, con la presencia de alumnos haitianos y venezolanos, que llegaron a Manaus en recientes fenómenos migratorios. Así, también discuto las nociones centrales en el campo de la educación integral y de los significados implicados en la extensión de la jornada escolar en sus contradicciones y posibilidades, basándome en estudios de Ana Maria Cavaliere y Miguel Arroyo, capaces de ofrecer alguna contribución para el debate sobre la escuela de tiempo integral como política pública en la esfera municipal. Asumo la posición que la forma y el contenido de la escuela de tiempo integral no pueden depender ni de espontaneísmos y ni de intervenciones estrictamente técnico-pedagógicas que acentúan o desenfocan la centralidad de las escuelas en la definición e implementación de su proyecto *políticopedagógico*. Para dar credibilidad a los modos de [re]existencia practicados por la escuela por medio de sus currículos *practicadospensados* en el cotidiano con la educación integral y de sus *políticasprácticas*, busqué aporte en Boaventura de Souza Santos, Inês Barbosa de Oliveira, Nilda Alves y Michael de Certeau, señalizando también para las relaciones que unen los procesos de estandarización de los territorios urbanos (bajo el subterfugio de [re]calificarlos), con los de estandarización curricular (bajo el subterfugio de [re]calificar la práctica docente), hacia resultados calculables. Teniendo en cuenta también el contexto en que la escuela se encuentra, llamo de “trayectorias de canoa” aquellas situaciones que vienen exigiendo de sus practicantes habilidades, *astucias*, manejos e ingeniosidades diarias, muchas veces en situaciones inesperadas. Son también experiencias curriculares que albergan las dimensiones creadoras y el potencial de irresignación frente a la racionalidad moderna. Tales trayectorias han llevado a la escuela a experimentar procesos de *autoridad compartida*, desinvisibleando saberes y sujetos en su cotidiano, que caracterizan sus *políticasprácticas* como lucha por justicia social y cognitiva, operando la *ecología de saberes*.

Palabras-clave: Cotidiano escolar. Educación Integral. Políticasprácticas. Currículos practicados.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	As imediações da escola em novembro de 2011, pouco antes das intervenções do PROSAMIM	15
Figura 2 –	As imediações da escola em agosto de 2016, após as intervenções do PROSAMIM	16
Figura 3 –	Desertificação. Captura de imagem de satélite em fevereiro de 2018	18
Figura 4 -	Desertificação e a cidade à beira do Rio Negro	18
Figura 5 -	O que [re]existe na cidade – sobre águas e canoas	29
Figura 6 -	Aterro da margem do igarapé da Cachoeira Grande	32
Figura 7 -	Fachada da EMEF Prof. Waldir Garcia	33
Figura 8 -	Intervenção artística na área externa do chapéu de palha	62
Figura 9 -	Desenho sobre a horta escolhido em concurso pelas crianças	63
Figura 10 –	Início das atividades do projeto horta na área dos fundos da escola - set/2017	63
Figura 11 -	Assembleia estudantil	68
Figura 12 -	Intérpretes	75
Figura 13 –	Alunos/alunas da EMEF Prof. Waldir Garcia em apresentação de dança típica do Haiti no Teatro Amazonas	75
Figura 14 -	Atividade em um dos grupos de tutoria de educadoras/educadores ..	79
Figura 15 –	Canteiro de obras do aterro do igarapé da Cachoeira Grande - set/2018	84
Quadro 1 –	Impactos das obras do aterro do igarapé da Cachoeira Grande na vida da comunidade da EMEF PROF. Waldir Garcia – 2018	86
Figura 16 -	Preparo da sopa da independência haitiana	88
Figura 17 -	Preparo da arepa venezuelana	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFA	Coletivo Escola Família Amazonas
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
GT	Grupo de Trabalho
IACI	Instituto Amazônico da Cidadania
MEC	Ministério da Educação
MPE/AM	Ministério Público do Estado Amazonas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROSAMIM	Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus
SEINFRA	Secretaria de Estado de Infraestrutura
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

	FAZERPENSAR PESQUISA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS – A CHEGADA ÀS BEIRAS: UMA INTRODUÇÃO	12
1	OS “CAMINHOS DE CANOA” NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS. ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA-POLÍTICA-METODOLÓGICA DA PESQUISA	29
2	OS MEANDROS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EMEF PROF. WALDIR GARCIA	43
2.1	A implantação da jornada em tempo integral em 2016 na EMEF Prof. Waldir Garcia: contradições, incertezas, ambiguidades e possibilidades ...	47
2.2	Perda da comunidade, urbanismos imposto, novos sujeitos e... jornada em tempo integral	51
2.3	A gente vai fazer!	55
3	A AUTORIDADE PARTILHADA NO CURSO DA CRIAÇÃO CURRICULAR COTIDIANA	59
4	TRAMANDO CURRÍCULOS: OS PRATICANTEPENSANTES DA ESCOLA E AS SUAS POLÍTICASPRÁTICAS	77
4.1	A tutoria das/dos educadoras/educadores: a teoria da escola	78
4.2	Seu olho me olha, mas não me pode alcançar	82
4.3	Aterrados e desterrados: criando na precariedade	84
	CONSIDERAÇÕES – ROTAS DE NAVEGANÇA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	90
	REFERÊNCIAS	92

FAZERPENSAR PESQUISA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS – A CHEGADA ÀS BEIRAS: UMA INTRODUÇÃO

Assim como tantos/tantas que se enveredam na aventura da pesquisa, há algum tempo me acompanha a insegurança de realizar um trabalho orientado para um esforço de analisar categorias, agrupar dados, organizá-los, interpretá-los e extrair deles conclusões inteligíveis, pertinentes e utilizáveis, conforme um roteiro tacitamente aceito e exigido pela parte hegemônica da academia, segundo os seus modos de produção e de validação de conhecimento. Importa compreender que isso se trata de uma tendência dominante de fazer ciência, pautada no paradigma da Modernidade e num modo específico de racionalidade, que Santos (2005a) designa como *razão indolente*¹.

Hoje, diante da tarefa – e mais do que isso, do compromisso assumido, não apenas com as instituições que me amparam neste processo, mas, sobretudo, com os sujeitos e a própria realidade com quem dialogo – percebo como necessário aprender a questionar esse modelo de produção do conhecimento e de me dar o direito de me sentir inadequada com os seus preceitos, em torno de uma pretensa captura do real e da suposta neutralidade de quem o capta, sobretudo quando me proponho a pensar o cotidiano em sua complexidade e atravessamentos. Como lembra Pais (2003, p. 28) “A posse do real é uma verdadeira impossibilidade e a consequência epistemológica desta impossibilidade é uma condição necessária para entendermos alguma coisa que se passa no cotidiano”.

Obviamente, não faço esse esforço sozinha e não há ineditismo algum nisso. Os que me precederam e os que ainda ousam contornar a ciência normal (KUHN, 2013) para fazer emergir outro paradigma, me servem como referência e inspiração para investir tempo e energia num processo de [des]conhecer, que também é um “autoconhecer” (SANTOS, 2005b), de quem busca compreender a realidade complexa sem a pretensão inviável de tudo conhecer. Chamarei isso de chegada às beiras², em referência à chegada/*retorno ao palco* (OLIVEIRA, 2014), como uma alegoria possível para esta pesquisa, o que requer, justamente,

¹ A razão indolente assume quatro formas diferentes: é, primeiramente, uma razão impotente, na medida em que não se exerce porque nada pode fazer contra necessidades que entende como exteriores a ela; é uma razão arrogante, que não se exerce porque, sendo inteiramente livre, não precisa exercer-se para mostrar sua liberdade; é, também, uma razão metonímica, ou seja, percebe-se como a única forma de racionalidade possível, entendendo a sua parcialidade como totalidade; e, finalmente, é uma razão proléptica, porque abdica de pensar o futuro por achar que já o sabe, concebendo-o como uma superação automática e infinita do presente. Resume-se na ideia linear de progresso. (SANTOS, 2010).

² As beiras tanto podem denotar margens ou bordas, quanto o estar “perto de” ou “próximo de” (à beira).

o questionamento constante dos roteiros que venham a se interpor como imprescindíveis à explicação de uma realidade, no lugar de um esforço compreensivo em relação a ela. A chegada às beiras – e o afastamento delas –, em termos da pesquisa nos/dos/com os cotidianos que pretendi realizar, solicita, portanto, uma suspensão dos roteiros corporificados na ideia do “já sabido”, para que eu possa estar atenta ao que é possível conhecer além desse “já sabido”, fazendo/sentindo/pensando junto com aqueles/aquelas que criam e recriam *saberesfazeres*³ no cotidiano escolar, com os/as *praticantes* (CERTEAU, 2014) mediados por suas diversas *redes de conhecimentos* (ALVES, 2000).

Este estudo, de algum modo tece linhas de conexão cultural, geográfica e educacional com a beira das águas, a margem de rios e igarapés, (físicos e/ou imaginários), que são parte constitutiva do nosso modo de vida no estado do Amazonas e das relações experienciadas no contexto da cidade de Manaus que, por possuir uma extensa malha hídrica densamente povoada, pode também ser considerada uma cidade ribeirinha. A urbe manauara cresceu à beira das águas que drenam o seu território e, em que pese o desprezo socioambiental em relação a elas, a sua cartografia jamais poderá desconsiderá-las.

Dessa extensa malha hídrica, a partir da qual a cidade se foi constituindo, brotam os igarapés, cursos d’água de menor profundidade e largura, que possibilitam apenas a navegação de pequenas embarcações. O termo igarapé é oriundo do tupi *ygara* (canoa) e *pé* (caminho), portanto, “caminho de canoa”, e para mim evoca uma imagem interessante para pensar os currículos criados pelas práticas cotidianas da escola estudada – considerando o contexto peculiar em que se situa – e a experimentação das pequenas *rotas de navegança* que nele vão surgindo. Um *détour* pela poesia se faz necessário. Como lembra o poeta Fernando Pessoa, os antigos navegadores usavam a frase, nas palavras dele, gloriosa, “Navegar é preciso; viver não é preciso”. Ela evoca a precisão do navegar como exatidão, ao contrário da imprecisão/inexatidão da vida. Por isso, para o propósito deste trabalho, ao invés de rotas de navegação, prefiro usar o termo rotas de navegança, que me afasta do sentido de exatidão e das rotas determinadas para me aproximar das rotas imprevistas e imprevisíveis que se inscrevem na vida cotidiana. Lembra-me também um navegar com esperança, daí o termo navegança.

³ Os neologismos aqui grafados em itálico se apresentam como um recurso empregado nos estudos com os cotidianos, proposto por Alves (2008) como modo de romper com as dicotomias ou cisões elaboradas pelo pensamento moderno e como possibilidade de produzir novos sentidos para aquilo que costumeiramente fomos levados a perceber de forma fragmentada. Trata-se, portanto, mais que um exercício de pensamento sobre as palavras e o que elas podem nos sugerir quando apresentadas integradamente, de uma postura frente à complexidade da realidade. Adiante, ademais, que o itálico, como recurso gráfico, também será utilizado neste texto como forma de destacar um conceito teórico importante à argumentação das ideias apresentadas.

Assim, me propus com este trabalho a buscar as possibilidades emancipatórias praticadas cotidianamente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Waldir Garcia (EMEF Prof. Waldir Garcia), uma escola de educação integral localizada na cidade de Manaus, nas proximidades do igarapé da Cachoeira Grande (afluente da Bacia do São Raimundo), situação essa que lhe impôs, direta ou indiretamente, tomadas de decisão *políticopedagógicas* que afetaram/afetam a sua vida cotidiana, uma vez que o regime das águas fluviais, os impactos causados pela degradação ambiental dos igarapés e a pressão por adensamento populacional em suas margens (BATISTA, 2013a), agravado pelo modelo de desenvolvimento econômico e urbano, produziram circunstâncias que atingiram e continuam a atingir a comunidade em que a escola se insere.

Proponho que as aproximações e afastamentos das *beiras* aqui aludidas possam também simbolizar uma dinâmica complexa que atravessa a vida da EMEF Prof. Waldir Garcia, que, no limite, lhe trazem o risco de, literalmente, estar “à beira” do desaparecimento. Primeiramente, na ocasião em que centenas de famílias do seu entorno, instaladas em moradias precárias às margens do igarapé da Cachoeira Grande, no bairro de São Geraldo (Zona Centro-Sul de Manaus), foram removidas em razão das intervenções ambientais e urbanísticas iniciadas naquela área pelo Governo do Estado do Amazonas no ano de 2012, por meio da Secretaria de Estado de Infraestrutura (SEINFRA) – adotando o modelo e a metodologia do Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus (PROSAMIM)⁴, com desapropriações coletivas por Interesse Público ou Interesse Social, – provocando na escola uma queda de cerca de 60% da matrícula inicial de estudantes entre os anos de 2012 e 2016⁵. Em seguida, pela própria natureza das obras retomadas em agosto de 2018, após uma pausa de cerca de dois anos, que impactou diretamente o cotidiano da escola e ameaçou de forma insidiosa a sua permanência naquela localidade.

Fruto de decisões superficialmente dialogadas com a comunidade diretamente afetada, as intervenções produziram uma massa de expropriados. O Programa previa construir

⁴ Portal do Governo do Estado do Amazonas <<http://prosamim.am.gov.br/o-prosamim/o-programa/>>. O Programa é uma ação pública governamental iniciada no ano de 2006 visando à requalificação ambiental, urbana e habitacional em áreas de risco, priorizando as intervenções nas bacias hidrográficas do Educando e do São Raimundo. Os recursos para as obras são provenientes do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com contrapartidas do Governo do Estado, alcançando uma monta de US\$ 930 milhões. Só na fase III do Programa, que abrange a bacia do São Raimundo, o contrato de empréstimo com o BID e a contrapartida do Governo do Estado, vigente entre 2012 e 2017, somam US\$ 400 milhões, conforme dados organizados por Batista (2013b).

⁵ Segundo dados do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas – SIGEAM, a EMEF Prof. Waldir Garcia registrou no ano de 2011 matrícula inicial de 572 alunos/alunas. No ano de 2012 esse número cai para 416; em 2013, para 352; em 2014, para 245; em 2015 é de 293 e em 2016 registra matrícula inicial de 231 alunos/alunas.

moradias populares, promessa que não se concretizou no caso da área do Igarapé da Cachoeira Grande. Portanto, as famílias removidas não foram reassentadas em seu local de origem, ficando submetidas de modo precário a diferentes alternativas de reposição de moradia e indenizações previstas em lei (reassentamento monitorado, incorporação em programa de moradia popular, realocação independente, bônus ou auxílio moradia, por exemplo), conforme Batista (2013b).

E, concordando com essa mesma autora, o PROSAMIM, considerando os efeitos rastreados em outras áreas da cidade em que foi adotado, passa a configurar um caso explícito de injustiça socioambiental, tanto por transferir o ônus das mudanças às famílias menos favorecidas e pela falta de equipamentos e serviços urbanos mínimos oferecidos para atender condignamente a população, quanto por não ter assegurado efetivamente a proteção dos mananciais. Ou seja, não atendendo nem a princípios de justiça social e nem de justiça ambiental, uma vez que a metodologia adotada no Programa, no que diz respeito ao ambiente e às questões de planejamento urbano e de moradia, não foi capaz de proporcionar equidade social em escala na cidade (BATISTA, 2013b). Isso permite observar as diversas formas de violência de Estado que se espraiam nos *espaçostempos* da cidade. A interdição ou limitação do direito à moradia e à educação expressam tal violência e afetam diretamente os setores populares.

As imagens de satélite abaixo oferecem uma ideia geral do ocorrido com as intervenções realizadas pelo Governo do Estado do Amazonas na área próxima à escola.

Figura 1 - As imediações da escola em novembro de 2011, pouco antes das intervenções do PROSAMIM



Fonte: Google Earth 2018.

Figura 2 - As imediações da escola em agosto de 2016, após as intervenções do PROSAMIM



Fonte: Google Earth 2018.

Assim, num momento inicial compreendido entre os anos de 2012 a 2016, não tendo sido concluída a requalificação urbanística e ambiental às margens do igarapé da Cachoeira Grande e nem cumprida a promessa de reassentamento das famílias na área sob intervenção, a EMEF Prof. Waldir Garcia sofreu o impacto da perda abrupta de grande parte da sua comunidade escolar. E, num segundo momento, iniciado em agosto de 2018, a própria continuidade da obra de infraestrutura na área – sem a transparência das ações planejadas e sem pactuação entre os poderes públicos estadual e municipal e, sobretudo, sem diálogo com a comunidade –, se tornou a fonte de perturbações e de indefinições sobre a manutenção da escola naquela localidade, levando a crer que ela seria a próxima vítima da expropriação por ação do Governo do Estado do Amazonas.

Diante da ameaça inicial de fechamento da escola pela perda massiva do alunado, tal revés, no lugar de imobilismo, produziu inconformismos e tornou seus praticantes atentos ao presente e implicados coletivamente na trama de formas outras de *aprenderensinar*, especialmente no que tange às dimensões assumidas na perspectiva da educação integral e da criação/experimentação de *espaçostempos* democráticos que foram sendo forjados no cotidiano da escola nesse processo. Aludo aqui à palavra “trama”, pois em sua polissemia carrega tanto o sentido de tessitura e de entrelaçamento (de ideias, valores, crenças e emoções dos sujeitos), quanto os sentidos de armação, conspiração, invenção e enredamento. Tal qual Moira (2017), ao evocar a experiência de *tramar amores*, adotarei a noção de *tramar*

currículos, como [cri]ação rebelde e “conspiração”, cada vez mais oportuna e legítima num momento em que se acentuam as formas políticas e sociais de desvalorização, de proletarianização, de tentativa de controle do professorado via padronização curricular, e, mais gravemente, de desinvestimento estatal e rebaixamento da educação como política pública, sob a lógica mercantil.

Por isso – embora não seja o cerne deste trabalho, o atravessa –, me parece oportuno perceber as linhas imaginárias que ligam os processos de padronização dos territórios urbanos (sob o subterfúgio de [re]qualificá-los), com os de padronização curricular (sob o subterfúgio de [re]qualificar a prática docente), em prol de resultados calculáveis. Tais processos tendem a reduzir o espaço público (urbano e educacional) à mercadoria. Trata-se de uma potência regulativa meramente formal ou metodológica, nas palavras de Dunker (2017), para a qual as *artes de fazer* cotidianas (CERTEAU, 2014) e os modos singulares de inventar espaços e tempos do (com)viver configuram verdadeiro contraste, pois rompem com quaisquer formalismos aprisionadores.

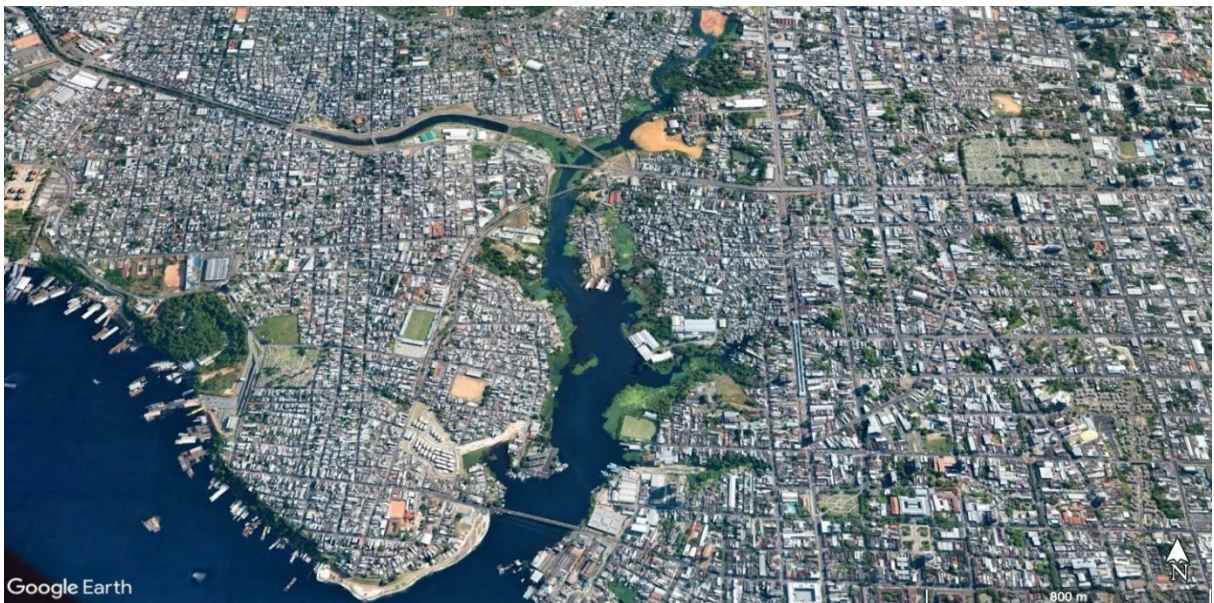
A impressão é que esses processos hegemônicos padronizantes têm ido ao encontro da produção de “desertificações” dos espaços via ficção do controle, da homogeneização e da higienização dos mesmos, que escamoteiam muitos interesses contrários a torná-los (ou a assumi-los), dignamente, espaços habitáveis; espaços ocupados; espaços de convivência; espaços de criação e de pluralidade. Em lugar disso, produzem inexistências. Situação essa emblemática no território em que se localiza a escola estudada, sobre o qual intervenções urbanísticas e ambientais empreendidas pelo poder público – como é possível observar nas imagens abaixo em diferentes escalas – têm deixado a população do bairro de São Geraldo seis anos à margem de um “deserto” social, dada a situação de desassistência e de “esvaziamento” do território; e deixado a escola numa situação de quase exílio. O aterro da margem do igarapé da Cachoeira Grande vem significar isso, sendo a EMEF. Prof. Waldir Garcia, em sua luta por manter-se naquela localidade – ocupando e criando *espaçostempos* educativos –, a sua contraface.

Figura 3 - Desertificação. Captura de imagem de satélite em fevereiro de 2018



Fonte: Google Earth 2018.

Figura 4 - Desertificação e a cidade à beira do Rio Negro



Fonte: Google Earth 2018.

Mais do que uma “externalidade”, diagnóstico ou mera constatação das condições que irrompem sobre a escola (e, sobretudo, sobre a vida dos estudantes e de suas famílias), essas circunstâncias constituem elementos de complexificação da sua vida cotidiana e apontam para as *táticas* astuciosamente atuantes neste terreno que lhe é imposto (CERTEAU, 2014) e que a convocam a [re]fezerpensar o seu projeto educativo, em busca de uma nova identidade consubstanciada na educação integral. Ou seja, a provocam a ressignificar as suas ações

políticopedagógicas em dimensões mais inclusivas (de tempo, de espaço, de profissionais, de conhecimentos, entre outros).

Tais aspectos tornam justificável dar visibilidade e credibilizar os modos de [re]existência praticados pela EMEF Prof. Waldir Garcia por meio de seus currículos *praticadospensados* no cotidiano (OLIVEIRA, 2012) com a educação integral e das *políticaspráticas* (OLIVEIRA, 2013b) dos agentes envolvidos nessa trama curricular, a partir de suas possibilidades emancipatórias e são assumidos como objetivo central desta pesquisa. Seu estudo é possibilitado pelo mergulho no cotidiano da escola e contribui para pensar o quão as aproximações/afastamentos das beiras, na qualidade daquilo que se encontra “à margem” ou, talvez, “perto de” – como o *Ainda-Não* de Ernst Bloch⁶ –, nas circunstâncias de incertezas e de ameaças à educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, podem sinalizar diferentes possibilidades educativas processualmente criadas, sentidas e vividas no cotidiano escolar; para além da correspondência às normas estabelecidas, prescrições e determinações de naturezas diversas. E assim, concordando com Oliveira (2003, p. 69), ir buscando “outras marcas, da vida cotidiana, das opções tecidas nos acasos e situações que compõem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares”.

Para tal, me vali da *sociologia das ausências* e da *sociologia das emergências* (SANTOS, 2004; 2010) como procedimentos epistemológicos necessários ao percurso teórico-ético-metodológico desta pesquisa, bem como das noções de praticantes, usos, fazer-com, táticas e astúcias cotidianas, formuladas por Certeau (2014).

Ao buscar compreender e apresentar as tramas curriculares cotidianas da EMEF Prof. Waldir Garcia em sua natureza emancipatória, o engajamento e a perspectiva de pertencimento à realidade em que estou imersa não me deram outra opção senão a de me implicar reticularmente naquilo que quero conhecer. Assim, a busca do conhecimento que me propus a realizar toca o conhecimento de mim mesma como educadora, mãe, mulher, estudante, militante e pesquisadora. Não há receio, pois, de que tais implicações estejam presentes nas escolhas tomadas, naquilo que os meus sentidos e emoções me permitiram perceber nos/dos/com os cotidianos. Esse [des]conhecimento/[auto]conhecimento para além do *já sabido* se entretetece nas redes de afetos e nas *redes de conhecimentos cotidianas* (ALVES, 2008) junto a diferentes coletivos de educadores/militantes/pesquisadores de que

⁶ Tomado de empréstimo por Boaventura de Souza Santos na *sociologia das emergências* (SANTOS, 2004) para designar aquilo que é potencialmente realizável, inscrevendo no presente uma possibilidade incerta, porém nunca neutra.

participo, dentre os quais destaco: o Coletivo Escola Família Amazonas (CEFA), as professoras das escolas municipais de educação integral de Manaus e o grupo de pesquisa Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar. O CEFA é um grupo independente e autônomo formado por famílias, cuja associação se formalizou no ano de 2016, com a aprovação do seu estatuto, mas que tem atuado e se auto-organizado enquanto movimento social desde o ano de 2015 com a pauta da educação integral e democrática como dimensões de uma política pública para a educação no município de Manaus. A maioria dos seus integrantes é constituída por pesquisadores, professores de universidades públicas e/ou ambientalistas atuantes em organizações não governamentais. Estes últimos, especialmente, têm experienciado práticas de conselhos comunitários e também modos de vida que enfatizam ações mais ecológicas, anticapitalistas e colaborativas em comunidades tradicionais, agregando essas perspectivas ao interior do movimento e, sem dúvida, enriquecendo as práticas no coletivo (SIMÕES; BOCHINI; MACEDO, 2018). Entre os anos de 2016 e 2017 atuei como vice-coordenadora e a partir de 2018 passo a atuar como coordenadora do CEFA.

E, me reconduzindo outra vez ao recurso imagético das águas dos rios e igarapés, considero que o movimento de famílias pela educação integral, o CEFA, junto aos *praticantespensantes* da EMEF Prof. Waldir Garcia tem produzido confluências que são interessantes a este trabalho pelas convergências criadas para um processo instituinte da educação integral pública, gratuita, democrática e de qualidade socialmente referenciada na rede municipal de ensino de Manaus. Desde o ano de 2015, o CEFA tem pautado o seu ativismo na luta pela qualidade da educação pública, partindo dos princípios da autonomia pedagógica e da gestão democrática das escolas públicas municipais, experimentando também formas de participação e de diálogo nos cotidianos das escolas de educação integral recentemente em funcionamento na rede pública municipal de ensino⁷, tendo como horizonte a formulação compartilhada de uma política de educação integral.

Uma das conquistas desse movimento envolve justamente a EMEF Prof. Waldir Garcia que no ano de 2016 tornou-se a primeira escola de tempo integral⁸ mantida pelo poder público municipal de Manaus. Desde este (re)começo, que pode ser compreendido como um ato de [re]existência dessa escola – dadas as circunstâncias que afetaram o seu funcionamento

⁷ Resultante da pressão junto à Secretaria Municipal de Educação de Manaus pela abertura de escolas de tempo integral, além da Escola Municipal Prof. Waldir Garcia, a Escola Municipal Maria das Graças Vasconcelos e o Centro Municipal de Educação Infantil Hermann Gmeiner passaram a integrar o conjunto de escolas municipais de educação integral, embora esta última não ofereça oficialmente vagas em tempo integral. Os filhos de membros do CEFA estão matriculados nessas instituições de ensino e com elas atuamos desde o ano de 2016. No ano de 2017, mais três escolas municipais passaram a funcionar em tempo integral.

⁸ Discutirei a concepção de escola de tempo integral no capítulo dois deste trabalho.

–, as educadoras da EMEF Prof. Waldir Garcia vêm dialogando com o CEFA, com os membros da Comissão de Elaboração e Monitoramento da Educação Integral⁹, com professoras/professores acadêmicos, comunidade e, com destaque, com seus/suas estudantes (todos do primeiro segmento do ensino fundamental), o que denota o processo multifacetado e plural nos quais as suas práticas curriculares estão sendo produzidas, especialmente a partir do ano referido – que é também o momento em que me insiro nessa escola, na qualidade de mãe de aluno, membra do movimento pela educação integral e tutora de estudantes e de educadoras. Portanto, 2016 a 2018 é o período em que passo a me engajar e a pesquisar o seu cotidiano.

Considerei necessário neste trabalho também levar em conta alguns elementos históricos anteriores à oficialização da oferta de vagas em tempo integral na EMEF Prof. Waldir Garcia, que, compreendo, compõem parte da ambientação e criam as condições para a tomada de decisão quanto à assunção de uma concepção de educação integral pela escola. Em razão disso, aponto também como um dos objetivos desta pesquisa realizar uma discussão das noções centrais no campo da educação integral e dos significados implicados no alargamento da jornada escolar em suas contradições e possibilidades, que seja capaz de oferecer alguma contribuição para o debate sobre a escola de tempo integral na esfera municipal.

Sobre os aspectos históricos em torno da formalização da jornada de tempo integral na escola, identifico, rapidamente, a experiência acumulada com a participação no Programa Mais Educação¹⁰ e as situações em que a escola, vindo a prestar ajuda humanitária à comunidade nas ocasiões em que dezenas de famílias do seu entorno se encontraram desabrigadas¹¹, incorporou a solidariedade, o acolhimento e a empatia às suas práticas educativas, sensibilizando-se diante das lutas por moradia e vida digna dos estudantes e de

⁹ Mais conhecida como GT de Educação Integral, essa comissão foi instituída no ano de 2016 pela Secretaria Municipal de Educação em atendimento a uma das reivindicações do CEFA. É constituída por um grupo ampliado de trabalho envolvendo a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, gestores escolares, educadores, pesquisadores e membros do CEFA.

¹⁰ Criado no Governo Lula por meio da Portaria Ministerial n. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto n. 7.083/2010, o Programa Mais Educação, coordenado pelo Ministério da Educação, pretendeu constituir-se, por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas nas escolas públicas, como política indutora da agenda da educação integral nas redes estadual e municipal de ensino. O Programa integrava as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, em direção à educação integral. O Programa também pretendia contribuir com a diminuição das desigualdades educacionais e com a valorização da diversidade cultural brasileira. No ano de 2016, ele sofre retrocessos por meio das alterações em sua concepção e operacionalização, passando a vigor em seu lugar o Programa Novo Mais Educação Ver em < <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>.

¹¹ Em razão de no ano 2012 ter ocorrido a segunda maior enchente histórica do Rio Negro e seus afluentes dos últimos 50 anos, que deixou dezenas de milhares de famílias desabrigadas, bem como de um incêndio de grandes proporções que atingiu as moradias de mais de quinhentas famílias no bairro de São Geraldo, onde se localiza a escola.

suas famílias e abrindo-se para uma vivência democrática. Chamo atenção também para o fato de a escola ter se tornado um dos pontos da rede de acolhimento às crianças haitianas em idade escolar, uma vez que Manaus passou a partir do ano 2010 a ser rota de imigrantes haitianos¹² e, desde 2017, de imigrantes venezuelanos, o que tem mudado as feições pedagógicas e os desafios interculturais a serem incorporados no projeto educativo da escola. As práticas já realizadas produziram conhecimentos via a elaboração cotidiana de *táticas* e *astúcias* – as quais, conforme Certeau (2014, p. 141), “formam um campo de operações dentro do qual também se desenvolve a teoria” – e, portanto, não podem ser esquecidas.

Mais atualmente, destaco que a pluralidade dos agentes envolvidos – entre pais e mães-educadores/educadoras-dirigentes-representantes de movimentos sociais – na ampliação da articulação dialógica pela oferta da educação integral na rede pública municipal de ensino de Manaus, tende, nesta experiência, a uma possibilidade de aprofundamento do caráter público da educação formal, a partir da formulação de *espaçostempos* do *agir comum* – das lutas políticas voltadas à racionalidade política do comum, ou seja, das buscas coletivas de formas democráticas novas (DARDOT; LAVAL, 2017) – e da valorização da participação democrática no *dentrofora* das escolas, que podem estar dando espaço para formas originais de ação e discurso, sem com isso eliminar as divergências próprias desse processo.

Por isso mesmo, importa também trazer à tona e credibilizar esse movimento de tessitura em rede que compõe o contexto das transformações vividas recentemente pela EMEF Prof. Waldir Garcia e que se encarnam às práticas curriculares dos seus praticantes participando, portanto, de seus processos formativos, das suas situações de *aprendizagemensino*, concordando com Alves (2010, p. 1197):

(...) que os muros das escolas são meras criações imaginárias, mas não indicam o que existe, no que se refere às relações entre as múltiplas e diversas redes educativas e as escolas: precisamos compreender que vivemos todos *dentrofora* das escolas e que o que é *aprendidoensinado* nas tantas redes de conhecimentos e significações em que vivemos entra em todos os contextos, porque encarnado em nós.

Considerar o *dentrofora* das escolas remete, também, aos contextos macropolíticos, num cenário de imensos retrocessos no campo das políticas públicas, de corte social e de “assoreamento da democracia” vividos intensamente a partir do ano de 2016 – pós-golpe parlamentar-jurídico-midiático (SOUZA, 2016) que destituiu a presidenta eleita Dilma Rousseff (PT) – e que, sequencialmente, com o acirramento dos conflitos de classe e a

¹² A escola está precisamente situada no bairro que concentrou o fluxo migratório de haitianos, em razão das atividades da Pastoral do Migrante lá existente e que realizou o acolhimento social aos mesmos junto à Paróquia de São Geraldo.

primazia do interesse econômico, tem operado o desmonte significativo dos direitos sociais, ameaçando garantias constitucionais e, culminando nas eleições de outubro de 2018, com a ascensão da extrema-direita conservadora ao poder, conjugada ao neoliberalismo, – a serviço do capital global (fenômeno, diga-se de passagem, não restrito ao Brasil, mas que por enquanto tem encontrado aqui a ambientação para exacerbar-se). Não é, portanto, surpreendente afirmar que são tempos ainda mais difíceis para os processos democráticos e para a educação pública brasileira, de modo específico.

Ainda assim, ao invés de falar da erosão democrática como um fato consumado, mais uma vez recorro a uma área da geografia física – a hidrologia – para criar aproximações metafóricas possíveis com o campo das práticas sociais, buscando articulações com as discussões educativas que me interessam neste trabalho e procurando me afastar de fatalismos. Por isso, tomo de empréstimo a ideia de assoreamento que, literalmente, designa o desbarrancamento ou erosão ocorrida às margens de um rio, causada, sobretudo, pelo desmatamento/deterioração dessas margens (entre outros fatores), implicando numa maior deposição de resíduos em seu leito e na alteração de sua topografia – o que interfere no curso do seu volume hídrico, nas condições de navegação e no equilíbrio ecológico do sistema em seu entorno. Apesar disso, um rio não é estagnado porque a força das águas acumuladas (o seu transbordo) é capaz de criar novos caminhos em direções diferentes. Compreendo que o assoreamento da democracia sugere, portanto, um processo em que as lutas democráticas podem, num contexto de deterioração social e política, ter seu fluxo obstaculizado e as suas feições alteradas, contudo, sua força (energia utópica) não está totalmente estagnada e novos caminhos, em direções diferentes, podem surgir em resposta. E como bem nos alerta Galeano (2015, p. 396), “(...) na história dos homens cada ato de destruição encontra sua resposta, cedo ou tarde, num ato de criação”.

Nas circunstâncias atuais, essa discussão importa pelo nível de complexidade e de desafios à democratização da educação (e dos seus *espaçostempos* educativos) e à compreensão dos currículos escolares como uma *conversa complicada* vivida, experimentada e dialogada na perspectiva de reconstrução de vidas subjetivas e sociais, possibilitada pela experiência educacional (PINAR, 2016), ainda que em seu percurso possam surgir contradições e ambiguidades. Por isso, ao falar da dimensão das *políticaspráticas* curriculares nos cotidianos das escolas, tenho em vista que estas se situam na capacidade de formação de subjetividades mais ou menos solidárias com os outros; mais ou menos inconformistas diante das injustiças; mais ou menos cientes de suas potencialidades, limitações e finitude (SANTOS, 2009). Se esta é uma tônica que considero importante no âmbito das reflexões que

realizo com este trabalho, para pensar as *tramas* dos currículos de educação integral de uma escola específica, não seria possível deixar de situar o campo de disputa em que isto tem se travado, tendendo para políticas hegemônicas de controle dos “resultados” educacionais via avaliações externas e padronização dos currículos escolares e, do ponto de vista societal, para a valorização da lógica concorrencial, do individualismo e da meritocracia.

Situando em nossa história recente, há, desde a década de 1990, com o avanço de políticas de cunho neoliberal, tentativas de centralização curricular – com impulso retomado na década de 2010 com a discussão das bases comuns para o currículo. E, a partir do ano 2014, em função do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), se inicia a consulta com vistas à definição de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nutrida pela promessa de, supostamente, garantir a qualidade da educação pela via da implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e de padrões de avaliação. Tal discurso foi ganhando terreno, embora tentando ocultar sem muito sucesso, os princípios de mercado nele contidos, uma vez que têm atuado nessa seara não apenas os agentes políticos públicos, como também, de modo proeminente, os agentes políticos privados (MACEDO, 2014).

Vale ainda lembrar, de acordo com Cavaliere (2002), que diante de uma suposta perda de identidade cultural e pedagógica da escola, da fabricação de sua crise, da ampliação das suas funções e de novas demandas sócio-integradoras, têm-se tentando ao longo das últimas décadas constituir uma nova identidade nacional para a escola brasileira, na perspectiva do prolongamento da jornada escolar de crianças e jovens que, sob concepções ético-políticas distintas, podem tanto significar “(...) os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral” (CAVALIERE, 2002, p.250), situação essa que encontra atualmente o seu maior expoente, justamente, na aprovação da BNCC, aprofundando a lógica de padronização e de controle curricular.

As propostas de educação integral, que não são recentes, vêm se diversificando sob concepções e práticas distintas (e até antagônicas), sendo requeridas por diferentes agentes políticos, com destaque, nos últimos anos, aos representantes da elite empresarial que pretensamente têm vindo a defender a “qualidade” da educação e sua “inovação” e “transformação” – fórmulas notoriamente de fácil assimilação e aceitação social, que, todavia, escamoteiam o interesse na manutenção do *status quo*. A prova mais recente da não univocidade do conceito de educação integral foi a atual (contra)reforma do Ensino Médio editada pela Lei 13.415/17, tendo dentre os seus pilares a flexibilização curricular e o incremento da educação em tempo integral, bem assente com as novas formas de

funcionamento empresarial e, por outro lado, com a tendência do “autoemprego” na figura do trabalhador flexibilizado (DEL ROSSO, 2017) ou do empreendedor de si.

Isso evidencia, conforme Cavaliere (2009), que os modelos de educação integral existentes dependem de escolhas *políticopedagógicas* deliberadas para encampar os sentidos da ampliação da esfera de atuação educacional e que podem produzir diferentes efeitos de natureza mais democratizante ou, ao contrário, de viés autoritário. De modo que o prolongamento do tempo de permanência de crianças e jovens nas escolas, exclusivamente, não alcança por si a efetivação do seu direito à educação de qualidade. Por outro lado, se “Em geral, a educação integral significa uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos. (...) indica a pretensão de abarcar diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários” (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 280) para a formação do “homem integral”. Isto ainda contrasta com uma tradição minimalista de escola, sobretudo a destinada às camadas populares, no que diz respeito à oferta de espaço, de tempo e de profissionais (CAVALIERE, 2009) num sentido tanto quantitativo, quanto qualitativo, cujas tentativas de articulação por meio de programas e políticas de educação integral no Brasil, durante as últimas décadas, têm produzido duas principais vertentes:

(...) uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERE, 2009, p. 52).

A autora resume essas vertentes em, respectivamente, *Escola de tempo integral versus Aluno em tempo integral*, modelos não necessariamente cristalizados que têm colocado em questão o papel, os limites e as possibilidades das instituições escolares dentro do seu caráter público. Por isso, a posição aqui assumida é de que a forma e conteúdo da escola de educação integral, como resultado de decisões políticas e pedagógicas que tomam a sociedade no seu conjunto, não podem depender nem de espontaneísmos e nem de intervenções estritamente técnico-pedagógicas que ora acentuam, ora desfocam a centralidade das escolas na definição e implementação do seu projeto *políticopedagógico* abarcando a educação integral. Por isso, como assevera Arroyo (2012, p. 38), “Toda atenção é pouca, nada será inocente, nem a boa vontade pedagógica quando a disputa é política”.

O que preocupa diante desse quadro, que se agudiza ainda mais, são as já conhecidas e as novas tentativas de universalização do que deveria ser *aprendidoensinado* nas escolas a partir de um modelo gerencial implantado na educação, que tensiona o seu sentido público e conflita com as demandas e as práticas produzidas local e cotidianamente. No caso particular desta pesquisa, me importou compreender os currículos de educação integral *praticadospensados* no contexto da EMEF Prof. Waldir Garcia com e para além das proposições curriculares oficiais, já que o que vem sendo vislumbrado nas políticas públicas de educação parece muito diferente do conceito de educação integral socialmente referenciada que coletivos e redes de educação vêm historicamente experienciando de maneira muito singular e, portanto, apontado para um campo de disputa com uma concepção de educação (integral) que vem tentando se hegemonizar.

Penso que a contrarreferência às políticas curriculares oficiais de natureza padronizante e de forte teor regulatório – sendo esta uma importante contribuição do campo dos estudos nos/dos/com os cotidianos escolares – pode ser elaborada por meio da visibilização e da legitimação das *políticaspráticas* (OLIVEIRA, 2013a) educativas criadas nos cotidianos das escolas por seus *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) e suas contribuições para a democratização dos *espaçotempos* escolares, fazendo emergir, do contexto das experiências curriculares singulares, possibilidades de emancipação social e de autoridade partilhada (SANTOS, 1997) que não excluem o papel da conflitualidade pedagógica (SANTOS, 2009) e a credibilização de experiências educativas plurais e dos saberes e valores dos seus sujeitos individuais e coletivos.

Dito isto, adoto como princípio teórico-político-epistemológico a perspectiva do currículo como criação cotidiana, conforme Oliveira (2012; 2013b), na qual os seus *praticantes* produzem novas práticas de conhecimentos (*prácticateoriaprática*) a partir das regras que lhes são “dadas para consumo”, na perspectiva das *artes de fazer* certeunianas. Assim, o currículo, na vida cotidiana da escola, é resultado sempre provisório e em constante diálogo com os elementos que integram a sua rede de conhecimentos (suas práticas e conhecimentos elaborados em múltiplos contextos), no entrecruzamento com as condições objetivas e subjetivas inerentes a cada *espaçotempo* escolar. Concordando mais uma vez com Alves (2013, p. 41) que, “Dessa maneira, o *dentrofora* que esses contatos permitem exige que pensemos bem largamente os conhecimentos e conteúdos que formam e conformam os currículos escolares”. Além disso, também concordo que:

Compreendidos como criação invisibilizada pelo pensamento educacional hegemônico, esses currículos *pensadospraticados*, criados nos cotidianos das

escolas, podem e merecem ser estudados, de modo que os compreendamos para além daquilo que neles obedece ao *status quo* e que se impõe como norma. O objetivo é a desinvisibilização e possível multiplicação de experiências emancipatórias – promotoras das ecologias entre saberes, temporalidades, culturas, escalas e modos de produção – desenvolvidas nas escolas e em outros espaços educativos. (OLIVEIRA, 2013b, p.49).

Assumindo isso, questiono: *quais são as políticaspráticas educativas cotidianas criadas pelos praticantespensantes da EMEF Prof. Waldir Garcia no momento em que a escola passa a assumir oficialmente a educação integral e democrática como eixos do seu trabalho? O que tramam curricularmente os seus sujeitos com e através das tendências regulatórias e padronizantes?*

Pensar essas questões é o que pretendi pôr em pauta com este trabalho de pesquisa para buscar compreender os currículos *praticadospensados* no cotidiano da EMEF Prof. Waldir Garcia e as *políticaspráticas* dos sujeitos envolvidos nessa trama a partir de suas possibilidades emancipatórias, o que farei experimentando as pequenas “rotas de navegança” traçadas na miudeza dos [per]cursos (d’água); nas incursões pelos “caminhos de canoa” na/da vida cotidiana da escola – aqueles que pela sua natureza sinuosa, delicada e complexa, vêm a exigir de seus praticantes habilidades, *astúcias*, manejos e engenhosidades diárias, muitas vezes em situações inesperadas. Não por acaso é que chamam de *prático* àquele que, conhecendo muito bem as águas em que atua, bem mais que um comandante, é capaz de conduzir, para a atracação na “beira”, uma embarcação em condições de navegabilidade restrita. A isto se designa *praticagem*. Quiçá as criações curriculares cotidianas sejam modos de praticagem dos conhecimentos em condições de navegabilidade restrita, representada pelas circunstâncias atuais.

Para tentar compreender esse movimento sinuoso dos currículos *praticadospensados* na/da educação integral realizados pelos/pelas praticantes da EMEF Prof. Waldir Garcia, este trabalho se compôs em quatro capítulos-porto. Assim, no primeiro porto, *Os “caminhos de canoa” nos/dos/com os cotidianos das escolas – abordagem epistemológica-política-metodológica da pesquisa*, busco uma relação possível entre a lógica de modernização que produziu descaracterizações no espaço urbano de Manaus e a lógica que tenta descaracterizar e/ou invisibilizar os currículos *tramados* nos cotidianos das escolas e com isso apresentar as dimensões, ao mesmo tempo, epistemológicas, políticas e metodológicas que orientaram a pesquisa. Pretendi com isso também sinalizar para o contexto complexo onde se situa a escola pesquisada e para o fato de que os *saberesfazeres* de seus/suas praticantes representam formas de [re]existência possíveis e necessárias. Chamo de “caminhos de canoa” as experiências

curriculares que abrigam as dimensões criadoras e o potencial de irrisignação frente à racionalidade moderna.

No porto seguinte, *Os meandros da educação integral na EMEF Prof. Waldir Garcia*, procuro adentrar nos eventos, situações e circunstâncias que conduziram a escola à educação integral, discutindo a incorporação do prolongamento da jornada escolar, realizada no ano 2016, como *tática* e resistência à destruição da própria escola, mas também sinalizando para contradições, ambiguidades e possibilidades que perpassam o tema da *escola de tempo integral*.

No terceiro porto, *A autoridade partilhada no curso da criação curricular cotidiana*, discuto o potencial criativo e democrático contido nas práticas de educação integral da EMEF Prof. Waldir Garcia, a partir da ideia de *autoridade partilhada* (SANTOS, 1997). Sinalizo também para os desafios assumidos pela escola na pluralização de seus *espaçostempos* de aprendizagem considerando a presença de filhos de imigrantes haitianos e venezuelanos.

Finalizando este percurso, no porto *Tramando currículos: os praticantespensantes da escola e as suas políticaspráticas*, me dedico a apresentar as experiências cotidianas que tensionam as tramas curriculares em suas possibilidades emancipatórias, destacando nas conversas realizadas, além do registro do vivido no cotidiano escolar, a natureza da conflitualidade presente na criação curricular cotidiana.

Nas *Rotas de navegação da educação integral*, apresento as minhas considerações que não são finais, mas algumas ponderações sobre a minha “viagem” formativa-investigativa. Falo do(s) sentido(s) da educação integral praticada no cotidiano da EMEF Prof. Waldir Garcia, considerando a sua singularidade, mas também apontando as possibilidades que talvez essa experiência abra para tornar visíveis e credíveis projetos mais plurais, democráticos e emancipatórios de educação integral no município de Manaus.

Gostaria de lembrar que um porto é sempre um lugar aonde se chega, mas também de onde se parte. É um lugar transitório; intermediário; fronteiro. É tanto o ponto onde se ancora, como o ponto do qual podemos nos lançar. Partida e chegada são os dois lados da mesma viagem¹³.

¹³ Inspirado em *Encontros e despedidas*, canção de Fernando Brant e Milton Nascimento.

1 OS “CAMINHOS DE CANOA” NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS. ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA-POLÍTICA-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Figura 5 - O que [re]existe na cidade – sobre águas e canoas



Fonte: Valter Calheiros.

Não deveria parecer incomum e, tampouco secundária, a relação do/da amazonense (inclusive daqueles/daquelas que no Amazonas se radicaram) com as águas amazônicas. Em nosso imaginário, as águas dessas paragens (sejam fluviais ou pluviais) têm regência sobre as nossas vidas. Lembro da minha infância, em que costumava navegar nas águas do Rio Amazonas, indo e voltando, no período de férias ou de festividades, ao interior do estado onde nasceram os meus pais e lá viveram os meus avôs e minhas avós. As águas dos rios eram caminhos que pareciam sem fim, onde algumas margens desapareciam e reapareciam conforme o transcorrer de lentas viagens de barco recreio¹⁴. E, apesar da aparente tranquilidade, eu desconfiava que era preciso ter jeito e me acautelar da força daquelas águas.

Evoco essas memórias não apenas pela sua carga de afeto, mas para buscar uma conversação possível entre aquilo que é constitutivo de nossas vidas no Amazonas e o que se passa nos cotidianos escolares, pois nessas paragens, as águas, assim como os currículos, são

¹⁴ Embarcações populares de transporte de passageiros que levam aos municípios do interior e cidades de estados vizinhos ao Amazonas, em que se viaja na rede em percursos que levam muitas horas e, até, dias.

o local do vivido. As evoco, ademais, para pensar nos [per]cursos, desafios e possibilidades das experiências que constituem os currículos escolares como caminho e como aquilo que corre como as águas. Pinar (2016), recuperando a etimologia do termo, chamou a experiência vivida do currículo de *currere* (o correr do curso), preferindo a forma verbal por expressar uma ação; algo em processo; de consequências contínuas, pois não acabado. Assim, arrisco a chamar tanto os currículos, quanto a ação de neles navegar, de “caminhos de canoa” – os currículos como igarapés.

Como apontei em passagem anterior, os muitos igarapés que entrecortavam e os que ainda entrecortam Manaus são cursos d’água que no processo de produção do nosso espaço urbano foram, em boa parte, tornados quase invisíveis, e até indesejáveis, tendendo ao desaparecimento, seja pelas quantidades de dejetos neles despejadas ou pelos aterramentos e mudanças de curso realizados em seus leitos, em razão de um projeto de desenvolvimento da cidade orientado pela racionalidade moderna que, segundo José Aldemir de Oliveira (2003), já no início do século XX provocou profundas mudanças morfológicas no espaço urbano manauara, impondo a destruição da natureza e afetando os modos de vida local (OLIVEIRA, J.A, 2008).

Esse autor esclarece ainda que, até antes de findar o século XIX:

A forma urbana de Manaus foi sendo moldada a partir do padrão topográfico limitado por vales afogados, com o rio Negro penetrando cidade adentro. A cidade foi se conformando aos igarapés que isolavam os blocos urbanos, e sua forma foi estruturada pelo conjunto de sistemas naturais, igarapés, áreas alagadas e margem do rio Negro (OLIVEIRA, J. A, 2008, p. 36).

Se os igarapés davam forma à cidade – condicionando a direção do seu crescimento até o final do século XIX –, do ponto de vista sociocultural, também davam substância ao seu modo de ser. Eles eram os lugares das festas, das vivências de um espaço de igualdade; os lugares onde o cotidiano se afirmava; *espaçostempos* da circulação de pessoas, dos aconteceres da vida, apropriados pelos segmentos populares e que escapavam ao controle das estruturas de poder. As invenções de um modo de vida singular se davam sobre os igarapés. Entretanto, é no início do XX – durante o apogeu da borracha (1879-1912) – que os igarapés, como fatores naturais que delimitavam a cidade, acabaram sendo superados pelas construções de pontes e pelos aterramentos, dando lugar ao surgimento da Manaus dos palacetes, das avenidas, dos cafés e teatros; de um urbanismo higienizado, resultante da racionalidade que vai se estabelecendo para abrigar as novas funções urbanas e seus melhoramentos, produto do

imaginário da elite extrativista que excluía as periferias, seus casebres e flutuantes às margens do Rio Negro, alienando o morador pobre em relação à cidade (OLIVEIRA, J.A, 2008).

Por isso, no período áureo da borracha e quase um século depois no da Zona Franca houve a expansão da malha urbana, a construção de novos equipamentos, articulando a cidade ao mundo e desprezando a história e a cultura do lugar (OLIVEIRA, J. A, 2008 p. 36).

Mas, oportunamente, o autor alerta que...

Embora a cidade mantenha a ostentação dos magníficos casarões resultantes do fastígio da borracha, os condomínios fechados e as fábricas limpas do Parque Industrial que se superpõem à pobreza evidente da maioria sempre crescente, a cultura local vem à tona e vem pela mão dos vencidos, das contradições e dos conflitos. Surge pelas mãos dos moradores das margens dos igarapés e do outro lado dos rios e emerge das águas como local do vivido (OLIVEIRA, J. A, 2008, p.37).

Essa passagem histórica, no que toca o propósito da trama que me proponho a tecer com este trabalho, me leva a interpretar que a racionalidade que afetou/afeta o espaço urbano de Manaus, – produtora de contradições, de injustiças sociais e de desigualdades, presentes nas feições da cidade até este século – afeta também de maneira análoga os currículos escolares, pois subjazem nessa racionalidade as suas tendências excludentes e homogeneizantes. Trata-se de um processo complexo de descaracterizações que, se por um lado aterrou o nosso patrimônio natural e desprezou os modos de viver e de saber que lhes são inerentes, por outro, não conseguiu apagar as memórias e os conhecimentos daquele *espaçotempo* pretérito como produção de cultura. Apesar do processo que pretendeu, literalmente, pôr à margem tais modos de vida, o imaginário e os *saberesfazeres* dos ribeirinhos da cidade de Manaus resistiram e ainda resistem (VALLE; OLIVEIRA, J.A, 2003; OLIVEIRA, J. A, 2008).

Assim também, compreendo que os “caminhos de canoa” nos cotidianos das escolas são aquelas experiências que abrigam as dimensões criadoras e o potencial de irrisignação frente à racionalidade moderna, à qual Santos (2010) chama de *pensamento abissal*. Conforme esse autor, a abissalidade do pensamento moderno consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis que dividem a realidade social em dois lados, produzindo “verdades” de um lado e inexistências do outro lado da linha, considerando tais realidades sociais insignificantes, ininteligíveis e/ou fora de tempo. Nesse sistema de distinções, também epistemológicas, à ciência moderna, por exemplo, coube a primazia na distinção universal entre o verdadeiro e o falso; entre o científico/válido e o não-científico/não válido, fazendo desaparecer os conhecimentos populares (camponeses, indígenas, leigos...) como

conhecimentos relevantes, relegando-os ao estatuto de crenças e opiniões, por exemplo. As linhas abissais do pensamento moderno, segundo o autor, continuam a estruturar o conhecimento, de modo que a injustiça social é também injustiça cognitiva. Por isso, a luta por justiça social (global) também deve ser a luta por justiça cognitiva (global).

O pensamento abissal produziu/produz cartografias abissais e suas dicotomias; nega copresenças e contemporaneidades criando dualismos e reducionismo que atingem as práticas sociais na medida em que as experiências plurais nelas elaboradas, bem como os seus autores, são ativamente invisibilizados e declarados como não-existent; atrasados; sub-humanos – em outras palavras, são “aterrados” – resultando no desperdício dessas experiências sociais (SANTOS, 2010).

O aterramento dos igarapés de Manaus e a lógica subjacente a esse processo me servem para, analogamente, pensar a tentativa constante de encobrimento dos *saberesfazer*s educativos singulares presentes nas escolas. As imagens da beira aterrada do igarapé da Cachoeira Grande, localizada em frente à EMEF Prof. Waldir Garcia (Figuras 6 e 7), me parecem provocativas para buscar compreender os “cursos d’água” que estão lá, teimosamente presentes no *dentrofora* da escola em seu fluir cotidiano, assim como os igarapés e canoas persistem em [re]existir nas contradições da “Manaus-metrópole” (Figura 5). Essas [re]existências falam por meio dos currículos *praticadospensados* (OLIVEIRA, 2012) e das *políticaspráticas* (OLIVEIRA, 2013a) enredadas/tramadas e que mais adiante tentarei me aprofundar ao narrar o vivido na escola.

Figura 6 - Aterro da margem do igarapé da Cachoeira Grande



Fonte: A autora.

Figura 7 - Fachada da EMEF Prof. Waldir Garcia



Fonte: A autora.

Assente à necessidade de contestação e subversão do paradigma dominante e do seu caráter de abissalidade nos modos de produzir conhecimento, os estudos nos/dos/com os cotidianos escolares assumem a dimensão da complexidade das experiências produzidas nos *espaçotempos* educativos e de suas redes de tessitura de conhecimentos como válidas e necessárias. Para isso, é necessário compreender o cotidiano como o *espaçotempo* dos “aconteceres” que, para além da repetição, comporta em si a criação, ainda que nele nada pareça se passar. De acordo com Pais (2003, p. 28):

O cotidiano – costuma dizer-se – é o que se passa todos os dias: no cotidiano nada se passa que fuja à ordem da rotina e da monotonia. Então o cotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar. Mas 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 anódinos da vida social, no “nada de novo” do cotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura.

As possibilidades de resistência a partir do cotidiano encontram-se na compreensão dos modos variados de *fazerpensarsentir* nele presentes que, na perspectiva da luta por justiça social e cognitiva, requerem não apenas alternativas, mas o pensamento alternativo de alternativas, um pensamento *pós-abissal*. Ou seja, outra racionalidade que confronte a *razão indolente* que subjaz ao modelo dominante da racionalidade ocidental, requer uma *razão cosmopolita* (SANTOS, 2010).

De acordo com Santos (2004; 2010), a *razão cosmopolita* se fundamenta em três procedimentos meta-sociológicos: a *sociologia das ausências*, a *sociologia das emergências* e o *trabalho de tradução*, partindo de três pontos: primeiro, a compreensão ocidental do mundo é tão importante, quanto parcial e inadequada, uma vez que a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo; segundo, a característica fundamental da racionalidade ocidental carrega uma peculiar concepção de totalidade que produz a contração do presente, transformando-o em um instante fugidio entre o passado e o futuro, ou seja, confronta as experiências do presente com um futuro de grandes expectativas e pretensamente radioso, desperdiçando e descredibilizando as primeiras; e, terceiro, a racionalidade ocidental baseia-se numa concepção linear do tempo e da temporalidade, planejando a história. Por isso, contrariamente, a *racionalidade cosmopolita* deverá seguir a trajetória inversa para expandir o presente e contrair o futuro, criando *espaçotempos* necessários que valorizem a diversidade de experiências sociais em curso no mundo e que possam identificar pistas, traços e sinais de possibilidades futuras naquilo que existe. Para isso, resumidamente, a sociologia das ausências é o procedimento que se propõe a expandir o presente, movendo-se no campo das experiências sociais e a sociologia das emergências se propõe a contrair o futuro, movendo-se no campo das expectativas sociais. Desses procedimentos surgirá uma diversidade de experiências sociais que não cabem em explicações gerais, por isso a importância de um trabalho de tradução para que se possa criar inteligibilidade mútua das experiências possíveis e disponíveis, preservando as suas identidades.

Para Santos (2004), no que diz respeito ao confronto entre a *razão indolente*, em suas várias formas, e a *razão cosmopolita*, há que se identificar outros discursos ou narrativas sobre o mundo, desafiando, na primeira, a sua pretensão de totalidade e de homogeneidade entre o todo e as suas partes, uma vez que, desse modo, as partes não possuem existência fora da totalidade, sendo vistas como particularidades. Trata-se de uma *razão metonímica* e sua forma mais acabada é a dicotomia e as relações de hierarquia nela contidas, significando, àqueles que foram sujeitados à racionalidade ocidental, violência, destruição e silenciamento. É representada pela monocultura racional (do saber, do tempo linear, da classificação social, da escala dominante e da lógica produtivista), produtora de não-existências. Assim, a coexistência com a heterogeneidade e a revelação de alternativas ofuscadas pelas dicotomias hegemônicas, fora das relações hierárquicas de poder, são procedimentos fundamentais para superar a razão metonímica e dizem respeito à *sociologia das ausências*, pois:

Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. (...) O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. (SANTOS, 2004, p. 786).

Ainda conforme esse autor, o outro confronto necessário em relação à *razão indolente* diz respeito a sua forma identificada como *razão proléptica*, que se fundamenta na linearidade do tempo, compreendendo que o sentido e a direção da história são dados pelo progresso “sem limites”, capaz de projetar o futuro ao infinito. Nessa condição de abundância e infinitude, o futuro não precisa ser pensado. Por isso, a crítica a essa forma de *razão indolente* tem por objetivo contrair o futuro, ou seja, torná-lo escasso e incerto e, dessa maneira, transformá-lo em objeto a ser cuidado – tarefa proposta pela *sociologia das emergências*. Ela consiste em “(...) substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (vazio que tanto é tudo quanto é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado” (SANTOS, 2004, p. 794). Esse é o sentido do *Ainda-Não*, que torna, num horizonte limitado, cada possibilidade única e não desperdiçável. A *sociologia das emergências* trabalha sobre possibilidades e capacidades concretas e radicais, apontando caminhos para as emancipações sociais.

Como procedimentos da *razão cosmopolita*, a *sociologia das ausências* e a *sociologia das emergências* estão associadas, pois:

(...) quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo mais experiências são possíveis no futuro. Quanto mais ampla for a realidade credível, mais vasto é o campo dos sinais ou pistas credíveis e dos futuros possíveis e concretos. Quanto maior for a multiplicidade e diversidade das experiências disponíveis e possíveis (conhecimentos e agentes), maior será a expansão do presente e a contração do futuro. Na sociologia das ausências, essa multiplicação e diversificação ocorre pela via da ecologia de saberes, dos tempos, das diferenças, das escalas e das produções, ao passo que a sociologia das emergências as revela por via da amplificação simbólica das pistas ou sinais (SANTOS, 2004, p. 799).

Considero oportuno destacar, dentre as ecologias identificadas pelo autor, a *ecologia de saberes*, uma vez que a *razão cosmopolita* aponta para a necessidade de reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo, que também é diversidade cultural e ontológica traduzidas em muitas concepções de ser e estar no mundo – compreendendo que as práticas de conhecimento estão imbricadas em práticas sociais, por isso a *ecologia de saberes* é entendida como prática de saberes –, invisibilizadas em decorrência do privilégio epistemológico e

sociológico alcançado pela ciência moderna, convertida pela *razão metonímica* a conhecimento universal e operando na lógica da monocultura do saber (SANTOS, 2010).

Na *razão indolente*, formas privilegiadas de conhecimento também conferem privilégios sociais, políticos e culturais. Portanto, diante do privilégio epistemológico (que nunca é só epistemológico), há a necessidade de se reconhecer a existência dos múltiplos conhecimentos que circulam nas sociedades e que possam atuar na superação dos determinismos, reducionismos e dualismos subjacentes à ciência moderna, lembrando, mais uma vez, que a injustiça social fundamenta-se na injustiça cognitiva (SANTOS, 2010). Por isso, a *ecologia de saberes* é a epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva (que também é injustiça social), considerando que nela:

(...) entrecruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Como não há ignorância em geral, as ignorâncias são tão heterogêneas, autônomas e interdependentes quanto os saberes. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento e a ocultação de outros e, em última instância, a ignorância destes. Ou seja, na ecologia de saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode resultar de esquecimentos ou desaprendizagens implícitos nas aprendizagens recíprocas através das quais se realiza a interdependência. Daí que na ecologia de saberes seja crucial perguntar a cada momento se o que se aprende vale o que se esquece ou desaprende. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais que o que se esquece. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes (SANTOS, 2010, p. 157).

Condizente com a compreensão político-epistemológica das possibilidades de operar a *razão cosmopolita* nos cotidianos escolares, Oliveira (2012; 2013b) propôs as noções de *políticaspráticas* e *praticantespensantes* abarcando os sentidos políticos nas/das redes de conhecimentos constituídas nas práticas escolares cotidianas e, sobretudo, considerando a validade e a legitimidade dos seus saberes e valores para “compreender melhor as possibilidades de produção e desenvolvimento de alternativas curriculares nesse universo singular e evidenciar a impossibilidade de transposição de qualquer norma ou proposição formal a ser aplicada tal qual na realidade” (OLIVEIRA, 2008, p. 52).

As noções de *políticaspráticas* e de *praticantespensantes* também têm origem no conceito de praticantes (CERTEAU, 1994) e da necessidade de superação da linha abissal (SANTOS, 2010) e buscam religar aquilo que é de fato indissociável: não há prática que não seja política, assim como o fazer não está dissociado do pensar. Os *praticantespensantes* são os sujeitos das escolas, atuantes na criação cotidiana de seus currículos e de enredamentos de conhecimentos que se entrecruzam na tessitura dos saberes, sejam eles advindos das teorias

e/ou aqueles aprendidos pelos praticantes em outros processos.

Essa tessitura na/da criação curricular cotidiana no contexto das escolas se apresenta como resposta provisória às violências de Estado e às tentativas de consolidação de políticas educacionais embrutecedoras e de forte teor regulatório (as que têm a pretensão de definir e padronizar o que deve ser a educação escolar, o currículo, as práticas das/dos professoras/professores etc.) e que me levam a supor que as táticas de [re]existência presentes nos cotidianos das escolas possam se ligar às possibilidades de “fermentação” da *autoridade partilhada*¹⁵ (SANTOS, 1997) em seu contexto, uma vez que esta rejeita qualquer suposta neutralidade e isolamento sócio-político e implica a assunção da conflitualidade e da corresponsabilidade nas tomadas de decisão na vida cotidiana. Conforme Santos (1997), a *autoridade partilhada* reflete o alargamento da politização de todos os âmbitos da esfera social e se materializa em práticas que tensionam e desvelam as relações de poderes nos diferentes espaços políticos estruturais¹⁶.

Por esta razão, a busca de compreensão do que se passa nos cotidianos exige outras lógicas inseparavelmente político-epistemológica-metodológicas de pesquisa. Para Oliveira (2008a, p. 163):

A convicção de que o desenvolvimento epistemológico da noção de cotidiano é indissociável daquele das metodologias das pesquisas que nele, com ele e sobre ele se desenvolvem tem tornado obrigatória a associação das discussões epistemológica e metodológica. Além disso, sabemos que os limites epistemológicos do pensamento moderno têm, também, um caráter político, na medida em que a ideia de que o conhecimento para ser válido tem que ‘científico’ tem servido para excluir e marginalizar outras formas de conhecimento, as práticas sociais a eles associadas – seus modos de estar no mundo –, seus portadores e representantes. Assim, recuperar a importância e a validade dos conhecimentos e práticas da vida cotidiana, a importância de pesquisá-las reconhecendo-lhes a especificidade e a riqueza é, também, uma ação política. Ou seja, o reconhecimento da indissociabilidade entre essas diferentes dimensões traz consigo o desafio da coerência teórico-metodológico-política.

Se há no processo de conhecer o cotidiano a consideração das múltiplas redes de conhecimentos, valores, poderes, fazeres que se entrelaçam na experiência social, então, como aponta Oliveira (2008a, p. 166):

A tarefa é a de reinventar o próprio ato de pesquisar, incorporando a ele a noção da tessitura do conhecimento em redes de múltiplos saberes, valores e crenças, as múltiplas interações sociais entre os sujeitos dessas redes com suas diferentes

¹⁵ Considerei essa noção importante na compreensão das práticas curriculares que estão em curso na EMEF Prof. Waldir Garcia e que serão explicitadas no terceiro capítulo.

¹⁶ São identificados por Santos (2005b), nas sociedades capitalistas contemporâneas, seis espaços estruturais: o doméstico; o da produção; o de mercado; o da comunidade; o da cidadania e o mundial.

experiências, bem como as emoções e valores que estes mobilizam e outras dimensões das suas existências.

Nesse sentido, a reinvenção do ato de pesquisar que se estabelece na lógica das redes se inicia muito antes da formulação e formalização de um projeto de pesquisa, pois também resulta de experiências compartilhadas; de conversações; de negociações e da produção de inquietações e de significações plurais que antecedem e acompanham a feitura de um trabalho. O ato de pesquisar é, nesse sentido, um trabalho formativo compartilhado com diversos sujeitos.

Outro aspecto importante é, como argumenta Oliveira e Sgarbi (2008), que os estudos nos/dos/com os cotidianos ao gerarem novos conhecimentos também contribuem para a elaboração de práticas voltadas à emancipação social. Não por acaso, o reconhecimento das *políticaspráticas* realizadas pelos/pelas *praticantespensantes* das escolas traz em si potenciais transformações, considerando que o que constitui a vida das escolas e as formas de *fazerpensar* o currículo extrapolam as regulamentações oficiais, ou mesmo as regulações não formais, que no mais das vezes as invisibilizam, em nome de um projeto pedagógico hegemônico que contrai – e “aterra”, eu diria –, as experiências produzidas nesses contextos.

Nesse sentido, Oliveira (2008b, p. 70) chama a atenção para o seguinte:

Para compreender o que de fato acontece nos processos educacionais que escapa aos modelos pedagógicos e propostas curriculares oficiais, é preciso considerar como formas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo válidas, tudo aquilo que a escola tem sido levada a negligenciar em nome da primazia do saber científico e da cultura ocidental branca e burguesa sobre os/as demais. É fundamental, para podermos entender tudo o que está nas escolas e na vida dos alunos e que vai além dessa racionalidade, que não compreendamos como desvio ou erro os acontecimentos não-enquadráveis naquilo que a razão metonímica permite enquadrar, recuperando a riqueza da vida real para além deles.

Então, o processo de *fazerpensar* a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, lembrando o que escreveu o poeta Fernando Pessoa, tem a ver com o “*abandonar as roupas usadas / Que já têm a forma do nosso corpo / E esquecer os nossos caminhos que / nos levam sempre aos mesmos lugares*”. Ou, dito de outro modo, superar os modos de *fazerpensar* a escola ancorados no mesmo paradigma – o da ciência moderna –, que generaliza, atrofia, abstrai a realidade e que separa o sujeito do objeto. Desse modo, me apoio em Alves (2008b) para realizar os movimentos metodológicos que são propostos nesse campo:

- (i) o mergulho no cotidiano, assumindo a sua complexidade e constituindo outras formas de compreendê-lo;

- (ii) o *virar de ponta cabeça*, que requer perceber os limites das teorias, categorias, noções etc. que herdamos da ciência moderna;
- (iii) o *beber em todas as fontes*, a partir da noção de complexidade, que requer a incorporação de variadas fontes;
- (iv) o movimento de *narrar a vida e literaturizar a ciência*, que implica novas formas de escrever (as novas preocupações, os novos problemas, os novos fatos) e
- (v) Por último, mas não menos importante – ao contrário, algo que tem se tornado princípio ético central nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos –, realizar o *Ecce Femina*, de modo a procurar evidenciar que o “*o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas*” (ALVES, 2008b, p. 45). Isso porque, “*pesquisar os cotidianos requer trabalhar os sentimentos, as vivências, as histórias, as narrativas, dos praticantes*” (GARCIA; OLIVEIRA; ALVES, 2015, p. 29).

Considerando a complexidade do cotidiano, compreendo a necessidade de uma abordagem multirreferencial e de ampliação dos espaços de diálogo porque, a partir “*Do conflito e do diálogo dos conhecimentos existentes nas redes formadas é que posso aprenderensinar*” (ALVES, 2008a, p. 27). Além disso, considerando a importância de superação de práticas de investigação que supõem hierarquia entre os sujeitos (o que “pesquisa” e o que é “pesquisado”), reproduzindo a dicotomia sujeito-objeto, optei pela realização de conversas em lugar de roteiros de entrevista. Nesse caso, as conversas, dentro de sua função dialógica intrínseca, mais abertas aos fluxos de interesses, circunstâncias e ocasiões vividas pelos sujeitos, foram consideradas nesta pesquisa a partir de sua natureza política e de produção de conhecimento e se deram em variadas situações de interação nos espaços da escola (corredores, refeitório, sala de professores...) e ocasiões de reuniões e encontros, incluindo aqueles de que participei com um grupo de educadoras por meio das atividades de tutoria, que se deram entre os meses de julho a dezembro de 2018. As tutorias das/dos educadoras/educadores são processos de formação continuada organizadas no *espaçotempo* da escola, constituídas por um grupo estável de pessoas. Trabalhei com um grupo de sete educadoras e nos encontrávamos quinzenalmente. Dele participavam uma merendeira, um auxiliar de serviços gerais, a coordenadora pedagógica, duas estagiárias e duas professoras. Os encontros estiveram imbuídos da intencionalidade de aprendermos juntos sobre as práticas vividas na escola e

sobre os princípios nelas subjacentes. Ou seja, tentar identificar os valores e os conhecimentos que vêm dando vida aos *saberes-fazeres* na experiência de educação integral presentes na escola e que também atravessam as *teorias-práticas* de cada praticante. Resumindo, a ideia era fazer um esforço reflexivo de autoconhecimento, do vivido na escola, junto às participantes.

Por isso, concordo com Gonçalves, Rodrigues e Garcia (2018) para quem as conversas, como metodologia de pesquisa e também de formação, permitem a ampliação das possibilidades políticas e epistemológicas no diálogo com os saberes produzidos nos cotidianos das escolas. Pois:

(...) nos ajudam a expressar as práticas curriculares cotidianas docentes, constituindo-se, assim, em fonte das experiências da pesquisa e da formação continuada de professores. Portanto, depreende-se daí sua potência para organizar em torno das conversas e dos encontros uma pluralidade de pensamentos, possibilitando uma dimensão mais coletiva do trabalho (GONÇALVES, RODRIGUES & GARCIA, 2018, p. 128).

Nesses espaços de interação e do mergulho no fazer/pensar/sentir/estar em situação acredito que seja possível a elaboração de saberes plurais que confrontem a *cegueira epistemológica* (OLIVEIRA, 2007, p. 54), “oriunda da parcialidade de nossa visão desenvolvida no seio de uma cultura, também sempre parcial (Santos, 2003), e de experiências singulares”.

Sendo assim, procurei mergulhar no cotidiano da EMEF Prof. Waldir Garcia com todos os meus sentidos, atenta aos sons, gostos, imagens e sensações que constituem o cotidiano dessa escola para perceber em situação como e quais são os movimentos que contribuem para o processo de criação curricular cotidiana. Percebi, por exemplo, que aceitar o convite para sentar à mesa do refeitório e compartilhar a refeição servida às crianças, e ter a oportunidade de prolongar algumas conversas iniciadas na sala das professoras, expressa também uma compreensão poética – como compreensão íntima de criação – das relações vividas com a pesquisa e com as pessoas que habitam o *espaçotempo* da escola. Não ter hora previamente agendada para realizar tais conversas, nem dias determinados para participar de atividades realizadas pela escola, salvo em ocasiões de reuniões programadas pela equipe pedagógica, eventos ou de encontros de formação, é a expressão poética da liberdade de compor a pesquisa com as/os praticantes.

Curiosamente, a poesia¹⁷ foi proposta como método sociológico por Roger Bastide (1977), na compreensão de que a realidade (ultra)passa por todos os lados as tentativas fazê-la entrar em certos quadros, “colando-lhe etiquetas”, como se estivesse sendo preparada para uma vitrine para exposição. Isso não oferece mais do que uma “visão de museu” sobre ela. Além disso, considerando que no campo sociológico se lida com fenômenos cujo total é diferente da soma das partes – submetidas a relações que mudam rapidamente –, separar para compreender, segundo ele, significa mutilar. Por essa razão, para conhecer é preciso proceder como um mergulhador que se joga no mar (ou nos rios) para compreender a riqueza líquida. Para ele, a poesia é o próprio mergulho!

Alves (2008a) propõe que é preciso mergulhar em outras lógicas para entender o cotidiano escolar; nas lógicas das redes de conhecimentos que compomos e que compõem as escolas. Um mergulho no cotidiano com todos os sentidos busca superar o sentido estrito da visão que a modernidade impôs como fundamental. Tal movimento também indaga os modos tradicionais de narrar o vivido nos *espaçotempos* das escolas, portanto pede a criação de outras formas de escrita não linearizadas – nesse caso, inscritas em um novo registro que a autora sugere *escritafala* – para narrar a prática e na qual se insira algo que, segundo a autora, é tão importante no cotidiano escolar: “o fio do meu modo de contar” (ALVES, 2008a, p. 33). Daí me pareceu importante trazer para as reflexões que realizei sobre o cotidiano da EMEF Prof. Waldir Garcia, além das minhas, as *escritasfalas* de seus praticantes, contando como a escola se fez integral e faz a educação integral, nas intensidades dos banzeiros¹⁸ sociais e políticos vividos nos últimos anos.

Mais do que qualquer tentativa de explicação, o campo dos estudos nos/dos/com os cotidianos convoca a/o pesquisadora/pesquisador a um processo de implicação. Por isso, tendo em vista que faço parte do movimento de famílias pela educação integral – o CEFA – que acompanhou as mudanças iniciais na proposta curricular da escola desde o ano de 2016, narrei algumas das minhas vivências, mas, também, os diálogos com os/as *praticantespensantes* da comunidade escolar, com especial destaque os/as seus/suas educadoras/educadores.

Todavia, considerando que a agência educativa de um conjunto mais amplo de sujeitos vem sendo assumida e incorporada no *fazerpensar* da educação integral em desenvolvimento na EMEF Prof. Waldir Garcia – é o caso de comunitários, pais, mães, pessoal de apoio,

¹⁷ A palavra poesia vem do grego antigo *poiesis*, que significa criação, composição.

¹⁸ Na região Norte, o termo banzeiro é geralmente usado para designar uma sucessão de ondas provocadas nos rios pelo deslocamento de embarcações e que podem chegar com intensidade nas suas margens.

membros do CEFA, assessores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), entre outros –, meus/minhas interlocutores/interlocutoras não serão exclusivamente os/as docentes, mas todos/todas aqueles e aquelas que estejam vivenciando as práticas cotidianas e nelas atuando diretamente de algum modo.

Embora com funções definidas na organização do trabalho da escola, os/as docentes e o pessoal técnico e de apoio (dentre auxiliares de serviços gerais a assistente social) compartilham de algumas práticas educativas, a exemplo das tutorias dos/das estudantes¹⁹. Diante disso, a minha suposição é de que os *espaçostempos* do comum têm vindo a ser experimentados na escola. Ou, ao menos, têm sido estimuladas algumas possibilidades de participação, de cooperação, de diálogo e de redução das assimetrias no seu contexto em função de um ideal de horizontalidade, ao mesmo tempo no *fazer, saber e poder*. Algo que passei a *pensarsentir* no/do/com o cotidiano da escola durante esta pesquisa.

¹⁹ Mais adiante me ocuparei de tratar sobre essa atividade na escola.

2 OS MEANDROS²⁰ DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EMEF PROF. WALDIR GARCIA

Há trinta e um anos esta escola municipal surgia, justamente quando tive o meu filho caçula. Nessa época nunca imaginei que aqui trabalharia. Já vi e ouvi muitas coisas nessa escola, ganhei e perdi amigos. Saudades daqueles queridos e principalmente amigas que se foram. Hoje, nos trinta e um anos da 'Waldir Garcia' só tenho a agradecer por fazer parte dessa família. Tenho orgulho de poder ajudar professores, alunos, gestores e pedagogas. Sinto-me parte das famílias das crianças ao ser chamada de tia. Obrigada a todos que me acolheram nesta escola. Parabéns, 'Waldir Garcia'.

Dona Nonata, funcionária da escola.

Esta fala de dona Nonata foi realizada na ocasião da comemoração dos trinta e um anos de existência da EMEF Prof. Waldir Garcia²¹, em outubro de 2017. Do seu jeito simples, ela vai evocando memórias que situam a sua relação profissional e, sobretudo, afetiva com a escola: quando, por exemplo, destaca a coincidência do surgimento da escola com o nascimento do seu filho caçula; quando lembra dos amigos que se foram; quando diz sentir-se parte das famílias das crianças; quando demonstra satisfação por ser acolhida nesse *espaçotempo* e dele fazer parte.

Mais do que uma alusão pela passagem de um evento importante, entendo que a breve narrativa de dona Nonata deixa fluir o entrelaçamento de existências: da escola (como instituição com mais de três décadas) e das pessoas do seu convívio. Em outras palavras, dá conta das relações e das redes de afetos criadas no *espaçotempo* cotidiano como algo constitutivo da história da escola (e da sua própria história!). A percepção e a expressão de um sentir-se parte de um *espaçotempo* de rede de relações de afetos e de *fazeressesaberes* abre possibilidades para a experimentação de situações mais solidárias e democráticas que lá irão encontrar abrigo.

A EMEF Prof. Waldir Garcia, escola localizada no bairro São Geraldo, na zona Centro-Sul de Manaus, tornou-se, a partir de 2016, a primeira escola de educação integral mantida pelo poder público municipal. Atua com a primeira etapa do ensino fundamental e possui atualmente 221 estudantes matriculados (distribuídos em nove turmas) – sendo parte significativa deles moradora do bairro onde a escola se situa. Entretanto, a escola tem

²⁰ Meandros são os caminhos tortuosos do curso d'água. Aqui se referem à trajetória de implantação da educação integral na EMEF Prof. Waldir Garcia.

²¹ Publicada no perfil da escola numa rede social. Disponível em <https://www.facebook.com/Escola-Municipal-Prof-Waldir-Garcia-177683762378655/>

recebido também crianças de outras zonas da cidade, tanto por se localizar em área próxima ao Centro, quanto por manter vínculo com as famílias que foram removidas das margens do igarapé da Cachoeira Grande e reassentadas na periferia de Manaus. No seu quadro docente atual conta com 18 professoras²² que atuam tanto com as turmas de 1º ao 5º ano, quanto com as oficinas (matemática lúdica, iniciação científica, iniciação à filosofia; leitura e produção textual; teatro; dança; desporto e inglês) que a escola passou a integrar ao seu currículo. A maior parte dessas professoras (75%) é efetiva no cargo e parte significativa trabalha na escola há bastante tempo. Uma das professoras, assim como a dona Nonata, a auxiliar de serviços gerais que realizou a narrativa em epígrafe, acompanha a escola desde a sua fundação. Há também, além da diretora, duas coordenadoras pedagógicas, uma assistente social, uma secretária escolar, uma dentista, uma auxiliar administrativa, seis auxiliares de serviços gerais e dois merendeiros. Grande parte do seu quadro de apoio (auxiliar administrativa, merendeiros e auxiliares de serviços gerais) é formada por pessoal terceirizado (75%), mas ainda assim há baixa rotatividade desses profissionais.

O prédio da escola é composto de dois pisos. No piso inferior há um *hall* com mesas pequenas e um jardim de inverno no desvão da escada; um corredor com bancos contínuos que leva em direção a: duas salas de aula; sala de direção compartilhada com a coordenação pedagógica; secretaria; sala de professores; sala de recursos; biblioteca e sala de informática (Telecentro). Há também nesse piso: gabinete odontológico; dois banheiros; sala de depósito de alimentos; cozinha e refeitório. O piso superior é composto por sete amplas salas de aula e dois banheiros. A escola está edificada sobre um grande terreno e em sua área externa há uma quadra poliesportiva, frequentada assiduamente pelos moradores dos arredores; é onde também acontecem as grades apresentações e festas da escola (com destaque para a festa junina e festival folclórico, com a apresentação do boi Garcioso²³); ao lado da quadra, há uma área de *play ground* e, ao fundo, uma espécie de quintal onde a escola cultivava uma horta. Há também nessa área um pátio circular coberto (“chapéu de palha”) e ainda duas pequenas salas de depósito de materiais desativadas, espaço que a escola deseja reformar para montar um laboratório de ciências.

²² Sendo que uma das professoras atua especificamente como mediadora pedagógica de aluno especial.

²³ Agremiação de boi bumbá criada pela escola, cujo nome faz alusão aos famosos bois do município de Parintins/AM – Garantido, o boi vermelho e Caprichoso, o boi azul. O festival folclórico de Parintins tem a marca da disputa e da rivalidade entre essas duas agremiações. Na EMEF Prof. Waldir Garcia, pelo contrário, o boi Garcioso – híbrido em vários aspectos, não apenas pelas cores vermelha e azul que carrega –, não é de competição, mas de consagração. Desfila todos os anos no principal evento folclórico da escola, integrando as/os praticantes (ou brincantes, como se costuma dizer) para contar temáticas regionais, por meio de alegorias e encenações. Em 2018, a escola realizou 14ª edição de seu festival folclórico com o tema “Waldir Garcia brinca de boi nos seus 32 anos de história”.

A estrutura da escola passou por duas modificações ao longo dos trinta anos e nenhuma grande alteração em seu espaço foi imediatamente necessária após o ano 2016, momento em que se instituiu a jornada em tempo integral, a não ser pela horta que passou a ser cultivada em 2017 e do “chapéu de palha” que sofreu pequenas melhorias após reivindicação das/dos alunas/alunos. De modo geral, é possível dizer que do ponto de vista da estrutura física e do quadro de funcionários a escola encontrava-se bem guarnecida para incorporar as novas mudanças requeridas pela educação em jornada ampliada.

Em razão desses aspectos e das redes de conhecimentos e afetos tecidas no cotidiano da EMEF Prof. Waldir Garcia, me pareceu interessante refletir sobre as marcas da sua recente trajetória com a educação integral, possibilitadas por um conjunto de circunstâncias vividas pela instituição que, inapelavelmente, a convocaram à incorporação do prolongamento do tempo em suas práticas educativas, a conduzindo nesse caminho para uma concepção de educação integral que vem sendo assumida pela escola, alinhada ao modelo de organização que Cavaliere (2009) formulou como *escola de tempo integral*, aquela em que há o fortalecimento da unidade escolar por meio da realização de mudanças em seu interior para abranger o alargamento de tarefas e responsabilidades perante o alunado, significando a incorporação articulada de mais tempo, mais espaços; mais equipamentos e profissionais com formação diversificada; com o enriquecimento da vida cultural da instituição por meio da incorporação das diversas experiências populares e a inserção de novos atores sociais em seu interior; e que toma a escola em sua condição de centralidade na formulação intencional de um projeto *políticopedagógico* que garanta a diversificação e o aprofundamento das vivências partilhadas entre alunos e professores em sua dimensão educativa, considerando que:

A relação educativa implica referências comuns entre os que ensinam e os que aprendem, legitimidade dos que ensinam, pertencimento dos que aprendem, e a ocupação desses postos sempre se dá por um direito, afirmado socialmente em alguma instância (CAVALIERE, 2009, p. 58).

Assim, a afirmação do direito à educação integral depende das escolhas ético-políticas e da formulação de políticas públicas que fortaleçam as escolas e a consolidação dos seus projetos *políticopedagógicos*, promovendo de maneira condigna as condições para que a *escola de tempo integral* se materialize de forma democrática, garantindo com qualidade e equidade o direito à educação para todas/todos as/os estudantes, tendo em conta a complexidade (cognitiva, social, afetiva, cultura, social, simbólica) que, indissociavelmente, acompanha a formação humana. Como essas condições encontram-se em processo instituinte

na esfera pública municipal em Manaus, sendo requeridas, a princípio, por pressão do movimento de famílias pela educação integral, é necessário considerar, de partida, pelo menos dois importantes desafios na experiência de educação integral vivida pela EMEF Prof. Waldir Garcia: (i) a necessidade de assunção de um compromisso ético-político e de ações afirmativas do poder público municipal pela educação integral como um direito a ser garantido às crianças e jovens e (ii) a legitimação das *políticaspráticas* da escola em sua dimensão emancipatória e singular, não redutíveis a uma metodologia específica ou modelização, com vistas à integração curricular de conhecimentos na perspectiva epistemológica que Santos (2010) propõe como *ecologia de saberes*. Isto é, buscando a desinvisibilização e a integração de diversos saberes, sujeitos e práticas no espaço legitimado da escola; saberes que do ponto de vista do pensamento hegemônico são muitas vezes considerados como “não saberes”.

Considerando esses aspectos, fui tangenciando os meandros, caminhos sinuosos, percorridos pela EMEF Prof. Waldir Garcia para encontrar a si mesma dentro de uma perspectiva de educação integral, que vem reformulando a sua identidade institucional e ressignificando as suas ações *políticopedagógicas* cotidianas, num momento em que a sua existência institucional encontrava-se (e, de certa forma, ainda se encontra) à beira do “aterramento”.

As mudanças curriculares que começam a ser desenvolvidas a partir do ano 2016, quando a escola passa a atuar em jornada integral, resultam de circunstâncias (im)postas, e, por isso mesmo, enfrentadas taticamente pelos seus sujeitos pedagógicos. Isso porque, como aponta Certeau (2014), as *táticas* cotidianas são as ações que se perfazem com e através das ocasiões e circunstâncias de um sistema (social) dado e sobre as quais os praticantes operam, utilizam, “fazem-com”, sutilmente invertendo as relações de força ou, pelo menos, criando possibilidades desviantes em relação à ordem estabelecida. É isso que se segue, por exemplo, na implantação da jornada em tempo integral na EMEF Prof. Waldir Garcia, apresentada na próxima seção.

Antes, no entanto, vale ressaltar que durante o curso das mudanças, quanto à ampliação da jornada, a escola vai assumindo processualmente uma concepção de educação integral em seus modos de *fazerpensar* o seu trabalho cotidiano em consonância com a concepção de *escola de tempo integral* proposta por Cavaliere (2009). A autora identifica, nas políticas que visam à ampliação da jornada escolar adotadas no Brasil, duas principais vertentes: a *escola de tempo integral* que investe na centralidade do papel da escola e nas mudanças em seu interior para oferecer condições compatíveis para a convivência cultural e

educativa entre os sujeitos da escola; e o *aluno em tempo integral*, vertente que articula ações e esforços para fora da escola, para a garantia do turno alternativo.

2.1 A implantação da jornada em tempo integral em 2016 na EMEF Prof. Waldir Garcia: contradições, incertezas, ambiguidades e possibilidades

De início, é importante afirmar, concordando com Cavaliere (2009), que o alargamento da jornada escolar de crianças e jovens não adquire valor educativo por si, sobretudo quando se trata da educação voltada para as classes populares no Brasil. Mais tempo, mais espaço e mais profissionais só são capazes de significar a sua agência de socialização e caráter educativo “(...) quando articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais” (CAVALIERE, 2009, p.51).

Feita esta ressalva, a implantação da jornada em tempo integral na EMEF Prof. Waldir Garcia a partir ano de 2016 foi um passo inicial imprescindível para a escola e sua comunidade. Apesar de, isoladamente, o prolongamento da jornada escolar ser insuficiente para concretizar um projeto de *escola de tempo integral*, sem isso ela inexistiria, ou seja, pode não ser condição suficiente, mas é necessária. Como sinalizei na introdução deste trabalho, a implantação da jornada em tempo integral e o consequente envolvimento das/dos educadoras/educadores com uma concepção de educação integral se deu a partir de três acontecimentos que se apresentaram como “divisores de água” para a escola: (i) a perda expressiva de seu alunado em razão da remoção das moradias das famílias localizadas no entorno da escola; (ii) a experiência acumulada com o Programa Mais Educação e (iii) o encontro com o movimento reivindicatório pela implantação de escolas de educação integral que o coletivo de famílias pela educação integral, o CEFA, vinha realizando junto à SEMED. Acontecimentos que, por um lado, provocaram uma situação de ameaça à sua existência e, por outro, abriram a possibilidade de reinventá-la. É nessa possibilidade de reinvenção que os seus sujeitos astuciosamente atuaram para garantir a [re]existência da escola e isto, necessariamente, incluiu a ressignificação do seu agir *políticopedagógico* com a educação integral.

A jornada em tempo integral era um anseio da comunidade da EMEF Prof. Waldir

Garcia, vista inicialmente como a única chance de mantê-la de pé, mesmo porque pairava sobre a escola a ameaça de fechamento e, mais drasticamente, de demolição em decorrência das obras do aterro do Igarapé da Cachoeira Grande, o que gerou a situação de risco iminente de seu desaparecimento. Para mantê-la funcionando era preciso resistir e demonstrar a importância que a escola tinha para o atendimento das famílias em situação de vulnerabilidade social e o caso mais evidente era o dos haitianos que passaram a se concentrar no bairro de São Geraldo, onde fica localizada a escola. Ao narrar a situação de fragilização da escola, a Profa. Lúcia Cristina, diretora da escola há treze anos, vai sinalizando que a sua razão de existir dependia do que ela nomeou de “atrativo”, ou seja, a possibilidade de extensão do tempo de permanência das crianças justificada, primeiramente, pela necessidade de acolhimento social, que já era algo presente na história dessa escola dada a situação de pobreza extrema e exclusão social que marca a comunidade em que está inserida. Ter sensibilidade para tal não era necessariamente uma opção e foi esta característica que permitiu à escola continuar existindo e resistindo. Como dito pela diretora sobre a necessidade da jornada em tempo integral:

Já era de interesse da escola há algum tempo, nós queríamos que a escola passasse a ser de tempo integral. Nós havíamos perdido o Programa Mais Educação porque não havia mais verba para continuarmos a manter o programa na escola e tinha que ter o tempo integral, pois era o único atrativo que nós tínhamos para que os pais trouxessem os filhos de longe. Também havia os haitianos que necessitavam que seus filhos passassem o dia na escola, os pais que moravam longe – os que foram removidos do entorno da escola por causa do PROSAMIM – e as pessoas que trabalhavam no centro da cidade e que deixariam os seus filhos na escola para passar o dia. Ou seja, o tempo integral era o único atrativo que eu tinha para que os pais dos alunos que estavam matriculados não pedissem transferência e para que a escola pudesse receber alunos novos. Então, a escola já desejava o tempo integral. Eu já havia solicitado da Secretaria de Educação, lutando há dois anos, por meio de audiências com os secretários, para externar o desejo, a necessidade e a carência que, principalmente os estrangeiros tinham. E nós queríamos acolher, principalmente porque já realizávamos isso com essas crianças pelo Programa Mais Educação, então nós precisávamos do apoio da Secretaria para o tempo integral, pois era necessário alimentação e funcionários para atuar como monitores. E, sempre argumentando em razão dos custos, os secretários diziam que não queriam criar uma “ilha” na Secretaria. Se a escola Waldir Garcia passasse a funcionar em tempo integral – porque só se falava em “tempo” e não em educação integral –, ela seria “uma ilha”. E não era do interesse da Secretaria criar “ilhas” porque se não pudesse ser para todos, não seria para ninguém, segundo eles.

(Profa. Lúcia Cristina dos Santos, diretora)

A fala da diretora Lúcia Cristina situa inicialmente a jornada em tempo integral na escola dentro de sua função estritamente assistencialista e reconhece “(...) só se falava em ‘tempo’ e não em educação integral” naquele contexto e ainda assim era visto como uma “ilha” (de “privilégios”?), que eu chamaria de *nem-para-todos-e-nem-para-ninguém*, no

âmbito da educação municipal, evidenciando a compreensão precária dos conhecimentos e normas que regem o tema da educação integral. A vasta produção acadêmica e as experiências brasileiras acumuladas nesse campo (MAURÍCIO, 2009; MOLL; et alii, 2012), bem como a legislação educacional trazem determinações e esclarecimentos a respeito da questão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) recomenda, em seu Art. 34º: [...] §2º *O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino*; os Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2010, Lei n. 10.172, de 09/01/2001 e PNE 2014-2024, Lei n. 13.005, de 25/06/2014) e há o próprio compromisso assumido pelo poder público municipal de Manaus por meio do Plano Municipal de Educação - PME 2014-2024 (Lei. N. 2.000, de 24/06/2015), que estabelece em sua meta 6: *Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas municipais, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica municipal*, reproduzindo literalmente a meta estabelecida no PNE 2014-2024.

A esse respeito, Gabriel e Cavaliere (2012) apontam que a educação integral no Brasil abriga uma *polissemia inevitável*, ainda mais quando está em questão a reavaliação da esfera de atuação da escola e da ampliação de suas responsabilidades, frente à situação de injustiça social e econômica a que grande parcela da população brasileira é submetida, de tal forma que a visão de seu papel compensatório e assistencialista compõe o mosaico de sentidos presentes no tecido social em torno do tema e coloca em jogo, na arena de discussão pública, tanto os limites quanto as possibilidades da escola. Assim:

(...) a utilização do conceito de educação integral, quando referido à escola contemporânea, não é autoevidente. Ele resulta da reavaliação do papel da instituição escolar, ou seja, relaciona-se à busca de limites e possibilidades de atuação da instituição escolar. Daí a sua inevitável polissemia” (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 201).

Uma apreciação mais crítica e profunda dessa questão é oferecida por Arroyo (2012) quando advoga pelo direito a *tempos e espaços de um justo e digno viver* das infâncias-adolescências, reconhecendo que a existência de um viés assistencialista na educação integral é sustentado por uma visão negativa das infâncias-adolescências populares, vistas sob o prisma do risco e da vulnerabilidade social e moral, que concorrem para a manutenção da subalternização e da inferiorização das camadas populares. Programas e políticas de educação integral que não partam de visões afirmativas sobre esses sujeitos, seus corpos e seus modos de vida “Nem sequer serão pensados como políticas e ações distributivas, compensatórias, supletivas de carências intelectuais, mas de carências morais” (ARROYO, 2012, p. 37) e não

darão conta de conceber e efetivar a educação como um direito humano básico.

Se mais tempo na escola (ou em turno extra fora dela) ocorre sob o registro moralizante e assistencialista em relação aos filhos das camadas populares, o seu significado *políticopedagógico* nos programas e políticas de educação integral, segundo Arroyo, não será apenas antipedagógico, mas também antiético, pois tais programas e políticas “estarão cumprindo um papel histórico funesto: reforçar históricas visões negativas, preconceituosas, segregadoras e inferiorizantes das culturas populares e de suas infâncias e adolescências que com tanto custo chegaram às escolas” (ARROYO, 2012, p. 37). Assim, esse autor aponta que é preciso pôr em disputa na sociedade (e nas práticas escolares) outras visões sobre as infâncias-adolescências populares, outro imaginário social e político sobre os setores populares. É a disputa por uma concepção de sociedade que está em questão!

Além disso, é preciso ter claro que:

A precarização das formas de vida das crianças e adolescentes populares não é um acidente momentâneo a ser resolvido com programas pontuais. Menos ainda pode ser reduzido a um condicionamento dos processos escolares de gestão ou de ensino-aprendizagem a ser descondicionado com turnos extra para algumas escolas (ARROYO, 2012, p. 37).

Estas são questões que precisam ser enfrentadas pelo conjunto da sociedade, e especificamente pelo coletivo de educadoras/educadores e redes de educação pública, para pensar projetos educativos ancorados na educação integral e nas presenças afirmativas das/dos estudantes e da comunidade no cotidiano das escolas. Portanto, atendendo a uma dimensão emancipatória da educação.

Por isso, analiso que foi dentro de um campo de contradições, de incertezas e até de ambiguidades em torno da educação integral que a EMEF Prof. Waldir Garcia retirou efeitos imprevistos para produzir o seu projeto educativo, formulando nas suas operações cotidianas – as quais Certeau (2014) nomeia de *arte de utilizar*, de *fazer-com*, de *usos* – as possibilidades para a sua reorganização pedagógica, para atender de maneira afirmativa e digna a vida de sujeitos já historicamente vitimados pela exclusão; vidas precarizadas nos espaços e tempos do precário viver (Arroyo, 2012).

2.2 Perda da comunidade, urbanismos imposto, novos sujeitos e... jornada em tempo integral

Por conta da “perda da comunidade” – como costuma dizer a diretora Lúcia Cristina –, no processo de esvaziamento de suas turmas e, supostamente, do seu próprio sentido de existir naquela localidade, a escola vinha funcionando com seis, das nove turmas que poderia atender por turno. Durante os anos de 2014 a 2015, três salas prosseguiram fechadas e sem perspectiva de a situação ser revertida em curto prazo. O receio de perda de mais alunos/alunas rondava os corredores da escola. A ameaça de sua destruição continuava viva e fazia parte de uma lógica perversa. Para os “interventores urbanos”, agentes políticos do Estado responsáveis pelo programa de “saneamento social e ambiental” que cuidou da remoção de centenas de moradias situadas na margem do igarapé no entorno da escola – com a sua visão higienista de um urbanismo imposto, velho conhecido da cidade de Manaus desde os fins do século XIX –, a escola se constituía apenas como um obstáculo sem importância. A lógica atual de intervenção governamental no espaço urbano manauara parece não estar muito distante daquela das intervenções urbanas pretéritas às quais a cidade foi submetida historicamente, pois, como apontam Valle e Oliveira (2003, p. 160):

O desprezo pela cultura local e a supremacia da cultura imposta são visíveis nas formas do espaço urbano de Manaus, os obstáculos são removidos para dar lugar na selva a uma cidade “digna” e sem os males dos trópicos, para receber “os civilizados”. A segregação está na lógica de produção da cidade, visto que a cidade não é produzida e apropriada igualmente. Manaus não era uma cidade para todos, nem sem males para todos. Havia no urbanismo proposto no final do século o signo da exclusão. Os excluídos eram os pobres, os índios e os caboclos.

Como lembra a canção²⁴ do compositor Zeca Torres e do poeta amazonense Aldísio Filgueiras, *Porto de Lenha / Tu nunca serás Liverpool / Com uma cara sardenta e olhos azuis*, a cidade digna (sem aspas) para todos/todas ainda é uma realidade distante, pois o urbanismo que negou o “porto de lenha” – traduzido nos modos singulares de viver à beira das águas – é o mesmo que ainda segrega e exclui. Aos excluídos sociais de antes e de agora – pobres, índios, “caboclos”, principal contingente da migração interna – somaram-se os migrantes haitianos, que começaram a chegar a Manaus no ano de 2010 e os venezuelanos, mais recentemente, tornando ainda mais distante o delírio da “Paris dos Trópicos” nutrido no

²⁴ A canção “Porto de Lenha” foi lançada em 1991 e tornou-se um dos hinos extraoficiais da cidade de Manaus, tamanha é a carga simbólica que ela traduz em seus versos.

início do século XX ou da “Miami brasileira”²⁵ (FREIRE, 2015) do final desse século. Ou ainda, no dizer de Dias (1999, p. 32), carregado de ironia: “É a modernidade que chega ao porto de lenha, com sua visão transformadora, arrasando com o atrasado e feio e construindo o moderno e belo”.

Sobre a questão do atual fluxo migratório externo na cidade, de acordo com Silva (2016), a partir de estudo realizado junto à Pastoral do Migrante de Manaus durante os anos de 2012 e 2013, chegaram a Manaus por volta de oito mil imigrantes haitianos, dos quais permaneceram cerca de mil. Assim, segundo o autor, a cidade pareceu se tornar um lugar de “passagem” para outros centros urbanos dos estados do Sul e do Sudeste. Entretanto, cabe compreender os fatores implicados nas “escolhas” daqueles/daquelas que permaneceram e como tem sido o processo de inserção sociocultural. De acordo com o autor, os imigrantes haitianos foram recebidos com alguma desconfiança por parte dos manauaras que os viam como fonte de ameaça num contexto de restrição de empregos. Havia também os manauaras que se ressentiam do acolhimento dado aos haitianos e seus filhos na Igreja católica de São Geraldo, um dos locais de atendimento da Pastoral do Migrante de Manaus, localizada no bairro onde a EMEF Prof. Waldir Garcia se situa.

Contudo, as opiniões se dividem sobre tal presença no bairro. Para alguns, prevalece a questão humanitária e, inclusive, apoiam as ações sociais que têm sido feitas em favor desses imigrantes. É o caso de José Carlos, engenheiro de 55 anos e morador do bairro há doze anos, o qual ajudou na acolhida dos haitianos, inclusive oferecendo dinheiro. Para ele, a relação é tranquila, pois na sua visão eles “são educados e vieram para ficar”. Já para Carlos, de 45 anos e morador do bairro há quinze anos, as autoridades deveriam atender primeiro as necessidades dos brasileiros, pois, segundo ele, “o governo dá aos haitianos prioridade que nunca foi dada aos amazonenses”. A mesma visão é compartilhada por Marlene, de 62 anos e que tem uma filha desempregada. Para ela, o padre dá mais apoio aos estrangeiros do que aos moradores locais, inclusive cedeu-lhes a quadra de esporte, local antes utilizado pelas crianças da comunidade. Outros dizem não se importar com a presença haitiana, mas acabam reproduzindo a visão corrente de que eles vieram para ocupar vagas no mercado de trabalho, as quais deveriam ser reservadas em primeiro lugar aos amazonenses, ideia, aliás, recorrente em diferentes contextos migratórios, particularmente, em momentos de retração econômica. (SILVA, 2016, p. 143).

A integração sociocultural dos imigrantes haitianos, e agora também dos venezuelanos, aponta para a complexidade e dificuldade da questão, diante dessas múltiplas variáveis presentes no cotidiano da EMEF Prof. Waldir Garcia, mas, também, confirma a sua importância como um dos pontos da rede de acolhimento aos imigrantes e a sua responsabilidade no enfrentamento do racismo e na consideração das questões de diferença e

²⁵ Resultante do modelo Zona Franca de Manaus, do final da década de 1960.

identidade racial no seu currículo, para dizer o mínimo. Por outro lado, também significou que dar visibilidade e considerar a existência de grupos socialmente excluídos, era também uma questão de dar visibilidade e considerar a necessidade de existência da própria escola. Segundo dados da secretaria da EMEF Prof. Waldir Garcia, dos 221 alunos/alunas matriculados/matriculadas no ano de 2018, 13% têm nacionalidade estrangeira²⁶. E essa tem sido uma questão social importante a afetar os currículos da escola e as redes de conhecimentos nela tecidas, no contexto da educação integral.

A esse respeito é interessante destacar que, algum tempo depois dos apelos realizados pela diretora Lúcia Cristina à SEMED para implantação da jornada em tempo integral na escola, é somente em janeiro de 2016 que esta possibilidade vem a ser ventilada. Como lembra a diretora:

(...) liga a “Secretaria” e pergunta se nós queremos (a jornada em tempo integral). Eu disse: é tudo o que nós queremos! Então marcaram uma reunião em que já estavam presentes vocês (se referindo ao CEFA), a “Secretaria” (se referindo à subsecretária de gestão educacional e chefes de departamentos da SEMED) e a DDZ²⁷ para propor e sugerir. Agora eu te digo, sem vergonha nenhuma da minha ignorância, eu só fui saber, conhecer a diferença entre educação em tempo integral (horário integral) e educação integral em 2016 quando vocês trazem o projeto e nos apresentam.

Desde 2015, a *escola de tempo integral* foi a pauta mobilizada pelo coletivo de famílias pela educação integral, o CEFA, junto à SEMED. Esse ano havia sido marcado por ações protagonizadas pelo coletivo que solidariamente se organizou em função do tema (reuniões, debates e seminários e busca de articulações sobre e para a educação integral em tempo integral) e consolidou o movimento de famílias pela educação integral em Manaus. O aprofundamento das reivindicações do CEFA junto à SEMED resultou na apresentação de uma proposta de criação de uma escola de educação integral, com a explicitação dos princípios que orientariam o seu projeto *políticopedagógico*, atendendo a uma solicitação da própria SEMED. Naquela altura, a proposta recebeu a atenção da secretária de educação e da subsecretária de gestão educacional, entretanto, a possibilidade de criação de uma nova escola que correspondesse à concepção e à estrutura explicitadas no projeto esbarrava em questões administrativas, financeiras e operacionais sinalizadas pela SEMED.

²⁶ Das quais, 6,8% são de nacionalidade haitiana; 5,4%, venezuelana e 0,9%, canadense. As últimas são duas crianças filhas de uma família atuante no CEFA. Ainda não foram considerados neste levantamento os/as filhos/filhas de famílias estrangeiras já nascidos/nascidas no Brasil, o que poderia elevar ainda mais os dados apresentados.

²⁷ Divisão distrital por zona. Instância administrativa e pedagógica da SEMED responsável pelo assessoramento das escolas divididas em zonas administrativas de Manaus.

Conforme aponta Arroyo (2012), a construção de ações, programas e políticas públicas com base na **educação integral** surge das demandas dos movimentos sociais, a partir da década de 1990, das vitórias obtidas com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1997) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), como forma de enfrentamento das muitas vulnerabilidades das crianças e adolescentes e de aprimoramento contínuo da qualidade da aprendizagem. Ainda segundo esse autor, a educação integral surge junto a uma elevação da "consciência política de que ao Estado e aos governantes cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de seu viver, de socialização" (p.33). Para além da questão da vulnerabilidade social, os movimentos discutiam e ainda discutem questões relativas à reorganização curricular, à não fragmentação dos tempos, espacos e campos de saber, à autonomia dos educandos na construção de percursos de aprendizagem, aos professores como mediadores do conhecimento e à articulação comunitária e participação das **famílias** na gestão e operacionalização das instituições de ensino. Não por acaso, são essas as bandeiras trazidas pelo CEFA e que também estavam presentes no projeto apresentado à SEMED.

Apesar de já haver sido elaborado pela SEMED no ano de 2013 o documento designado *Proposta Pedagógica de Tempo Integral da Rede Pública Municipal de Manaus* e de, no mesmo ano, haver sido editada uma resolução pelo Conselho Municipal de Educação regulamentando o funcionamento de escolas com jornada em tempo integral em Manaus (Resolução n. 29/CME/2013, de 18 de dezembro de 2013), inexistia uma política consolidada para a educação integral no âmbito do município, em que pese os dados registrados no Censo Escolar 2010-2013 indicarem a existência de 32.586 matrículas de tempo integral em escolas urbanas e rurais de Manaus, possivelmente referentes ao Programa Mais Educação.

Diante disso, após muitas conversas e idas e vindas, foi apontada a situação da EMEF Prof. Waldir Garcia e a possibilidade de implantação da educação integral nessa escola já no ano de 2016. Dada a premência do início do ano letivo, pareceu uma alternativa viável à SEMED propor a mudança à direção da escola e, ao mesmo tempo, atender em parte as reivindicações trazidas pelo CEFA, já que deixava em suspenso a fundação de uma escola nova, o que veio a acontecer no mês de abril do mesmo ano²⁸.

Naquela altura, junto ao projeto de criação de uma escola de educação integral, o coletivo também solicitou à SEMED a constituição de um grupo de trabalho com a

²⁸ Trata-se da EMEF Maria das Graças Andrade Vasconcelos que inicia as suas atividades com três turmas do 1º ao 3º ano, com turmas integradas. Assim como as urgências que marcaram o início das atividades na EMEF Prof. Waldir Garcia, apesar do calendário avançando o mês de abril,

participação de gestores e técnicos da Secretaria, educadores/educadoras das escolas interessadas no tema e o CEFA, com o objetivo de avaliar as dimensões da proposta apresentada, mas, sobretudo, como modo de ampliar a implicação com a pauta da educação integral naquela esfera. Constituído formalmente esse grupo, ele recebe o nome de Comissão de Elaboração e Monitoramento da Educação Integral (ou GT de educação integral). Apesar das discussões de natureza pedagógica que se iniciam nesse grupo desde 2015, ficava cada vez mais claro que a decisão pela fundação de escolas de educação integral sob a responsabilidade do poder público municipal de Manaus dependia de uma escolha ético-política a ser assumida e do adequado estudo sobre as condições de melhoria da infraestrutura e espaço físico das escolas, alimentação, suficiente quadro de professores, formação continuada dos docentes etc., aspectos esses que só foram dimensionados concomitantemente à implantação da jornada em tempo integral na EMEF Prof. Waldir Garcia, que de certa forma inaugura ou coloca como questão concreta a *escola em tempo integral* na agenda política da SEMED. Todavia, as questões conceituais e pragmáticas foram tentando ser respondidas num processo que ainda está em curso e que tem sido bastante dependente do protagonismo das escolas que aderiram ao movimento e de suas urgências. Como assinala a diretora da EMEF Prof. Waldir Garcia, Profa. Lúcia Cristina:

Quando nós decidimos começar, nós queríamos para ontem! Eu lembro bem que a “Secretaria” sugeriu o início do tempo integral para maio ou junho e nós dizíamos não, ou iniciávamos em fevereiro ou não teríamos alunos porque os pais não esperariam março, abril, maio e junho, eles tirariam os alunos e eu não poderia perder mais nenhum, já havia pouco! Então a “Secretaria” pergunta, mas como vocês vão começar em fevereiro? Nós já tínhamos toda a experiência do Programa Mais Educação, das crianças passarem o dia na escola, e nós puxamos essa responsabilidade enquanto escola, junto com a equipe, e decidimos começar em fevereiro. Reunimos os pais, apresentamos a proposta e colocamos: “vocês tem a opção de decidir ficar em tempo integral ou vocês podem tirar as crianças da escola, é aberto isso”. Então os pais decidem que querem e precisam que seus filhos passem o dia na escola, apenas três pais retiraram os seus filhos, e a gente inicia! Então, nós comunicamos à Secretaria: a gente vai fazer!

2.3 A gente vai fazer!

A decisão (“a gente vai fazer!”) quanto às mudanças sentidas como urgentes, requereram a implantação da jornada em tempo integral como oportunidade que a escola não poderia – com a sua existência em jogo –, desperdiçar (assim como as suas experiências

acumuladas com o Programa Mais Educação não poderiam ser!) e que lhe fizeram atuar em condições incertas, mas também por meio delas. São as *táticas* e as *astúcias* do oprimido operando golpe por golpe, “gestos hábeis do ‘fraco’ na ordem estabelecida pelo ‘forte’”, conforme Certeau (2014, p. 98).

Diante da decisão da escola, coube à Comissão de Elaboração e Monitoramento da Educação Integral (a qual a diretora da escola também integrava), com a participação do CEFA, apoiar as/os educadoras/educadores no seu processo formativo e acompanhar a implantação da jornada em tempo integral, inicialmente partindo do documento norteador formulado anos antes pela SEMED²⁹ e das discussões e sessões de estudos realizadas nesse grupo de trabalho sobre o tema da educação integral. Então, a diretora Lúcia Cristina analisa algumas das decisões tomadas pela própria escola em relação aos rumos do seu currículo, deixando entrever a importância do fato de a escola exercitar a sua autonomia pedagógica e, com este ato, tornar existente e credibilizar os seus *saberes-fazer*s. Isso por si abriga enorme potencial emancipatório:

(...) A escola passa a ser um laboratório e nós começamos decidindo o que nós queríamos. E a gente já começa implantando as assembleias e as tutorias. Então foi muita experimentação e nós decidindo quais as oficinas seriam realizadas, os tempos das oficinas, quem seriam os professores. Quer dizer, foi uma coisa que partiu da escola, de escolher com o coletivo e isso foi bom para nós. E quando eles começam a ter questionamentos do tipo “Mas isso não dá certo!”, mas como não dá certo se nós já estamos fazendo? Então eles vêm à escola, o próprio conselho (municipal de educação), vão à sala de aula, reúnem com os pais que estavam aguardando a saída dos filhos, nos pegam de surpresa, conversam com os alunos. Nesse dia veio um monte de conselheiro que eu nem sabia que existia, um monte de gente. Então nós fizemos uma roda de conversa e eles começam a nos perguntar o que é um projeto de vida, o que é a tutoria, o que é o grupo de responsabilidade, o que é um roteiro de estudo e nós os levamos às salas para verem que não é só “papel” ou um sonho, nós fazemos e está dando certo.

Com esse ímpeto, a EMEF Prof. Waldir Garcia foi assumindo o significado *políticopedagógico* do prolongamento do tempo na escola e o desafio cotidiano de *pensar-fazer* os seus *espaçotempos* educativos (posto que indissociáveis) para encontrar os seus *achados alegres, poéticos e bélicos* (CERTEAU, 2014), fazendo experimentações ao seu modo – com e para além dos documentos oficiais curriculares disponíveis até aquele momento –, o que exigiu, e exige ainda, um engajamento considerável de toda a equipe para manter a atenção ao presente e às possibilidades nele contidas, singrando pelos [per]cursos meandrosos que os/as trouxeram até este momento.

²⁹ Trata-se da Proposta Pedagógica de Tempo Integral da Rede Pública Municipal de Manaus formulada no ano de 2013 pela SEMED.

Enquanto isso, a Comissão de Elaboração e Monitoramento da Educação Integral da SEMED continuava a discutir as dimensões da nova proposta pedagógica de educação integral para a rede pública municipal de ensino de Manaus, tentando de algum modo integrar o que a EMEF Prof. Waldir Garcia vinha experimentado ao longo de 2016.

A nova proposta pedagógica formulada recebeu a designação de “Proposta Pedagógica de Educação Integral para o Município de Manaus nos Anos Iniciais” (MANAUS, 2016) e foi encaminhada ao Conselho Municipal de Educação em agosto de 2016, sendo aprovada no mesmo ano por meio da Resolução CME n. 020/2016. Apesar do empenho manifestado pela SEMED em formular um documento de referência para as suas ações *políticopedagógicas* quanto à educação integral, esse deve ser percebido dentro do seu caráter parcial, provisório e também contraditório, uma vez que a referida comissão optou por elaborar os marcos balizadores da educação integral focalizando apenas os anos iniciais do ensino fundamental, de modo a dar abrigo institucional às mudanças protagonizadas pela EMEF Prof. Waldir Garcia.

À guisa de uma breve apresentação, esse documento propõe como objetivo geral:

Instituir a Educação Integral em tempo integral nas escolas públicas com inequívoca qualidade, assegurando formação plena a todos os estudantes, fundamentada em práticas democráticas, inclusivas, sustentáveis, social e culturalmente justas (MANAUS, 2016, p. 11).

E, em resumo, está constituído por oito tópicos, a saber: (1) Breve histórico da educação integral; (2) Aspectos legais da educação integral; (3) Comunidade de aprendizagens; (4) Currículo; (5) Planejamento e avaliação; (6) Organização dos espaços e tempos; (7) Caminhos para instituir a educação integral em novas unidades de ensino e (8) Estrutura curricular dos anos iniciais. Não cabe no âmbito deste trabalho realizar uma análise mais apurada do teor desse documento, de suas condições de produção e de seus efeitos, mas aponto que ele tem natureza mais pragmática do que propriamente filosófica e conceitual, seguindo a esteira do desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, porém integradas a temas sociais a serem desenvolvidos no âmbito dos conhecimentos da chamada “base nacional comum” do currículo (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso) e da sua “parte diversificada” (Língua estrangeira moderna; Literatura; Atividades artísticas; Atividades esportivas; Educação matemática; Iniciação científica e Filosofia) nas práticas cotidianas da escola. Aparentemente, o que se propõe é *mais educação do mesmo tipo de educação* (ARROYO, 2012). Apesar

disso, o documento sinaliza também para a abrangência e a consideração de outros saberes a serem incorporados no currículo, em articulação com o território, com a família, a comunidade e a tecnologia:

A Educação Integral busca o aprimoramento do planejamento - na variedade de oportunidades de aprendizagem -, da diversidade dos espaços e da ampliação de tempos, em estreita articulação com o território, a comunidade, a família e as novas tecnologias. Portanto, assume a importância dos conhecimentos proporcionados por essa articulação, integrando-os aos saberes sistematizados no currículo. Sendo assim, possibilita responder aos padrões de qualidade exigidos pela legislação vigente, para atender às exigências de uma formação voltada para o mundo contemporâneo que se torna cada vez mais complexo e dinâmico (MANAUS, 2016, p. 7).

Contudo, no tópico 7 (Caminhos para instituir a educação integral em novas unidades de ensino) a SEMED abre mão de assumir um compromisso com a *escola de tempo integral* em Manaus quando informa para as escolas que decidirem adotar a referida proposta de educação integral que:

Não há condicionantes de estrutura física *a priori*, ainda que deva haver um compromisso da Unidade Escolar em trabalhar no sentido de adaptar gradualmente os seus recursos para atingir os objetivos de um Projeto Político-pedagógico de Educação Integral. A implantação da proposta de Educação Integral pode ser um processo gradual e os primeiros passos podem ser tomados independentemente de uma adesão à Educação Integral em Tempo Integral. (A opção de uma Unidade Escolar pelo funcionamento em tempo Integral não a obriga a aderir à proposta de Educação Integral (MANAUS, 2016, p. 40).

Em resumo, a confusão e a ambiguidade explicitadas no texto e a não garantia de estrutura física *“a priori”*, deixa a cargo das escolas, e de um quase completo espontaneísmo e voluntarismo, os rumos da *escola de tempo integral* em Manaus. Por fim, a Proposta Pedagógica de Educação Integral para o Município de Manaus nos Anos Iniciais, como política, aponta para uma perigosa armadilha: *escola de tempo integral* sem o tempo integral e sem a educação integral. Deste modo, concordando mais uma vez com Cavaliere (2009), as escolhas ético-políticas-filosóficas quanto a um modelo de educação integral jamais serão inócuas. A sua afirmação como um direito dependerá de uma longa disputa na esfera pública para o aprimoramento das políticas que fortaleçam as escolas e a consolidação dos seus projetos *políticopedagógicos* no horizonte da educação integral.

A canoa segue...

3 A AUTORIDADE PARTILHADA NO CURSO DA CRIAÇÃO CURRICULAR COTIDIANA

Para buscar os nexos das experiências vividas nos *espaçotempos* da EMEF Prof. Waldir Garcia com a educação integral, me aproximando de sua criação curricular cotidiana, recorri ao conceito de *autoridade partilhada* (SANTOS, 1997), uma vez que este se liga às possibilidades democratizantes do cotidiano ao tensionar as relações de poderes e a “verticalidade das hierarquias apriorísticas” (OLIVEIRA, 2003) para alargar a prática participativa nos *espaçotempos* da escola, mas não apenas nesses.

Afirmando a interdependência entre conteúdo e forma; prática e teoria e entre tempos e espaços no cotidiano escolar, depreendo que o exercício de escolhas e de vivências de natureza democratizante na ação deliberada do projeto educativo da escola compõem o seu currículo praticado.

A experimentação de novos *espaçotempos* curriculares na EMEF Prof. Waldir Garcia (assembleias dos estudantes, tutorias, grupos de responsabilidade e oficinas), a partir de 2016, criou a possibilidade de uma compreensão compartilhada das responsabilidades educativas de todos os praticantes, levando à percepção de uma “comunidade de aprendizagem”, como se referem as/os educadoras/educadores. Isto se deu, por exemplo, com a proposta das oficinas realizadas na escola³⁰. Ainda que as turmas se mantenham organizadas em classes (do 1º ao 5º ano), há, por meio das oficinas, a interação de cada professora com todas as crianças durante a semana (uma vez que as mesmas também são os responsáveis pela realização dessa atividade curricular), enfatizando práticas coletivas de *aprenderensinar* não mais restritas às professoras em sua “classe” ou ao monitor/oficineiro nas oficinas, o que tem ampliado a percepção de uma responsabilidade compartilhada pelas alunas/alunos por parte das professoras e, por outro lado, a oportunidade de um convívio maior das crianças com todas elas.

De acordo com Maurício (2009), o encontro e a convivência são dimensões da concepção de *escola em tempo integral* que, reconhecendo a integralidade da pessoa, mediada pela multiplicidade de linguagens, circunstâncias e atividades desenvolvidas em *espaçotempos* plurais, proporciona o seu desenvolvimento integral, associando o tempo de

³⁰ Atualmente são oito oficinas que compõem o currículo da escola (matemática lúdica, iniciação científica, iniciação à filosofia; leitura e produção textual; teatro; dança; esporte e inglês), além da informática e das disciplinas da área comum do currículo do Ensino Fundamental. Entretanto, a escola havia iniciado no ano de 2016 com dez oficinas. Além dessas oito apontadas, eram oferecidas as oficinas de empreendedorismo social e de rádio e TV, abolidas a partir do ano de 2017.

permanência na escola ao incremento da qualidade do trabalho educativo. Assim:

Só nesta convivência longa e diária serão formuladas as condições coletivas que tornem produtivo o convívio de necessidades e culturas diversas, dos próprios alunos e de professores e alunos. Haverá tensão, haverá conflito, mas a compreensão desta função da escola permitirá que se encontrem os meios indispensáveis para a realização deste projeto. Tempo e espaço aqui tornam-se condições para formular propostas que tenham o encontro, a convivência, como eixo para desenvolver conhecimento (MAURÍCIO, 2009, p. 27)

Nesta perspectiva, também destaco que o trabalho nas atividades de tutoria reforça essa experiência curricular de encontro e convivência com os diversos praticantes da escola e tomam corpo com um projeto articulado entre a escola e o CEFA. As tutorias são atividades que acontecem uma vez por semana na escola e consistem em momentos de conversa em pequenos grupos de crianças (cinco a oito) e, mais recentemente, com grupos de educadoras/educadores da escola. Se caracterizam como *espaçotempos* formativos que iniciaram sob o mote de conversas sobre “projetos de vida” com as crianças. E, no caso das/dos educadoras/educadores, surgiu da necessidade de assegurar a formação continuada ante as dúvidas, conflitos e inquietações presentes no cotidiano da escola. As tutorias produzem experiências de diálogo, autoconhecimento e aprendizagens que extrapolam o aspecto cognitivo, pois estão pautadas nas interações entre criança-criança; adulto-criança e adulto-adulto como parte do currículo da escola.

No projeto formulado colaborativamente entre a EMEF Prof. Waldir Garcia e o CEFA, no ano 2018, intitulado “Redes de aprendizagens: as tutorias da EMEF Prof. Waldir Garcia”, a origem da tutoria é apresentada:

O projeto surge no contexto em que a escola passa a assumir o seu projeto de educação integral em tempo integral com o incentivo do Coletivo Escola Família Amazonas (CEFA) – movimento de famílias pela educação integral atuante na cidade de Manaus –, intensificada no ano de 2016, momento das principais mudanças nas práticas da escola. Assim, a parceria CEFA-EMEF Prof. Waldir Garcia vem se consolidando mutuamente, uma vez que abriga desejos e necessidades complementares e interdependentes: o da escola que vem buscando ressignificar as suas práticas na perspectiva da integralidade da formação humana e o do movimento de famílias pela educação integral que vem pautando junto à Secretaria Municipal de Educação de Manaus a consolidação de uma política pública para este setor, que valorize a autonomia da escola, de seus educadores, a partir princípios democráticos. Portanto, a parceria extrapola o projeto aqui apresentado, com inúmeras (inter)ações de natureza formativa. Especificamente quanto às tutorias, podemos afirmar que é um trabalho que tem possibilitado novos desafios e gerado processos de *aprenderensinar* mais colaborativos com os estudantes e educadores no *espaçotempo* da escola, em razão de seus principais objetivos: (a) contribuir para o desenvolvimento da autonomia, protagonismo e da participação cidadã de estudantes e educadores dentro e fora da escola e (b) proporcionar encontros que valorizem o

acolhimento e os saberes dos vários sujeitos envolvidos (EMEF PROF. WALDIR GRACIA; CEFA, 2018).

Cada grupo de tutoria conta com um tutor ou tutora, que é escolhido pelas crianças no início do ano letivo. O grupo de tutoras/tutores é constituído por todas as professoras e outros membros não pertencentes ao quadro docente da escola (assessores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, membros do CEFA e docentes de universidades públicas), o que tem vindo a pluralizar os diálogos e as práticas nessas rodas de conversa e, também, a trazer algumas camadas de incerteza e imprevisto, uma vez que do pretexto inicial de trabalhar “projetos de vida” a partir, inicialmente, de um roteiro³¹ formulado de perguntas relativas ao *presente* e ao *futuro* dirigido às crianças, o que tem emergido são conversas orientadas para as percepções sobre o dia a dia na escola e de questões vividas pelas crianças fora dela. Em uma das reuniões realizadas em 2018 com as/os educadores sobre o planeamento das tutorias, a coordenadora pedagógica Amanda ressaltou que a função educativa desse trabalho está assentada em três princípios: ver, sentir e cuidar das/dos estudantes.

Tive a oportunidade de ser tutora de cinco estudantes do 4º ano durante 2016 e em um de nossos últimos encontros do ano uma das crianças esboçou incômodo com as condições físicas em que se encontrava o “chapéu de palha” da escola – espaço muito utilizado em atividades como as assembleias e a oficina de teatro. Perguntei o que a incomodava e se seria possível imaginá-lo de outro jeito, tema que foi prontamente acolhido pelas outras crianças que participavam da conversa. Desta situação inesperada, chegamos ao acordo de escrever uma pequena carta dirigida à direção da escola com a seguinte proposta:

*“Cara diretora,
Durante a tutoria encontramos o chapéu de palha da escola sempre sujo e cheio de folhas. O chapéu é um ambiente agradável, mas precisa melhorar. Nós temos uma vontade: a de que o chapéu de palha seja um lugar de convivência, de cultura e de aprendizagem. Para isso, ele precisa de cuidados e de uma reforma.
Nossa sugestão é de que seja organizada uma ação conjunta reunindo pais, alunos e professores para revitalizar esse espaço.
Estamos à disposição para ajudar a alcançar esse sonho!
Muito obrigado.
Deygles, Milena e Ana Paula (4º ano B)”.*

Do imprevisto e do inesperado, surgido da atenção à situação vivida, foi possível dar abrigo às vozes das crianças e incentivá-las a se expressarem. Embora a reforma das instalações da escola não seja de responsabilidade direta da comunidade, o fato de apresentar

³¹ Compunham o roteiro perguntas tais como: “O que me faz feliz?”, “O que gosto de fazer na escola?”; “O que não gosto de fazer na escola?”; “Como quero estar daqui há 10 anos?”; “O que preciso fazer nos próximos anos para chegar nesse futuro?”.

uma ideia, na perspectiva de que esta seja acolhida e respeitada, tem importância na qualidade de um exercício de participação e do sentimento de pertencimento experimentado no *espaçotempo* da escola. Além disso, a proposta formulada pelas crianças guarda o desejo e o “sonho” do bem-estar comum, uma vez que identificam o chapéu de palha como um importante espaço de convivência.

Naquela ocasião, a carta foi entregue pela pequena comitiva diretamente à diretora da escola e no ano de 2017 foram realizadas pelas crianças e educadoras/educadores algumas intervenções na área externa do chapéu de palha e na área que abrigou o projeto da horta escolar, revitalizando esses espaços e inaugurando novos sentidos para os seus usos. Dessa forma, antigos e novos espaços da escola estão sendo ocupados/criados pedagógica e processualmente como *espaçostempos* de um digno viver das infâncias (ARROYO, 2012).

Figura 8 - Intervenção artística na área externa do chapéu de palha



Fonte: arquivo da escola.

Figura 9 - Desenho sobre a horta escolhido em concurso pelas crianças



Fonte: arquivo da escola.

Figura 10 - Início das atividades do projeto horta na área dos fundos da escola. set/2017



Fonte: arquivo da escola.

Retomando as experiências em curso nas tutorias na EMEF Prof. Waldir Garcia, considero importante ressaltar outro aspecto interessante, o de que os membros do quadro administrativo e de apoio, enquanto praticantes da escola, têm as suas funções reconhecidas a partir de sua dimensão educativa, portanto também são considerados educadores³². Estar na presença das crianças, auxiliando-as, mesmo que não diretamente, em atividades como o cultivo da horta, acompanhando-as na hora das refeições ou as recebendo no horário da entrada gera também uma interação educativa. Quanto à participação na tutoria, duas das auxiliares de serviços gerais foram convidadas pela diretora para realizar essa atividade. Para uma delas, a dona Hala, o convite gerou receio e espanto, como ela mesma narrou em uma das reuniões de avaliação: “Eu fiquei com medo, eu não sabia muito bem o que fazer como

³² Quando me refiro a educadoras/educadores neste trabalho, estou considerando todo o coletivo de trabalhadores da escola.

tutora de uma aluna”. Porém, mesmo diante do pedido “inusitado”, o convite foi prontamente aceito.

Nessa mesma reunião realizada em julho de 2018, dedicada a compartilhar e a avaliar as atividades de tutoria, surgiram alguns conflitos quanto à possível diferenciação que estava surgindo entre os grupos. Isto foi observado a partir de uma atividade coletiva, em que os tutores e as crianças participaram de um passeio no zoológico da cidade. Cada grupo ficou responsável por levar o seu próprio lanche e disso surgiu o impasse porque alguns lanches oferecidos pareceram mais atrativos do que outros, isso quer dizer que continham brindes, balas, *snacks* industrializados e refrigerantes. Então, a primeira questão levantada foi como proceder para evitar situações discrepantes entre os grupos de tutoria? Ficou explícito nesse caso que as/os tutoras/tutores estavam autofinanciando a atividade e nem todas/todos tinham as mesmas condições de fazê-lo. Mas era justo fazê-lo? Além disso, qual o tipo de lanche a ser oferecido às crianças nos passeios? É desejável oferecer-lhes brindes e presentes? Estas não foram questões equacionadas. É corriqueiro que as professoras utilizem seus próprios recursos para custear alguns materiais, e isso pareceu ser aceito como necessário. Uma professora manifestou incômodo com a discussão e disse: “Para os meus alunos eu quero dar o melhor!”. O desconforto estava instalado porque, nessa lógica, as tutoras que são auxiliares de serviços gerais e que não gozam da mesma condição financeira da professora, estariam em dificuldades. A solução encontrada para aquele momento foi de que em atividades coletivas os lanches também seriam coletivizados. Entretanto, a fonte dos recursos para o custeio de lanches; o tipo de lanche ou o sentido de ofertar presentes às crianças continuou sem problematização. Talvez este debate ressurgja em outro momento. A tutoria, como uma atividade a ser aprimorada nas práticas curriculares da escola, está em processo de discussão de sua natureza educativa e outras conflitualidades em torno dela podem surgir. Em todo caso, em conversas que tive com as professoras, há a percepção de que essa atividade deu novo sentido à relação estabelecida com as crianças, possibilitando um maior conhecimento das mesmas e espaço para surgimento de questões que num grupo maior podem não ser levantadas, como o caso de crianças vítimas de abuso sexual.

Sobre as reuniões avaliativas do trabalho da escola, semelhante à que mencionei acima, na EMEF Prof. Waldir Garcia, além dos docentes, todos os funcionários do quadro administrativo e de apoio participam. Esses últimos, ainda com alguma timidez ou constrangimento – como o Sr. Edilson, auxiliar de serviços gerais, que certa vez disse “Eu não sei como ajudar, vocês é que sabem das coisas!” – mesmo assim são convidados, tomam assento e opinam. A busca pelo engajamento de todos/todas que fazem parte da escola,

geralmente é associada ao que coordenadora pedagógica Amanda se refere como: “*Para educar uma criança é preciso uma aldeia inteira*”.

Fazendo uma rápida digressão, o *slogan* acima foi bastante difundido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC e pela Fundação Itaú Social para fazer referência à articulação entre poder público, sociedade civil e a iniciativa privada, sob o propósito de ampliar a integração de ações intersetoriais para a proteção e a educação de crianças e jovens. Segundo Enguita (2018), apesar de atribuída às tradições africanas, a frase se popularizou a partir de Hillary Clinton quando a usou para intitular um livro sobre infância e valores familiares (*It takes a village- and other lessons children teach us*, de 1996), mas originariamente, havia surgido em forma de um conto publicado pela escritora canadense Jane Cowen-Fletcher no ano de 1993, sobre uma criança que se perde da irmã num mercado, cuja moral se relaciona com a necessidade de apoio e reciprocidade de toda a comunidade (aldeia) para com a mãe/família em relação ao bem-estar de seus filhos. Traduzindo para o contexto impessoal das cidades, a questão sobre como educar uma criança requerendo essa “aldeia” tem como resposta mais provável, conforme o autor, “colocar uma escola de pé”. A escola representaria, portanto, o espaço de acolhimento e de proteção e cuidado da infância nas cidades. Pelo contexto em que a frase foi dita pela coordenadora pedagógica Amanda (uma vez em reunião na escola e outra em um evento acadêmico), não posso afirmar que haja correlação entre a perspectiva difundida pelas organizações mencionadas acima e a sua fala. Talvez, de fato, evoque mais um senso de comunidade.

Em todo caso, percebo que essa característica da escola abriga em si potencialidades emancipatórias, uma vez que a tarefa de educar é complexa e, no que diz respeito à educação escolar, as responsabilidades são multilaterais e compartilhadas. A experiência da EMEF Waldir Garcia, com o apoio do CEFA, no projeto de tutorias³³, tem favorecido encontros e a formulação de novos *espaçostempos* de escuta, de conhecimento mútuo, de diálogo e de respeito entre os sujeitos atuantes nessa rede.

Enfatizando o significado e a argumentação em favor de escolas democráticas, Apple e Beane (1997, p.18), apontam que:

As escolas democráticas pretendem ser espaços democráticos, de modo que a ideia de democracia também se estenda aos muitos papéis que os adultos desempenham

³³No ano de 2017, a parceria entre o CEFA e a EMEF. Prof. Waldir Garcia em torno das tutorias, com o projeto *Redes de aprendizagem – vivências em tutoria na escola Waldir Garcia*, recebeu a premiação regional na 12ª edição do Prêmio Itaú-Unicef 2017 com o tema Educação Integral: parcerias em construção.

nas escolas. Isso significa que os educadores profissionais, assim como os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos têm o direito de estar bem informados e de ter uma participação crítica na criação das políticas e programas escolares para si e para os jovens.

Além do mais, os autores propõem que a criação de um modo de vida democrático no espaço da escola só pode ser aprendido pela experiência, uma vez que a democracia não é um “estado ideal” a ser alcançado, mas uma criação contínua que envolve tensões, contradições e muito esforço. Esse modo de vida democrático se baseia tanto na criação de estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realiza, quanto na criação de currículos que ofereçam a experiência democrática aos sujeitos (APPLE; BEANE, 1997).

A partir dessa compreensão, percebo que a atividade de assembleia de estudantes que integra o currículo da EMEF Prof. Waldir Garcia, também cumpre essa dimensão educativa. Segundo a definição dada por uma aluna do 3º ano, numa das sessões acontecidas no ano de 2016, a assembleia é o momento para se “conversar assuntos importantes”. As assembleias são realizadas uma vez por semana com a reunião de todas as crianças para pautarem situações e conflitos vividos no cotidiano da escola, bem como para apresentarem propostas de trabalho a serem desenvolvidas. Os temas são levantados durante a semana com o apoio das professoras e, às quintas-feiras, a pauta é definida e abordada pelo coletivo de alunos/alunas. Apesar de as sessões ainda serem mediadas e registradas por um adulto, a atividade vem se consolidando como experiência de autonomia e valorização da fala das crianças e comporta a abertura para a organização de uma estrutura democrática possível no cotidiano da escola, que, também, por meio da escuta e da conversação, tem oportunizado as tomadas de decisões compartilhadas pelas crianças.

Destaco duas sessões que presenciei no ano 2016. Na primeira, o tema escolhido pelas crianças foi “Recreio bom” e em outra, “Brincadeiras indesejáveis”. Alguns “desentendimentos” estavam sendo relatados à direção em relação ao uso da quadra na hora dos intervalos da manhã e da tarde. As crianças maiores (do 4º e 5º anos) julgavam ter a primazia sobre o uso da quadra, excluindo as menores (do 1º ao 3º ano) das brincadeiras que lá aconteciam e, eventualmente, surgiam alguns incidentes (boladas e empurrões, por exemplo). Para resolver o conflito, o assunto foi abordado na assembleia com o tema “Recreio bom”. Tal assunto vinha sendo discutido na sala de aula com as professoras e, no momento da assembleia, um representante de cada turma foi designado para expor a situação percebida e apontar alternativas para o caso. Uma das sugestões apontadas pela turma do 5º ano foi pela segmentação dos usos dos espaços: as crianças do 4º e 5º anos ficariam com a quadra e as dos

demais anos, com o *play ground*. A proposta, naturalmente não satisfez a todos/todas os/as participantes e uma proposta apresentada pela representante do 3º ano foi a de intercambiar os usos da quadra e do *play ground* nos intervalos do recreio da manhã e da tarde. Pela manhã, as crianças maiores usariam a quadra e as menores, o *play ground*, sucedendo a troca no recreio da tarde. Pelas manifestações (palmas e assovios), essa proposta pareceu agradar a maioria e a diretora sugeriu pôr as duas em regime de votação, vencendo a última proposta. Não houve espaço para uma terceira proposta ou o prolongamento da discussão em direção a um consenso em que, idealmente, todas as crianças pudessem chegar à conclusão de que fazer o uso da quadra de forma segura e inclusiva nos dois horários do recreio era uma prerrogativa de todas. A deliberação pelo voto da maioria foi o jeito encontrado para dar fim ao conflito naquela ocasião.

Na assembleia em que as crianças discutiram as chamadas “Brincadeiras indesejáveis”, uma sucessão de situações que motivaram a escolha do tema foi observada pelas professoras ou relatadas pelas crianças alvos dessas brincadeiras, que receberam o adjetivo “indesejáveis” por causarem situações de constrangimento, de contato físico não consentido ou de conflitos entre as crianças. Uma delas é velha conhecida do meu tempo de escola, portanto parece ter se incorporado às “práticas de socialização escolar”: o “bate-e-fica”. A brincadeira parte do estabelecimento de um acordo prévio entre os participantes, chamado sugestivamente de “contrato”. Uma vez “contratados”, os efeitos do acordo devem ser assumidos pelas partes. Assim, no “bate-e-fica” se uma criança tem algum objeto na mão e este, com um golpe, é deliberadamente derrubado pela outra parte, esta última tem o direito de tomar posse do mesmo (caneta, lápis, borracha, caneca, brinquedo etc). Por algum motivo que não consegui identificar, a brincadeira entrou no rol das indesejáveis. Talvez alguém inconformado pela perda de um objeto querido tenha se sentido prejudicado, talvez o “contrato” tenha sido mal formulado, mal compreendido ou “mal lido”, como aquelas letrinhas miúdas que nós adultos costumamos passar batidos nos contratos de serviços que costumamos assinar. Ou, não descarto também, que talvez os adultos não tenham compreendido os códigos envolvidos no jogo. Não consegui decifrar isso, confesso, mas temi que o “bate-e-fica” entrasse na fila de “assepsia” do mundo adulto. Quem bem trabalha o tema é Coelho (2016), que demonstra que a zombaria, as manifestações estéticas marginais e as transgressões das normas pelos jovens periféricos são formas de ludibriar o poder e as ilusões da vida sob “risco zero”.

Enfim, diagnosticada as situações “indesejáveis”, as crianças foram convocadas a tratar do tema. No dia da assembleia, a proposta foi de que as crianças explicassem

publicamente as brincadeiras e depois apontassem a razão delas serem indesejáveis. As explicações foram as mais pedagógicas possíveis, envolvendo, inclusive, demonstrações curiosas como a brincadeira do “passar-cartão”, que consiste em passar a mão entre as nádegas do colega, acompanhada do aviso: passar-cartão! Situação bem inusitada, na minha percepção, mas que tem o valor de trazer a público situações vividas na escola pelas crianças. À parte as interpretações de valor moral pelos adultos, penso que a dimensão interessante das conversas públicas realizadas em assembleia é de evidenciar o sentido ético da convivência e com isso exercitar a participação das crianças em decisões a serem tomadas no cotidiano da escola, portanto, da criação de espaços democráticos. Oliveira (2003, p. 16) ajuda reforçar esse aspecto quando diz que: “A democracia pressupõe uma possibilidade de participação ativa dos cidadãos no conjunto dos processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos nos demais espaços estruturais nos quais estamos todos inseridos”.

Figura 11- Assembleia estudantil



Fonte: arquivo da escola.

Pensando nisso, acredito que o diálogo com e por meio das práticas interativas na escola, na tessitura de suas redes de conhecimentos, colabora na criação de uma malha de sustentação de ideais, questionamentos e tensionamentos que foram se materializando em ações e decisões dialogadas e que têm, por isso mesmo, dimensões formativas. É nesse

cenário que entendo que tem se ampliado na escola a sensibilidade para *fazer e aprender* mais democráticos e plurais, tecidos no seu cotidiano e que tem vindo a ser um *aprender e ensinar* com toda a comunidade.

Essa disposição da escola para a experimentação de práticas democráticas em seu cotidiano vem sendo gestada em diferentes circunstâncias da sua história. Tive a oportunidade de acompanhar o processo de ingresso da EMEF Prof. Waldir Garcia no Programa Escolas Transformadoras³⁴ em 2017 e considero oportuno recuperar uma narrativa que realizei por ocasião de um evento organizado pelas/pelos educadoras/educadores da escola e pela SEMED sobre o programa referido, por considerar que neste relato sintetizo a percepção inicial sobre algumas práticas curriculares da escola que demonstram um potencial emancipatório. O transcrevo³⁵ a seguir:

No início do mês de abril de 2017 tive a oportunidade de participar do processo de ativação da EMEF Waldir Garcia no Programa Escolas Transformadoras, de iniciativa da Ashoka em articulação com o Instituto Alana. Hoje são 270 escolas reconhecidas pelo Programa em 34 países, sendo 18 brasileiras. A EMEF Waldir Garcia foi a primeira escola da região Norte do Brasil a fazer parte dessa comunidade e, sem dúvida, ser reconhecida como transformadora amplia a sua responsabilidade político-pedagógica em relação às crianças que atende em Manaus. O relato que apresento agora tem muito de uma memória afetiva em relação àquele momento em que nos apresentamos na sede do Instituto Alana para o processo que confirmaria ou não a integração da “Waldir” ao Programa. Quando digo “nos apresentamos”, é porque acompanhei as educadoras Lúcia Cristina dos Santos (diretora da escola), Inéia Simas e Amanda Silva (coordenadoras pedagógicas), na qualidade de mãe de aluno e membro do CEFA. Lembro bem do quanto estávamos ansiosas em passar por aquele processo de avaliação, com toda a tensão que o termo avaliação ainda provoca em nós. Entretanto, o ambiente de acolhimento e empatia era tão perceptível e vivo, que aos poucos fomos entendendo a natureza daquele acontecimento que, na verdade, recebia a devida denominação de “ativação”. É interessante o emprego desse conceito em lugar de avaliação porque, realmente, ativação tem a ver com o “aumento das propriedades de um corpo”, por isso o termo “fortalecimento” também é um de seus sinônimos. Ora, acho que por aí é possível buscar os significados da etapa de ativação no Programa Escolas Transformadoras justamente por conferir um valor diferente à ideia de “avaliar/ser avaliado”. Considerando o ambiente de escuta sensível que foi criado, o ato de narrar realizado pelas educadoras foi convertido em uma rica oportunidade de autoconhecimento com a elaboração de outros sentidos para as práticas pedagógicas desenvolvidas. À medida que as narrativas iam se tecendo, por meio da revisitação das memórias dos acontecimentos vividos na história da escola, mais compreensão era possível ter sobre as suas recentes mudanças curriculares, especialmente aquelas provocadas pela assunção de um projeto formativo integral para todos os seus alunos e alunas. Por isso mesmo, compreendo que o ato da

³⁴ Programa realizado no Brasil pelas organizações sociais Ashoka e Alana com o objetivo de reconhecer iniciativas educativas realizadas com crianças e jovens em ações orientadas por “valores e ferramentas como a empatia, o trabalho em equipe, a criatividade e o protagonismo” (LOVATO; FRANZIM, 2017, p. 6), que tornam a escola uma referência para a sua comunidade.

³⁵ O texto na íntegra, intitulado “Ativ[ação] e trans[formação]: caminhos percorridos pela Escola Waldir Garcia no Programa Escolas Transformadoras”, está disponível em <http://cefa-br.blogspot.com.br/2017/11/ativacao-e-transformacao-caminhos.html>>

“ativação” pôs sob uma lente de aumento as características (ou propriedades) que a escola Waldir Garcia vinha constituindo ao longo de seus 30 anos de existência, mas que ainda não estavam imediatamente acessíveis e elaboradas (SIMÕES, 2017).

Compreendo que as [situ]ações que tenho até aqui sinalizado e todas as demais que vão cotidianamente se entretecendo na história da EMEF Prof. Waldir Garcia, junto aos seus/suas praticantes – as quais pretendo aprofundar no próximo capítulo deste trabalho –, foram possibilitando a criação de *espaçostempos* educativos apropriados para a ativação e reconhecimento da escola como transformadora no ano de 2017.

Ao ouvir as histórias passadas na/da Waldir Garcia, especialmente aquelas em que a escola se abre para uma espécie de “contraturno social”, devido às situações em que as famílias do seu entorno ficaram desabrigadas pelas enchentes ou incêndios, se tem a clareza da sua sensibilidade diante das questões que afetavam diretamente a vida dos seus alunos e alunas. Este senso de solidariedade e compromisso com o justo e digno viver das infâncias (ARROYO, 2012) representou um grande desafio às educadoras em seu fazer cotidiano, abrindo caminhos provisórios, mas possíveis, para a sua transformação. Disso se tem a dimensão da escola como um organismo vivo, que passa por mudanças, mas que consegue também aprofundar as suas características mais essenciais. No caso da Escola Waldir Garcia, a empatia, a capacidade de escuta e a crença contra-determinista de que não importa a origem das crianças, o seu destino não pode estar definido. Ou dito de outro modo, nas palavras de Lúcia Cristina, diretora da escola: “Queremos que nossos alunos vençam as barreiras impostas por suas condições sociais para que tenham liberdade de escolha de seus caminhos”. A mesma aposta é feita pelos educadores belgas Simons e Masschelein (2017) na crença utópica de que: “Seres humanos nascem sem destino e deveriam dar a si próprios seus destinos”. Isto aviva o sentido da escola como o espaço não apenas possível à experiência da igualdade e do respeito às diferenças, mas como um locus de transformação e de emancipação (SIMÕES, 2017).

Com isso, é oportuno recuperar a ideia de transformação em Paulo Freire, para quem “Se a escola sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda”. Entendo que é nesta direção que a rede de escolas transformadoras do Brasil atua a partir de seus vários sujeitos (educadoras/educadores, estudantes, ativadores/ativadoras e membros das comunidades), tecendo suas histórias e identidades próprias com os conceitos que aprofundam o ser/agir transformador: a empatia, o protagonismo, a criatividade e o trabalho coletivo (LOVATO & FRANZIM, 2017). Por isso mesmo, pensando na trajetória da EMEF Prof. Waldir Garcia:

[...] foi muito emocionante, decorridos apenas seis meses da sua ativação no Programa Escolas Transformadoras, testemunhar o amadurecimento de toda a comunidade da Escola Waldir Garcia no seu processo de criação curricular. Assim, têm sido aprofundados(das) e constantemente repensados(das): o desenvolvimento das atividades de tutoria de estudantes e de educadores como espaçotempo de encontro, escuta, estabelecimento de vínculos de confiança e de aprendizagens mútuas entre adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto; a organização

dos grupos de responsabilidade como possibilidade de realização de atividades diversas e de projetos indicados pelas próprias crianças; a elaboração dos roteiros de estudo como uma nova dinâmica de organização dos conteúdos do núcleo comum do currículo do ensino fundamental, também gerando um repensar sobre as práticas de avaliação e autoavaliação das crianças e com as crianças; das novas possibilidades de relacionamento com os territórios educativos por meio das experiências de deslocamento e de integração dos espaços escolares com os demais espaços públicos do bairro e da cidade e das formas de organização e desenvolvimento do conjunto de oito oficinas que compõem a chamada “parte diversificada” do currículo. Importante notar a dimensão pedagógica própria do processo de pensar/fazer o currículo, pois coloca toda a comunidade em movimento de indagação constante em relação ao que é praticado. Os relatos das educadoras na roda de conversa sobre “o cotidiano da escola” sinalizaram justamente para esse devir pedagógico importante e necessário.

Considerando toda essa experiência, em nome do CEFA, me permito parafrasear a diretora Lúcia Cristina e desejar que “As escolas vençam as barreiras impostas por suas condições atuais para que tenham liberdade de escolha de seus caminhos”. Entendo que esta é uma ativ[ação] e trans[formação] possíveis, na medida em que o conjunto da sociedade se (auto)reconheça e se (auto)permita engajar-se nesse compromisso de forma criativa (porque é preciso muita imaginação!) e compartilhada (porque não se faz nada sozinho!) (SIMÕES, 2017).

Baseada nesses indícios, acredito que estamos diante de situações de *autoridade partilhada* (SANTOS, 1997), que tem a ver com o poder compartilhado nas relações coletivas, ou melhor, remete a uma política do coletivo sustentada na horizontalidade, na pluralidade, no diálogo e orientada para o comum. Portanto, abriga em si a noção de *políticaspráticas* na esfera pública, pois tensiona o individualismo, sem desconhecer a individualidade (da pessoa singular) e o todo contido nela, ultrapassando a dicotomia indivíduo-sociedade (ELIAS, 1994).

Por buscar repelir as hierarquias nas relações coletivas, a *autoridade partilhada* supõe, nessa relação com a coisa pública, a vivência democrática em comunidade. Embora tal perspectiva da vida comunal na sociedade moderna tenha perdido força diante do modo de produção capitalista e, mais recentemente, da acumulação capitalista orientada pela doutrina neoliberal/ultraliberal em que o individualismo é cada vez mais acentuado pela suposta valorização do esforço próprio/mérito num contexto de injustiças sociais, tornando cada vez mais desafiadora a experiência da autoridade partilhada na vida em sociedade, sobretudo nas esferas institucionais.

Como aponta Elias (1994), ao tratar da “integração global”, a transferência progressiva de poder e capacidade decisória da/na vida tribal (comunal) às autoridades estatais (sociedades estatais) aumentou a impotência do indivíduo “em relação ao que acontece no nível superior da humanidade” (p.138). Em outras palavras, é possível dizer que no atual modelo hegemônico de sociedade temos experimentado uma maior dicotomização na relação indivíduo-sociedade e a ênfase na responsabilização do indivíduo pelo seu próprio destino e

bem-estar fragiliza o ideal social de vida democrática, uma vez que desprestigia as relações solidárias e o reconhecimento da diferença/igualdade entre os seus membros. Nesse contexto podem prevalecer práticas de violência e de autoritarismo e todos os tipos de discriminação, bem típicas de um regime de fascismo social nas democracias de baixa intensidade (SANTOS, 2010), como é o atual caso brasileiro.

Contrariamente, lembro que a filosofia africana ubuntu (eu sou porque nós somos) representa um modo de pensar e instituir relações mais horizontais e solidárias. Assim, por exemplo, percebo que nas atividades de assembleia e de tutoria na EMEF Prof. Waldir Garcia as conversações e tomadas de decisões vão adquirindo essa dimensão coletiva. A propósito, os pilares assumidos na escola para as tutorias (*sentir, imaginar, fazer e compartilhar*) sinalizam para isso. Tais práticas podem estar a refletir a abertura à pluralidade e à consideração dos conhecimentos dos vários sujeitos (individuais e coletivos) historicamente alijados das esferas de decisão e participação social e que encontram no *espaçotempo* da escola as chances de realizar esse exercício. Refletem, portanto, uma perspectiva decolonial necessária ao *fazerpensar* educativo, incorporando na vivência da escola aquilo que está para além do currículo oficial, que ultrapassa o “dever ser” para o “que fazer”, conforme Gómez (2016), e que abrem espaços oportunos para pensar:

Las prácticas, pensamientos, sentimientos, acciones y creaciones de maestros y maestras que reinventan y figuran institucionalidades emergentes ¿Como descolonizan con sus prácticas los discursos oficiales que circulan en medios de comunicación, la política pública y buena parte de las teorías sobre el deber ser en la educación? (GÓMEZ, 2016, p. 307).

A indagação proposta pela autora, de inegável teor político, incorpora outras dimensões que compõem o cotidiano das escolas, como as emoções, que não podem ser negadas em nome da racionalidade. Como aponta Maturana (1998, p. 15), “(...) emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos”. Ou seja, também definem nossas condutas. Parece então muito oportuno considerá-las se temos diante de nossas *políticaspráticas* o compromisso de um *fazerpensar* instituinte.

Recuperando a noção de *autoridade partilhada* proposta por Santos (1997) – como apontei anteriormente, no capítulo que discute as dimensões político-epistemológica-metodológicas assumidas nesta pesquisa – ela tem a ver com o alargamento da politização em todos os âmbitos da esfera social, materializando-se em práticas que tensionam as relações de poderes. Assim, “politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas

de as transformar em relações de autoridade partilhada” (p. 271).

A (re)políticação desses espaços estruturais, segundo o autor, de algum modo tem sido promovida (mesmo que com limitações) pelos novos movimentos sociais (movimentos emancipatórios, bastante heterogêneos) e pela criação de novos sujeitos sociais de base transclassista – o surgimento dos movimentos estudantis, por exemplo. Ou seja, pelas novas formas de cidadania coletiva que têm vindo a propor a experimentação social e a formulação de alternativas mais ou menos radicais ao modelo de desenvolvimento econômico e social do capitalismo, sobretudo na América Latina, o que requer a socialização e a aprendizagem cultural de outros modelos de desenvolvimento social, político e econômico (SANTOS, 1997).

Ao realizar uma análise sócio-política da modernidade e do capitalismo, Santos (1997) destaca a relação entre regulação e emancipação. No que toca a noção de autoridade partilhada, que requer o aprofundamento do sentido de participação social e mudanças nas formas de exercício de poder, a discussão desses dois princípios é essencial uma vez que, segundo o autor, uma teoria pós-moderna democrática exige o alargamento do campo político em todos os espaços estruturais da interação social em contraposição a uma noção de democracia liberal assentada, sobretudo, na ideia de cidadania circunscrita aos direitos civis e políticos, restritos ao voto e ao modelo da democracia representativa.

Nessa perspectiva, este autor entende que é nas filigranas das práticas sociais que se pode ir em busca de um novo senso comum político para a elaboração de uma nova cidadania, com a revalorização do princípio de comunidade (com a ideia de igualdade sem mesmidade, portanto de valorização da diferença; com a ideia de autonomia e a com ideia de solidariedade).

As lutas por transformações sociais concretas e contra as diversas formas de opressão e de injustiças passam pela revalorização do cotidiano como *espaçotempo* de produção de novas sociabilidades e subjetividades (e da relação destas com a cidadania), por meio da reformulação do sentido de participação (democracia participativa) de modo que:

(...) o quotidiano deixa de ser uma fase menor ou um hábito descartável para passar a ser o campo privilegiado de luta por um mundo e uma vida melhores. Perante a transformação do quotidiano numa rede de sínteses momentâneas e localizadas de determinações globais e maximalistas, o senso comum e o dia-a-dia vulgar, tanto público como privado, tanto produtivo como reprodutivo, desvulgarizam-se e passam a ser oportunidades únicas de investimento e protagonismo pessoal e grupal (SANTOS, 1997, p.261).

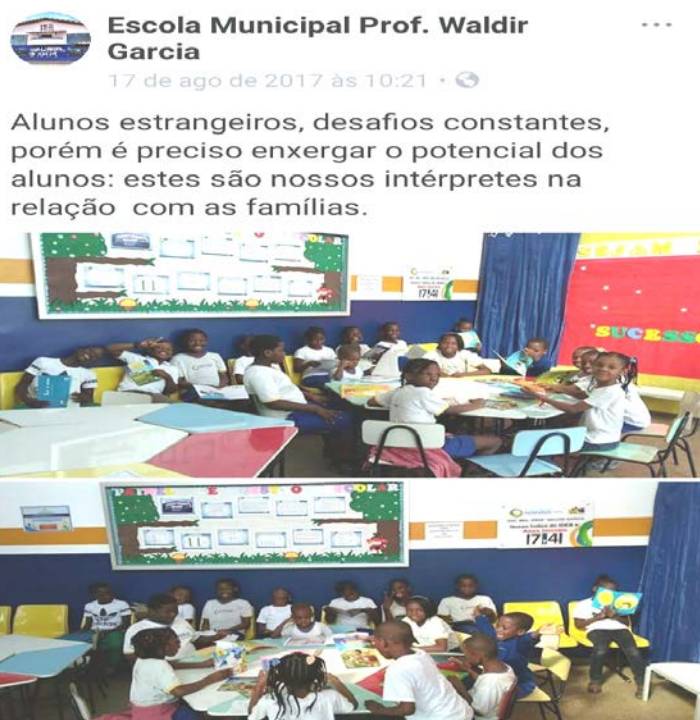
Assim, é oportuno considerar seriamente os processos de aprendizagem e as redes de

conhecimentos na formação de identidades culturais que, como propõe Oliveira (2003), não dissociam a aprendizagem formal daquelas dos processos cotidianos. Considerando o princípio da comunidade e a noção de *autoridade partilhada* no campo da educação, é necessário pensarmos sobre as experiências de horizontalidade, de acolhimento da pluralidade e do diálogo entre os sujeitos do processo educativo (crianças, pais/mães, educadores, comunitários), e de regulação social entre cidadãos e o estado (o poder público).

No caso da EMEF Prof. Waldir Garcia, com a presença de crianças de origem haitiana e venezuelana, bem como de crianças com necessidades especiais incluídas nas classes regulares, é possível perceber a abertura presente no *espaçotempo* da escola para as suas experiências plurais e conhecimentos singulares. Sobretudo esses primeiros têm vindo a ser reconhecidos como “intérpretes na relação entre a escola e as suas famílias”, não apenas quando são chamados para traduzirem as conversas entre as/os educadoras/educadores e seus pais e mães com dificuldades com a língua portuguesa, mas porque vêm realizando, com a escola, a tradução dos muitos conhecimentos que trazem consigo e que vêm sendo incorporados às práticas pedagógicas. A multiculturalidade visível nas feições da escola, “É um caminho sem volta!”, como concluiu a Prof. Kátia, da oficina de Teatro, reconhecendo a importância da presença e da valorização das diversidades (cultural, social, etc.) no contexto da escola. E assim, a escola tem assumido os vários desafios dos seus *temposespaços* de *aprendizagemensino*, nas suas diversas redes. A imagem a seguir, de uma publicação realizada em agosto de 2017 no perfil público da escola em uma rede social, aponta para essa percepção³⁶.

³⁶ Disponível em < https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=886656088148082&id=177683762378655>

Figura 12 - Intérpretes



Fonte: arquivo da escola.

O reconhecimento da interculturalidade presente na escola pode significar uma experiência de luta por *justiça cognitiva* e opera a *ecologia de saberes* (SANTOS, 2004; 2010), uma vez que vem a credibilizar os conhecimentos *sabidosvividos* não apenas como um repertório de atividades, mas de fato pela abertura sensível à escuta dos sujeitos, de seus desejos, anseios, angústias e experiências, presentes na complexidade do processo educativo.

Figura 13 - Alunos/alunas da EMEF Prof. Waldir Garcia em apresentação de dança típica do Haiti no Teatro Amazonas



Fonte: arquivo da escola.

Este exercício vincado na politização cotidiana não elimina a conflitualidade em nome de uma suposta harmonia e do apagamento das injustiças históricas. Pelo contrário, requer inconformismo e rebeldia. Em seu único texto dedicado à discussão de questões educacionais, Santos (2009) propõe uma *pedagogia do conflito* através da desocultação do sofrimento humano e da produção de imagens desestabilizadoras no presente. Trata-se de um projeto orientado para combater a trivialização do sofrimento, por via da produção de imagens desestabilizadoras a partir do passado concebido não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana. Um passado indesculpável precisamente por ter sido produto de iniciativa humana que, tendo opções, podia ter evitado o sofrimento causado a grupos sociais e à própria natureza. Desse modo, o objetivo principal do projeto educativo emancipatório consiste em recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes (SANTOS, 2009).

Tal projeto transforma a sala de aula em “campos de possibilidade de conhecimento” em que alunos e professores optam (politicamente), portanto, partilham autoridade. Esses campos de possibilidades de conhecimento, “Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis” (SANTOS, 2009, p.19).

A *pedagogia do conflito*, segundo Santos (2009), se orienta pelo processo argumentativo, em vez da violência; pela comunicação, em vez do silenciamento; pela solidariedade, em vez do estranhamento; pelo paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente; pela aplicação edificante da ciência; pelo reconhecimento das assimetrias entre o conhecimento-como-regulação e do conhecimento-como-emancipação; pelo conflito cultural entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo - como “modelo emergente da interculturalidade” (p. 36); para a desocultação das culturas “vencidas” e marginalizadas. Requer uma Pedagogia das ausências pela “imaginação da experiência passada e presente se outras opções tivessem sido tomadas” e das “consequências do que nunca existiu” (p. 26) como forma de devolver a indignação e o espanto diante do que existe.

Como foi anunciado na apresentação deste trabalho, tramar os currículos, diante das várias injustiças (econômicas/sociais/culturais/cognitivas) que vimos presenciando, parece digno para instauração do conflito, não como violência, mas como possibilidade de produzir novas sociabilidades e inconformismos. Se a autoridade partilhada está vinculada ao processo de politização das práticas sociais, no *espaçotempo* da escola ela não surgirá sem essa conflitualidade e sem o exercício de imaginação de outras possibilidades de existência, que não se dão sem inconformismo, resistência e criação.

4 TRAMANDO CURRÍCULOS: OS *PRATICANTESPENSANTES* DA ESCOLA E AS SUAS *POLÍTICASPRÁTICAS*

Em *A invenção do cotidiano 2*, ao buscar expor sinteticamente a compreensão sobre a cultura como ela é praticada, em “lugar de” mero objeto de consumo posto pela indústria cultural ou do rótulo de “cultura popular”, pela academia, Certeau e Giard argumentam que ela (a cultura praticada) deve ser prioritariamente analisada por meio do que a sustenta e organiza, ou seja, pela *oralidade* (e seu papel fundador na relação com o outro e como espaço essencial de comunidade; algo que está em toda parte); pela *operatividade* (dos elementos com os quais se operam: gestos, palavras, ideias, utensílios etc.) e pelo *ordinário* (o uso singularizado que dela se faz e sua multiplicidade de diferenças) (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 1996).

Posto deste modo, considero possível adotar esta compreensão também como chave de leitura para pensar os currículos praticados na escola com, através e além de uma “indústria do currículo”, dos currículos escolares fabricados para consumo, dos currículos calculados, isto é, do que se *faz-com* os currículos impostos. Dito de outro modo, buscar compreender o que está fora do “cálculo curricular” oficial, ou seja, as maneiras de empregar essas normativas (sejam elas documentos oficiais, discursos e toda sorte de maquinarias que servem à tentativa de controle das práticas curriculares) no *espaçotempo* da escola. Assim, no campo das operações das *políticaspráticas* cotidianas, vislumbrar que:

O essencial do trabalho de análise que deveria ser feito deverá inscrever-se na análise combinatória sutil, de tipos de operações e de registros, que coloca em cena e em ação um *fazer-com*, aqui e agora, que é um ato singular ligado a uma situação, circunstâncias e atores particulares.” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 1996, p. 341).

O pano de fundo sobre o qual se desenrola a “análise combinatória sutil” das operações curriculares é tanto as circunstâncias e situações quanto os arranjos criados na escola e seus conjuntos de possibilidades. Algo que longe de ser calculável, pois joga com as imprevisibilidades cotidianas, se orienta por aquilo que é circunstancial e oportuno, singularizando os usos, mas, eles próprios, sendo difíceis de serem visualizados e percebidos como tais. São as tramas e urdiduras que se movem como práticas curriculares silenciosas e pouco visíveis numa mirada geral, enquanto algo que se *produz-com*, no *fazer-com* e que inventam algo novo.

Como procurei discutir nos capítulos anteriores, o advento da jornada em tempo integral inaugurou um conjunto de possibilidades de práticas que foram sendo desenvolvidas na escola (como as tutorias e assembleias estudantis, por exemplo), compondo o seu currículo *praticadopensado* de uma maneira orgânica. Como indiquei, essas ações correspondem a *táticas* e *astúcias* que os praticantespensantes da EMEF Prof. Waldir Garcia foram desenvolvendo operando “golpe por golpe” (CERTEAU, 2014, p. 98), mas que eu chamo neste trabalho de trama curricular.

Passo agora a narrar a tessitura de algumas dessas tramas criadas no acontecer cotidiano da escola – em suas possibilidades emancipatórias –, compreendendo com Oliveira (2013a) que as práticas integram escolhas políticas e políticas se expressam por meio de práticas, sendo por elas influenciadas, por isso, são *políticaspráticas* de *praticantespensantes*.

4.1 A tutoria das/dos educadoras/educadores: a teoria da escola

No capítulo anterior tratei das tutorias realizadas com os estudantes, atividades de acompanhamento e de interações pedagógicas que acontecem desde 2016. As tutorias das/dos educadoras/educadores surgem dessa experiência inicial, mas, dentro de sua especificidade se caracterizam como atividades de formação continuada organizadas no *espaçotempo* da escola, constituídas por grupos de educadores/educadoras, ou seja, incorporando não apenas as professoras, mas também todo o pessoal técnico e de apoio. São situações de encontros que tiveram início no ano 2017 e no ano 2018 foram continuadas. Estão em atividade quatro grupos constituídos por oito integrantes e uma/um tutora/tutor. As/os tutoras/tutores, convidados pela diretora Lúcia Cristina, são pessoas que já estabeleceram aproximações com o cotidiano da escola e gozam da confiança das/dos educadores. A maioria pertencente à Comissão de Elaboração e Monitoramento da Educação Integral, mas há também participação de uma mãe de aluno, esta vinculada ao CEFA, mas que não participa da comissão referida. Todos as/os tutoras/tutores têm formação superior e, com exceção de um, atuam em universidades ou centros de pesquisa. Em julho de 2018, numa reunião com a equipe para retomar esse trabalho, a diretora apresentou os nomes das pessoas escolhidas e que haviam aceitado de antemão o convite. Feito isso, cada educadora/educador escolheu sua/seu tutora/tutor, reorganizando-se os grupos que foram constituídos no ano anterior.

Fui escolhida inicialmente por um grupo de sete educadoras composto por uma merendeira, um auxiliar de serviços gerais, uma coordenadora pedagógica, duas estagiárias e uma professora. Mais tarde, a professora de Língua Inglesa pediu para ingressar no grupo. Os encontros começaram a partir do mês de julho e estabelecemos que a sua frequência seria quinzenal, com duração de uma hora e meia. Como eram realizados nos horários de trabalho de todos, um acordo prévio foi estabelecido entre os demais colegas da escola para, de forma solidária, darem cobertura às ausências de sala ou nas demais atividades desenvolvidas pelos participantes. Por exemplo, quando o merendeiro Fagner assumia sozinho as funções na cozinha enquanto a sua colega Célia participava dos encontros. A SEMED prevê a Hora de Trabalho Pedagógico (HTP)³⁷ aos docentes, que corresponde a duas horas semanais para atividades de planejamento (no regime de trabalho de 20 horas semanais). Entretanto, os demais funcionários não gozam dessa prerrogativa, nem tampouco os terceirizados e estagiários.

Figura 14 - Atividade em um dos grupos de tutoria de educadoras/educadores



Fonte: arquivo da escola.

A tutoria das/dos educadoras/educadores é uma iniciativa da escola, não estando prevista na proposta pedagógica de educação integral da SEMED. Foi realizada uma reunião entre as/os tutoras/tutoras e a diretora Lúcia Cristina para discutir as suas diretrizes, permanecendo a ideia central em torno dos encontros para estudo e reflexão sobre as práticas em curso na escola e de seus princípios e para ampliar o autoconhecimento e integração do grupo.

³⁷ Na prática, essas duas horas de atividades correspondem ao tempo das aulas semanais de Educação Física, não estando disciplinada a quantidade de horas de HTP a ser assegurada aos/às docentes dos anos iniciais atuando em escola de tempo integral.

Num dos encontros com o grupo de tutoria que coordeno, por exemplo, o tema que propus foi a “teoria da escola” a partir do filme homônimo de Maximiliano Valerio López (2017a), que é um documentário dedicado a captar o cotidiano de uma escola pública situada em Juiz de Fora – MG. Nele, a câmera passeia em seus recônditos e também nos lugares de maior movimentação na escola: seu pátio e refeitório; detém-se na cozinha e no preparo das refeições, no jeito que as cozinheiras têm de cozinhar e temperar os alimentos, cortar os pedaços de frango e lidar com os utensílios; no jardim da escola; na horta; no portão de entrada; nas salas de aula. Mas nenhum depoimento é coletado, não interessam necessariamente os discursos feitos sobre a escola, as palavras foram suspensas. O exercício filosófico é de enxergá-la na riqueza de seus detalhes e movimentos. Como escreve o diretor sobre o filme, “Talvez o elemento mais chamativo do filme seja o fato de que essas pequenas porções da vida cotidiana apareçam nele sem a companhia de qualquer tipo de palavra. (...) “Apenas o estar das coisas e das pessoas” (López, 2017b, p. 225).

O exercício de teorizar sobre o cotidiano da escola não tem pretensões de explicá-lo, mas de apresentá-lo, mostrá-lo. De modo que:

A ideia de associar a palavra teoria a um filme desse tipo não é totalmente arbitrária, pois, na sua origem, a palavra “teoria” não designa um discurso produzido acerca da realidade, mas um tipo de olhar atento e cuidadoso que permite que o mundo se revele diante de nós. De fato, a palavra *theoría* pertence a uma extensa família de palavras gregas compostas do prefixo *théa* (visão), integrada pelo verbo *theáomai* (que em grego antigo significa ver, olhar, contemplar; mas cabe assinalar que esse verbo não designa um olhar comum, mas um olhar cuidadoso e deliberado, capaz de produzir uma experiência intensa, envolvente, meditativa) (LÓPEZ, 2017b, p. 226).

Depois de uma longa batalha com o projetor e o computador da escola e, como era de costume, da dificuldade de reunir todas as pessoas (pois sempre aparecia uma situação, própria da dinâmica escolar), informei qual era o filme que iríamos assistir. Ao final da projeção, Verônica, uma estagiária do curso de Pedagogia, comentou: “O filme é sobre o modo como a gente vê as coisas”. Era o elã que eu necessitava para propor ao grupo o exercício de se deter não sobre “as coisas”, mas, especificamente, sobre as/os colegas e sobre o trabalho que realizam, observando atentamente os seus gestos cotidianos no espaço da escola. Então foram formadas duplas para a realização desse exercício. No encontro seguinte, Verônica apresentou um pequeno filme sobre o trabalho da Amanda, montado com fotos que ela registrou durante a semana anterior, acompanhadas de uma narração, da qual transcrevo o seguinte trecho:

Amanda sabe como lidar com determinadas situações e ajuda o professor a criar propondo palestras e estudos. Realiza conversas com os alunos a fim de orientá-los na escola (...) atende também os pais, os orientando. Organiza a parte burocrática da escola, tendo aí uma grande responsabilidade. Podemos ver no seu olhar e no seu sorriso, como o seu trabalho é um lugar que a inspira; exerce a sua função acreditando no potencial de cada aluno e de cada professor.

Após o exercício que foi realizado sobre si, Amanda reflete:

Eu quero agradecer por esse olhar da Verônica. Realmente o nosso dia a dia é muito intenso na escola e ela colocou muito bem a questão da equipe pedagógica, porque a gente não faz nada sozinho. Uma das coisas que me inspira nesta escola, e que eu não conseguiria ser feliz se não fosse deste jeito, é o trabalho compartilhado das responsabilidades; o apoio que a gente recebe uns dos outros (...) A gente tenta apoiar muito a Lúcia nas decisões, mesmo quando a gente não pensa da mesma forma. Porque a maioria das vezes a gente não pensa igual, mas apoia. Aqui a gente tenta resolver os problemas; tem problema que ainda nem é resolvido e já aparece outro e a gente vai levando. Eu vejo que a gente vive isso aqui e ama estes espaços. É exatamente como a gente viu no filme, aqueles barulhos; eu senti até o cheiro mesmo não sendo real, quando aparecia a merenda, exatamente como aqui. Também quando a gente ouve os gritos das crianças, aquela alegria; outras expressões não tão alegres e é o tempo todo a gente lidando com esses sentimentos dos professores, dos alunos. E o nosso trabalho muitas vezes é de mediar conflitos; da diretora com professor; de professor com professor, e a gente fica tentando mediar e fazendo o melhor possível. Eu muitas vezes venho com problemas de casa, mas quando chego no portão e vejo o sorriso das crianças chegando na escola com uma esperança naquele dia; elas trazem no olhar uma esperança e eu esqueço os meus problemas, por mais que a gente saiba que isso não é possível, mas a gente vai respirando e segue.

Pergunto na sequência, “Como foi, Verônica, fazer esse trabalho?” e ela responde:

Foi muito bom observar a Amanda porque antes de entrevistá-la, eu não sabia realmente o que o pedagogo fazia, apesar de estar cursando Pedagogia. Então quando eu passei a observar a Amanda, percebi o que ela fazia e como o trabalho dela contribui para o avanço da escola. Antes de fazer este trabalho de observar, eu não havia notado que todo o santo dia a Amanda está na frente da escola recebendo os alunos. Às vezes a gente não se dá conta desses gestos!

Eu reforço, acrescentando:

O exercício de atenção era realmente este, descobrir os detalhes sobre o trabalho da colega. Uma coisa que me pareceu interessante na sua narração foi mostrar este espaço onde a Amanda realiza o seu trabalho e que não é qualquer espaço, é esta escola em mudança.

O exercício foi interessante, pois gerou alguns efeitos *teóricopráticos*. O primeiro deles foi a própria dedicação ao exercício e o cuidado de Verônica em “olhar”, produzir registros e, a partir deles, uma narrativa sobre Amanda. A percepção dessa estagiária, estudante de pedagogia, sobre uma pedagoga a partir do seu fazer cotidiano e das suas várias

dimensões, tanto pedagógicas, quanto administrativas e a sua “descoberta” sobre esse trabalho, parece tê-la situado no seu campo profissional. A percepção sobre o cuidado com que Amanda recebe as crianças no portão da escola, e que muitas vezes parece não ser notado, valoriza o seu gesto com as crianças. Outro aspecto foi a pedagoga sobre si mesma e seu trabalho, reconhecendo a intensidade dele, mas cuja responsabilidade é possível de ser compartilhada; e o reconhecimento da conflitualidade existente na escola, inclusive nas formas de pensar diferente que estão presentes nas decisões tomadas. Enfim, todo um campo de possibilidades que se abre para que as praticantes observem e sintam a complexidade do cotidiano escolar e das relações nele estabelecidas.

4.2 Seu olho me olha, mas não me pode alcançar³⁸

Uma das situações observadas na escola e que aflige a sua equipe pedagógica, mas para a qual não há insurgência explícita, diz respeito ao tipo de monitoramento dos resultados da educação adotado pela gestão da SEMED, por meio de uma consultoria paga a uma organização privada que implantou um sistema chamado Gestão Integrada da Escola Avançada (GIDE - avançada), que consiste em um modelo gerencial de controle de resultados educacionais voltados para o alcance de metas verticalmente estabelecidas quanto aos índices de aprovação/reprovação e de abandono escolar. O monitoramento é realizado em todas as unidades escolares de SEMED, que também passou desde 2015 a utilizar outra ferramenta chamada de Relatório de Análise e Desvio de Meta (RADM). Uma vez a cada bimestre as escolas devem comparar os índices alcançados às metas traçadas pela consultoria, produzindo, a partir disso, planos de ação para “solucionar” o(s) eventual(ais) problema(s) identificado(s). Não me debrucei sobre o detalhamento desses mecanismos, mas a sua lógica de controle gerencial sobre a escola – vista como uma empresa – é evidente. Aparentemente, a utilização de diferentes estratégias e ferramentas organizacionais se debruça apenas sobre os índices da escola, mas não é apenas sobre eles, uma vez que por essa via se observa a intenção de imprimir uma rotinização dos conteúdos disciplinares, muitas vezes desconectados das demandas educativas do público e do contexto em que se situa a escola, sem se ocupar das condições, razões e circunstâncias sob as quais o seu trabalho é desenvolvido, o que tem

³⁸ Verso da canção Reconvexo, de Caetano Veloso.

tensionado e desqualificando o seu projeto *políticopedagógico* e os seus sujeitos. Bimestralmente, os diários escolares são averiguados para comparar os conteúdos disciplinares registrados pelas professoras com os previstos no planejamento da SEMED, conforme a proposta curricular. Houve situação em que foi solicitado pela assessora pedagógica (profissional designada para “acompanhar” a escola) que um dos diários de uma professora fosse refeito por conter rasura.

Conversando com a diretora e a coordenadora pedagógica sobre como lidavam com isso, a conclusão foi: se é o que esperam, é o que terão! Nisso não há contradição aparente, apenas sabedoria, pois não é o caso de aguardar por sublevações, mas de ter como certas as *trampolinagens* e *trapaçarias* (CERTEAU, 2014). Todos os diários são apresentados “conforme” o esperado e o trabalho segue por outros “caminhos de canoa”. Por isso:

O que aí se chama sabedoria, define-se como uma trampolinagem, palavra que um jogo de palavras associa à acrobacia do saltimbanco e à sua arte de saltar num trampolim, e como trapaçaria, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou de driblar os termos dos contratos sociais. Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que “fazer com”. Nesses estratagemas de combatentes existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor. Destreza tática e alegria de uma tecnicidade (CERTEAU, 2014, p. 74).

Essas acrobacias, destrezas e tecnicidades ocorrem em diversas outras situações cotidianas na escola. Numa dessas, as crianças do 4º ano seriam submetidas a um exame local chamado Avaliação de Desempenho Escolar (ADE), que é aplicado pelo pessoal da consultoria a cada bimestre. Uma das professoras me relatou que esse também funciona como uma estratégia preparatória para a Prova Brasil, uma vez que as crianças estão sendo familiarizadas com a estrutura dessa prova. Ocorre que desde 2016 o mobiliário das salas de aula da EMEF Prof. Waldir Garcia foi alterado para acompanhar os princípios educativos que passaram a figurar no projeto da escola, tais como: autonomia, solidariedade e empatia. Por isso, as cadeiras escolares individuais foram substituídas por mesas circulares e as crianças passaram a ser estimuladas a realizar trabalhos em grupo, a conversar entre si, a acompanhar as atividades dos colegas e a se apoiarem mutuamente. Lúcia Cristina narrou que na ocasião em que a prova foi aplicada, após essas mudanças, houve espanto por parte da pessoa designada para esse trabalho: os alunos não poderiam “sondar” a prova do colega! Mas, não havia o que fazer, a prova foi aplicada (e continua sendo) com a organização espacial

existente na escola: com estudantes que não estão em fila, não estão em cadeiras individuais e não serão constrangidos se desviarem o olhar para os lados.

“Seu olho me olha, mas não me pode alcançar”, é uma metáfora condizente com a tecnocracia e a *razão indolente* que a sustenta.

4.3 Aterrados e desterrados: criando na precariedade

Figura 15 - Canteiro de obras do aterro do igarapé da Cachoeira Grande – set/2018



Fonte: a autora.

Em julho de 2018 foram retomadas as obras do aterro do igarapé da Cachoeira Grande, novamente afetando o cotidiano da escola. O ruído das máquinas, intensa poeira, trepidações no prédio e o desconhecimento sobre os rumos da obra reativaram os temores da escola sobre a sua permanência na localidade e sobre as condições de vida e de moradia das crianças e suas famílias. Essas situações, somadas a uma visita não oficializada de uma equipe de serviço social da Secretaria de Estado de Infraestrutura – instância responsável pela obra – pareciam fortes indícios de um grande risco no horizonte da escola e essa foi a preocupação externada pela diretora Lúcia Cristina: “Eles querem demolir a escola!”.

Nessa ocasião, entra em cena o Ministério Público do Estado do Amazonas (MPE/AM), responsável por apreciar uma ação civil pública em relação à obra. O interesse do MPE/AM era de levantar informações sobre os efeitos da obra do aterro do igarapé sobre a EMEF Prof. Waldir Garcia e a comunidade adjacente. Em função disso, decorreram três

reuniões entre agosto e setembro – todas abrigadas na escola –, inicialmente para ouvir as/os educadoras/educadores e depois, detectada a gravidade da situação, incorporar a participação de representantes da comunidade, de órgãos governamentais, de pesquisadores da Universidade do Estado do Amazonas (EUA) e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) estudiosos de políticas territoriais e hídricas e de representantes da sociedade civil, como o Instituto Amazônico da Cidadania (IACi), entidade que milita pela política de proteção dos igarapés na cidade de Manaus. Participei junto à diretora da escola de todas as reuniões solicitadas pelo MPE/AM e, na última, foi decidido – acatando a sugestão apresentada pela Profa. Dra. Selma Paula Maciel Batista (UEA)³⁹ – que seria realizada uma oficina com pais de alunos e comunitários para identificar as suas impressões acerca dos problemas decorrentes da obra sobre a escola e sobre a vida da comunidade, levantando os pontos essenciais que seriam abordados na audiência pública realizada pelo MPE/AM no dia 24 de setembro de 2018. A escola prontamente mobilizou a comunidade para essas duas atividades, o que demonstrou, mais uma vez, a sua estreita vinculação e o seu compromisso político com os sujeitos e o território onde se situa.

Da oficina – mediada pela professora referida acima e realizada no dia 19 de setembro de 2018 – participaram cerca de quarenta pais e comunitários, incluindo os membros do conselho escolar, emergindo a partir de suas vozes pontos que sintetizam as suas percepções sobre os impactos decorrentes da obra na escola e na comunidade, na questão da moradia, no deslocamento das pessoas e na saúde/doença. Esses conteúdos foram mobilizados de acordo com a metodologia⁴⁰ adotada pela mediadora. Colaborei no registro, tomando nota no quadro branco dos conteúdos que emergiram nos grupos de participantes. Em seguida, um voluntário da oficina contribuiu sistematizando os pontos no quadro a seguir. Considero oportuno apresentá-lo, uma vez que indica algumas das aflições da comunidade e da escola vividas intensamente naquele momento. Os aspectos apontados, como se pode observar, se interrelacionam.

³⁹ Estudiosa do Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus (PROSAMIM).

⁴⁰ A metodologia envolveu cinco etapas: (i) apresentação de questão norteadora; (ii) debate em grupos; (iii) redação das principais ideias do grupo em tarjetas de papel; (iv) exposição oral de cada grupo e (v) organização dos principais pontos levantados.

Quadro 1 – Impactos das obras do aterro do igarapé da Cachoeira Grande na vida da comunidade da EMEF PROF. Waldir Garcia – 2018

IMPACTOS DAS OBRAS DO ATERRO DO IGARAPÉ DA CACHEIRA GRANDE NA VIDA DA COMUNIDADE DA EMEF PROF. WALDIR GARCIA	
ESCOLA	MORADIA
Ruídos das máquinas durante as aulas Aumento da poeira Lamaçal e mau cheiro no entorno da escola Dificuldade de acesso à escola Necessidade de uso de sacos plásticos nos pés das crianças para evitar contato com a lama Risco no trânsito das pessoas nas proximidades da escola por causa das máquinas em operação Tremor e surgimento de rachaduras Receio de suspensão de aulas Medo de perder a escola Abandono do poder público Risco de alagamento em razão do desnível entre o aterro e a escola e da ausência de galerias para escoamento de águas pluviais	Rachaduras nas casas Perda de relações afetivas e históricas com a vizinhança Ruídos Tremor no solo (trepidação) Problemas com saneamento básico Aparecimento de ratos e insetos Necessidade de telar janelas e portas e de comprar de inseticidas para lidar com o aumento de insetos Aumento da sensação de insegurança com a retirada das casas (isolamento e esvaziamento populacional) Aumento de assaltos na localidade Auxílio aluguel defasado
DESLOCAMENTO	SAÚDE/DOENÇA
Aumento do tempo de trajeto até a escola e outros pontos do bairro por causa das mudanças de rota Risco na travessia em meio às obras do aterro Instabilidade do solo	Aumento de casos de problemas respiratórios e alergias em adultos e crianças. Dores de cabeça e irritação nos olhos Aumento de doenças causadas por bactérias Sujeiras nas fardas das crianças Invasão de vetores de doença (ratos, baratas e mosquitos) Surgimento de transtornos psicológicos pela violência, perda das moradias, entre outras causas. Assistência médica insuficiente no bairro

Fonte: Oficina realizada com pais de alunos e comunitários em 19/09/2018.

Com a audiência pública realizada na quadra da escola, vozes de outros moradores do bairro puderam ser ouvidas e elas apontavam aos agentes públicos que é preciso discutir com a população os rumos e a lógica daquele empreendimento público; que a comunidade local continua viva e lutando por suas moradias, por dignidade e pelo direito de participação cidadã; que a escola está de pé e assim quer ser mantida realizando plenamente o seu trabalho. O projeto da obra sequer foi apresentado à comunidade até o momento e desde o mês de novembro de 2018 foi novamente interrompida, sem que as razões fossem explicitadas. Não há dúvidas de que se trata de uma lógica autoritária que invisibiliza os sujeitos individuais e coletivos e a existência do que quer que esteja no caminho: escola, gente ou igarapé,

patrimônios de importância para todo o conjunto da sociedade. A não consideração da escola e dos moradores do bairro nas decisões de uma obra pública de grande porte reproduz aterramentos políticos. Manaus tem uma longa história nesse sentido, são décadas de uma racionalidade de higienização urbana que se atualiza e aprofunda, expropriando a população pobre do seu espaço e dos seus modos de vida.

Além dos sujeitos políticos “aterrados” que a *razão indolente* tem produzido, a sociedade produz “desterrados”, coletivos saídos forçosamente de suas nações, tensionando o espaço público da escola também nessa questão. A EMEF Prof. Waldir Garcia conta com a presença de crianças haitianas e venezuelanas, resultante do fluxo migratório externo ocorrido em Manaus nos últimos anos. Em razão disso, precisou se reinventar de muitos modos, revendo e reconstituindo a sua identidade e seu projeto *políticopedagógico* com a educação integral. Em 2018, incorporou a oficina de espanhol ao seu currículo e tem ampliado as possibilidades de diálogo intercultural, procurando se enxergar como um território interétnico onde vários sujeitos e *saberesfazeres* tomam lugar no seu “mapa” educativo. Em razão disso, engaja-se em projetos em que essas existências se integram à escola e são ressignificadas. É caso do projeto Temperos do Saber, que tem estimulado que as famílias haitianas e venezuelanas tragam as suas referências para dentro da escola, hibridizando culturas. Numa das atividades programadas durante 2018 uma mãe preparou com as crianças a sopa da independência haitiana; em outra ocasião, puderam aprender juntos com uma mãe venezuelana como fazer arepas, uma espécie de pão que tem milho como base. Os estudos e as atividades que antecedem a feitura dos pratos são mobilizados pelas professoras para criar conexões entre os saberes disciplinares e os saberes vividos nas práticas sociais. Incluem de modo transversal, por exemplo, saídas ao mercado para levantar o preço dos produtos empregados na receita; busca de informações junto aos feirantes e comerciantes locais; estudo das tradições, costumes e levantamento de informações sobre os países relacionados às receitas.

Adaptações; experimentos; acerto e erros; sabores, aromas e texturas todos fazem parte da vivência educativa e produzem processos de *aprendizagem* *em* *sino* recíprocos. A abóbora da sopa haitiana foi substituída pelo jerimum regional, deu certo! O milho moído da arepa foi substituído pela farinha de milho pré-cozida industrializada. Não deu tão certo, paciência! O que importa são as presenças geradas nos encontros e as possibilidades de diálogos criadas, tornando possível o reconhecimento da diversidade dos *saberesfazeres* que encontram abrigo no *espaçotempo* da escola. Depreendo dessa *políticaprática* vivida na EMEF Prof. Waldir Garcia as suas possibilidades emancipatórias, pois são capazes de dar

forma e substância às muitas existências presentes na escola, tornando as suas práticas de conhecimento/práticas sociais credíveis, na medida em que são tomadas como objeto de estudo legítimo e oportuno e que, mais ainda, confronta o “mapa de prescrições curriculares”. São experiências que operam a *sociologia das ausências* e a *ecologia de saberes*, horizontalizando múltiplos saberes, buscando convergências entre eles e afirmando existências, provocando a escola a refletir sobre si.

Figura 16 - Preparo da sopa da independência haitiana



Fonte: arquivo da escola.

Figura 17 - Preparo da arepa venezuelana



Fonte: a autora

Em seu percurso diário com a educação integral, a escola tem criado currículos e *rotas de navegação* nas estreitezas dos igarapés que lhe habitam. É diante das várias injustiças (social, ambiental, econômica, cognitiva) e da significativa presença de vidas precarizadas no seu *dentrofora* que a escola teima em fazer novos planos. Operando no campo das incertezas, faz as suas apostas. Uma delas é sonhar com a implantação da segunda etapa do Ensino Fundamental no ano de 2019.

No dia 28 de setembro de 2018, todas/todos as/os seus/suas educadoras/educadores – incluindo o tímido Sr. Edilson, que sempre tem pressa em sair da sala onde as professoras estão reunidas, sob o pretexto de precisar terminar os seus serviços de zeladoria –, se reuniram para falar de juventude, em torno do filme “Nunca me sonharam”, documentário lançado em 2017 abordando os desafios e sonhos de jovens das classes populares na escola pública. Era a trama criada pela equipe pedagógica para discutir a implantação de turmas de 6º ao 9º ano na escola. Nessa ambientação, a diretora Lúcia Cristina deu o seu lance: “A gente precisa começar a pensar nos sonhos desses jovens estando com eles!”. Seguiram-se alguns “senões” e “poréns” sobre a condição de vida das/dos estudantes e de como a escola acaba se envolvendo com muitos problemas de natureza social. Então a professora Inês, há trinta e dois anos na escola, com toda experiência acumulada assevera: “Foram muitas situações vividas nessa comunidade e a gente acaba se envolvendo com os problemas dos alunos. Não somos salvadoras da pátria. Se há soluções (para os problemas sociais), a gente não sabe. Só sabe que cada dia é um dia e cada um, de um jeito”.

Em dezembro de 2018 já era sabido na escola que não conseguiriam implantar as turmas de 6º ao 9º ano no ano letivo de 2019, eram muitos detalhes a negociar com a gestão da SEMED, mas certamente continuarão tramando. Este é o sentido sempre político das práticas atuantes na escola e de suas *navegações* na educação integral.

CONSIDERAÇÕES – ROTAS DE NAVEGANÇA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Todo trabalho de pesquisa tem um pouco de viagem porque implica um ir e vir, um deslocamento. Nesse deslocamento há que se fazer escolhas de caminhos e rotas. Para mim, foi um pouco difícil definir de onde essas escolhas partiram, pois foram variadas as formas com as quais me relacionei com a EMEF Prof. Waldir Garcia desde 2015. Primeiramente como membra de um movimento organizado há poucos meses – naquela altura – para discutir a educação integral como concepção política de educação, depois como mãe de aluno da escola, participe das decisões que estavam sendo formuladas e, agora, como uma interlocutora viajante junto aos seus praticantes. Viajante, literalmente, porque foram muitas as vezes em que tive que me deslocar entre as cidades de Manaus e do Rio de Janeiro para realizar este estudo. Diante disso, é claro que é sempre difícil escolher um único caminho, então melhor tentar percorrer os possíveis.

Perceber as redes intrincadas e complexas que perpassavam/perpassam a escola não foi algo simples, então comecei por aquilo que urgia: as incertezas sobre a manutenção de sua existência e, ao mesmo tempo, como a escola escolheu a educação integral para lutar em um campo tão difícil. O trajeto escolhido para esta viagem foi, então, feito pelas águas. Como expus neste trabalho, havia um igarapé sendo aterrado no meio do caminho e esse mesmo igarapé “invadiu” a escola de várias maneiras durante anos. E se o igarapé está na escola e a habita, imaginei que o próprio *fazerpensar* da escola e dos currículos criados no seu cotidiano, são também igarapés (como aqueles que ainda resistem na cidade). Então não é impróprio subir em uma canoa, essa nau que os nossos ancestrais construía a partir de um único tronco, para percorrer as práticas cotidianas da escola, assumindo que essas são variadas e complexas e que este trabalho, pela sua limitação, não teria como tentar dar conta de todas.

Meu esforço foi de, então, me acercando das circunstâncias e singularidades da escola, perceber os rumos tomados no momento em que ela decide navegar pelas águas da educação integral, operando com a rede de conhecimentos de seus praticantes. E com isso, buscar compreender os seus modos de [re]existência vividos por meio de seus currículos *praticadospensados* no cotidiano com a educação integral e das *políticaspráticas* dos seus praticantes. Elas foram constituindo uma trama curricular emancipatória, em minha avaliação.

Embora uma viagem procure chegar a termo, o estudo aqui apresentado tem apenas a pretensão de sua provisoriedade, já que as águas devem continuar a correr e que o futuro da *escola de tempo integral* em Manaus segue no fluxo das incertezas políticas. Ainda assim,

mesmo dentro de suas limitações e provisoriidades, espero com este estudo ter sinalizado para a importância dos currículos *praticadospensados* na EMEF Prof. Waldir Garcia não na perspectiva de vislumbrar o extraordinário (embora o esforço despendido para manter uma escola viva sempre tenha essa natureza extraordinária), mas de valorizar o caráter ordinário presente no seu cotidiano escolar. Não tenho dúvida de que a complexidade da vida cotidiana da escola e as *políticaspráticas* presentes em seus currículos praticados exigirão um contínuo exercício de atenção de todos os seus *praticantespensantes*. Nas rotas de navegança da educação integral como política pública em Manaus, – que necessita de aprofundamento e consolidação para se tornar uma política afirmativa e que contribua para que as escolas públicas municipais possam, não por voluntarismo, experimentar os seus projetos *políticopedagógicos* tramados a muitas “mãos” –, a experiência em curso na EMEF Prof. Waldir Garcia aponta para a necessidade de tornar visíveis e credíveis projetos emancipatórios de educação integral no município de Manaus.

Penso que todas/todos temos muito a *aprenderensinar* com as experiências dos coletivos de educadores que têm se empenhado para que a educação (integral) seja uma experiência democratizante e plural. A viagem segue!

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). **O sentido da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 111-120.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisas dos/nos/com os cotidianos escolares: sobre redes de saberes**. Petrópolis, RJ: DP *et Alii*, 2008a. p. 15-38.

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: DP *et alii*, 2008b. p. 39-48.

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010.

ALVES, Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP *et Alii*; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2013, p. 35-46.

APPLE, Michael W.; BEANE, James.(Orgs.). **Escolas democráticas**. Regina Leite Garcia (Rev. Tec.); Dinah de Abreu Azevedo (Trad.). São Paulo: Cortez, 1997.

ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline; et al. **Caminhos da educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

BATISTA, Selma Paula Maciel. Algumas considerações sobre as intervenções do PROSAMIM no ordenamento da cidade de Manaus. In: **Revista Geonorte**. Edição especial 3, V. 7, n. 1, p. 1376-1393. 2013a. ISSN 2237-1419. Acesso em 10 de abril de 2017.

BATISTA, Selma Paula Maciel. **Injustiça socioambiental: o caso PROSAMIM**. 287f. Tese de Doutorado na área de concentração em Geografia Humana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2013b.

BASTIDE, Roger. A propósito da poesia como método sociológico. **Cadernos**. São Paulo. Centro de Estudos Rurais e Urbanos, n. 10, p. 75-82, nov. 1977.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 2014.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o *Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010* e dá outras providências.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o *Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024* e dá outras providências.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247–270, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Em Aberto** n. 80, vol. 22. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Abril 2009. p. 51-63.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Ephraim Ferreira Alves (Trad.). 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Ephraim Ferreira Alves (Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

COELHO, Gustavo. **Deixa os garotos brincar**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco; Luminária Academia, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. Mariana Echalar (trad.). São Paulo: Boitempo, 2017.

DEL ROSSO, Sadi. **O ardil da flexibilidade: os trabalhadores e a teoria do valor**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DIAS, Edinea Mascarenhas. **A ilusão do fausto: Manaus – 1890-1920**. Manaus: Editora Valer, 1999.

DUNKER, Christian. Subjetividade em tempos de pós-verdade. In: DUNKER, Christian; et al. **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017. p. 9-42.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Vera Ribeiro (trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **Más escuela y menos aula: la innovación en la perspectiva de un cambio de época**. Madrid: Morata, 2018.

EMEF PROF. WALDIR GARCIA; CEFA. Projeto Redes de aprendizagens – vivências em tutoria na escola Waldir Garcia. 2017.

EMEF PROF. WALDIR GARCIA; CEFA. Projeto Redes de aprendizagens: as tutorias da EMEF Prof. Waldir Garcia. 2018.

FREIRE, Ribamar Bessa. **Manaus, a Miami brasileira**. Manaus, janeiro de 2015. Disponível em <<http://www.taquiprati.com.br/cronica/656-manaus-a-miami-brasileira-serie-manaus-vii>> Acesso em: 12 de março de 2018.

GABRIEL, Carmem Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral e currículo integrado. Quando os dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline; *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 278-294).

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). Nilda Alves: *praticantespensantes* de cotidianos; textos selecionados de Nilda Alves. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Sérgio Faraco (trad.). Porto Alegre: L&PM, 2015.

GÓMEZ, Patrícia Botero. Escuela y transformación desde las luchas por el buen vivir em Colombia. In: DI CAUDO, María Verónica; ERAZO, Daniel Llanos; ALVARADO, María Camila Ospina (Coords.). **Interculturalidad y Educación des el sur**: contextos, experiencias y voces. Quito: Universidad Politécnica Salesiana, 2016. p. 295-314

GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan; GARCIA, Alexandra. A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. In: RIBEIRO, Tiago; SANCHES, Carmem; SOUZA, Rafael (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa por que não?** Rio de Janeiro: AYVU, 2018, v. 01, p. 119-142.

KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. 12ª ed. Beatriz Vianna Boeira; Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Teoria da escola [Filme]. Direção de Maximiliano Valerio López. BRA: 2017a, 33 minutos, documentário, colorido.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Filmar a escola: teoria da escola. In: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b. p. 225-233.

LOVATO, Antonio; FRANZIM, Raquel. (Orgs.). **O ser e o agir transformador**: para mudar a conversa sobre educação. São Paulo: Instituto Alana; Ashoka Brasil, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876.

MANAUS. Resolução N° 29/CME/2013, de 18 de dezembro de 2013. Institui as diretrizes para organização e funcionamento das unidades de ensino em tempo integral/turno único da rede municipal de ensino de Manaus e fixa procedimentos para a implementação da proposta pedagógica das unidades de ensino em tempo integral.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Pedagógica de Tempo Integral da Rede Pública Municipal de Manaus. 2013.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Pedagógica de Educação Integral para o Município de Manaus nos Anos Iniciais. 2016.

MATURANA, Huberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. José Fernando Campos Fortes (trad.). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In: Educação integral e tempo integral. MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.).

Em Aberto n. 80, vol. 22. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Abril 2009. p. 15-34.

MOIRA, Amara. E se eu fosse puta? In: PEDROSA, Andriana; MESQUITA, André (Orgs.). **Histórias da sexualidade:** antologia. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2017, p. 311-314.

MOLL, Jaqueline; *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados:** entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. In: **Educação temática digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p. 162-184, out. 2008a – ISSN 1676-2592.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana.** Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de *aprendizagem* ensino: *políticas práticas* Educacionais Cotidianas. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set/dez. 2013a.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *praticados* *pensados* pelos *praticantes* *pensantes* dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2013b, p. 47-70.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Isto não é um artigo científico. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). **Aventuras do conhecimento:** utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: FAPEERJ, 2014, p. 53-80.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, José Aldemir de. **Manaus de 1920 – 1967:** a cidade doce e dura em excesso. Manaus: EDUA: VALER, 2003.

OLIVEIRA, José Aldemir. Espaço-tempo de Manaus: a natureza das águas na produção do espaço urbano. In: **Espaço e Cultura**, UERJ, RJ, N. 23, P. 33-41, JAN./JUN. DE 2008.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana:** enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PINAR, William. **Estudos Curriculares: ensaios selecionados**. Alice Casimiro Lopes; Elizabeth Macedo (organização e revisão técnica). São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 777-821.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma pedagogia do conflito**. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MORAES, Salete Campos de. (Orgs.). Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 15-40.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010 – (Col. Para um novo senso comum; v. 4).

SILVA, Sidney Antônio da. Entre o Caribe e a Amazônia: haitianos em Manaus e os desafios da inserção sociocultural. In: **Estudos Avançados**. v. 30, n. 88. p. 139-152. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v30n88/0103-4014-ea-30-88-0139.pdf>>. Acesso em: 24 de abril de 2018.

SIMÕES, Ceane Andrade. **Ativ[ação] e trans[formação]: caminhos percorridos pela Escola Waldir Garcia no Programa Escolas Transformadoras. Manaus, setembro de 2017**. Disponível em <<http://cefa-br.blogspot.com.br/2017/11/ativacao-e-transformacao-caminhos.html>> Acesso em: 09 de abril de 2018.

SIMÕES, Ceane Andrade; BOCCHINI, Ana Gouvea; MACEDO, Regina Coeli Moura de. O movimento de pais e mães pela educação integral em Manaus: articulando a pesquisa dos/nos/com o cotidianos com a luta por uma educação de qualidade socialmente referenciada. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 01 p.169-189 jan./mar. 2018 ISSN: 1809-3876. Acesso em: 1º de abril de 2018.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

VALLE, Arthemisia de Souza; OLIVEIRA, José Aldemir de. A cidade de Manaus: análise da produção do espaço urbano a partir dos igarapés. In: OLIVEIRA, José Aldemir; ALECRIM, José Duarte; GASNIER, Thyerry Ray Jehlen. (Orgs.). **Cidade de Manaus: visões interdisciplinares**. Manaus: EDUA, 2003 p. 151-184.